

Bochow, Michael

Book — Digitized Version

Bildung und Arbeit: sozialwissenschaftliche Begründungsversuche bildungspolitischer Strategien

Hochschul-Skripten, Soziologie, No. 1

Provided in Cooperation with:

WZB Berlin Social Science Center

Suggested Citation: Bochow, Michael (1980) : Bildung und Arbeit: sozialwissenschaftliche Begründungsversuche bildungspolitischer Strategien, Hochschul-Skripten, Soziologie, No. 1, ISBN 3-88435-004-8, Spiess, Berlin

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/112651>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.



WZB-Open Access Digitalisate

WZB-Open Access digital copies

Das nachfolgende Dokument wurde zum Zweck der kostenfreien Onlinebereitstellung digitalisiert am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH (WZB). Das WZB verfügt über die entsprechenden Nutzungsrechte. Sollten Sie sich durch die Onlineveröffentlichung des Dokuments wider Erwarten dennoch in Ihren Rechten verletzt sehen, kontaktieren Sie bitte das WZB postalisch oder per E-Mail:

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH
Bibliothek und wissenschaftliche Information
Reichpietschufer 50
D-10785 Berlin
E-Mail: bibliothek@wzb.eu

The following document was digitized at the Berlin Social Science Center (WZB) in order to make it publicly available online.

The WZB has the corresponding rights of use. If, against all possibility, you consider your rights to be violated by the online publication of this document, please contact the WZB by sending a letter or an e-mail to:

Berlin Social Science Center (WZB)
Library and Scientific Information
Reichpietschufer 50
D-10785 Berlin
e-mail: bibliothek@wzb.eu

Digitalisierung und Bereitstellung dieser Publikation erfolgten im Rahmen des Retrodigitalisierungsprojektes **OA 1000+**. Weitere Informationen zum Projekt und eine Liste der ca. 1 500 digitalisierten Texte sind unter <http://www.wzb.eu/de/bibliothek/serviceangebote/open-access/oa-1000> verfügbar.

This text was digitizing and published online as part of the digitizing-project **OA 1000+**. More about the project as well as a list of all the digitized documents (ca. 1 500) can be found at <http://www.wzb.eu/en/library/services/open-access/oa-1000>.

Bochow: Bildung und Arbeit

Hochschul-Skripten: Soziologie 1

Michael Bochow

Bildung und Arbeit

Sozialwissenschaftliche
Begründungsversuche
bildungspolitischer Strategien

Verlag Volker Spiess Berlin 1980

© 1980 Verlag Volker Spiess, Berlin
Druck: Blasaditsch, Füssen
Umschlag: Yvonne Götz, Berlin
ISBN 3-88435-004-8

INHALTSVERZEICHNIS

O	Einleitung	1
I	Zur sozialwissenschaftlichen Diskussion über die gesellschaftliche Qualifikationsentwicklung in der Bundesrepublik	7
1.	Das funktionale Konzept: primäre, sekundäre und tertiäre Arbeit	7
2.	Eine industriesoziologische Kontroverse: Ökonomisch-technologische Determination von Qualifikation oder betriebliche Kontingenzen?	20
3.	Zum Zusammenhang von steigender organischer Zusammensetzung des Kapitals und gesellschaftlicher Qualifikationsentwicklung	25
4.	Das "durchschnittliche Qualifikationsniveau" des "gesellschaftlichen Gesamtarbeiters": ein untaugliches industriesoziologisches Konzept	30
5.	Die gesellschaftliche Qualifikationsentwicklung und die Möglichkeiten ihrer Prognose	40
II	Zur gesellschaftlichen Bestimmtheit von Bildungsinstitutionen	46
1.	Zum Versuch einer Funktionsbestimmung des "Bildungssystems"	46
2.	Zur These der Autonomisierung des "Bildungssystems"	51
3.	Zum Verhältnis von Staat und Bildungsinstitutionen	56
3.1	Das Konzept des "zweckabstrakten" Staates	56
3.2	Staatlicher Universalismus und gesellschaftlicher Partikularismus	60
4.	Zur spezifischen Form der Organisation von Bildungsprozessen in der bürgerlichen Gesellschaft	70
5.	Zum Problem der Interdependenz von Bildungsinstitutionen und Gesellschaft	84

III Strategische Konzepte zur Reform des west- deutschen Bildungswesens	95
1. Das Konzept der Schlüsselqualifikationen	96
2. Die Forderung nach einer Entberuflichung von Ausbildung und Arbeit	99
3. Das Baukasten-Prinzip als Mittel der Taylori- sierung von Bildung	104
4. Das Absorptionskonzept: Die Expansion des Hochschulbereichs als Angelpunkt der Bildungs- reform	109
5. Die Bedeutung der beruflichen Bildung im west- deutschen Bildungswesen	127
6. Das Integrationskonzept	133
7. Der Dualismus von "höherer" und "niederer" Bildung	138
Literaturverzeichnis	142

EINLEITUNG

Die Bildungsreform hat die hohe Priorität, die ihr in den 60er Jahren in der öffentlichen Diskussion eingeräumt wurde, seit längerer Zeit verloren. Werden gesellschaftliche Probleme gegenwärtig überhaupt noch in Hinblick auf strukturelle Reformen diskutiert, dann sind dies zum einen Maßnahmen zur Behebung der anhaltend hohen Arbeitslosigkeit, zum anderen Möglichkeiten zur Förderung des wirtschaftlichen Wachstums, dessen Qualität zudem umstritten ist.

Bildungspolitische Maßnahmen stoßen fast nur noch auf das "öffentliche" Interesse, wenn sie als Bestandteile einer erfolgversprechenden Arbeitsmarktpolitik gelten können, das heißt, den Arbeitsmarkt wie auch immer "entlasten". Dies erklärt, warum einzelne Bestandteile der ursprünglich angestrebten Bildungsreform - wie das zehnte Schuljahr oder der Bildungsurlaub - überhaupt überlebt haben. Die weiterbestehenden Strukturprobleme des dreigliedrigen Schulwesens, des Hochschulbereichs und der beruflichen Bildung jedoch werden vernachlässigt zugunsten einer bloß quantitativen Bewältigung der Absolventenströme. Analog zu dem grundsätzlichen Wandel in den öffentlich geäußerten Interessen hat eine wesentliche Veränderung im Diskussionsstand der mit Erziehung und Ausbildung befaßten Wissenschaften stattgefunden.

Die vornehmlich bildungsökonomisch geführte Begründung für den Ausbau des Bildungswesens, die sich vor allem auf die höheren Bildungsgänge konzentrierte, war ebenso gradlinig wie ungesichert. Weiteres wirtschaftliches Wachstum und die Sicherung internationaler Konkurrenzfähigkeit der (west)deutschen Wirtschaft erforderten, so wurde immer wieder behauptet, einen höheren Anteil von hochqualifizierten Arbeitskräften. Der forcierte Ausbau der Hoch- und Fachhochschulen schien damit leicht begründet. Auch da, wo die bildungsökonomische Beweisführung noch

wenig fundiert schien, wurde auf den Erfolg weiterer Forschungstätigkeit gebaut.

Die gegenwärtige bildungswissenschaftliche Diskussion bietet hingegen ein wesentlich widersprüchlicheres und undurchsichtigeres Bild als die in den 60er Jahren geführten Debatten. Weder gibt es eine so eindeutige Forderung, wie die nach dem Ausbau weiterführender und höherer Bildungsgänge, noch erfolgt der wissenschaftliche Zugriff auf anstehende Probleme in einem so deutlich umrissenen Rahmen, wie ihn die Kontroverse um den manpower requirement und den social demand approach darstellte.¹

Der von Liberalen und Marxisten geteilte Konsens über die Entwicklung des gesellschaftlichen Qualifikationsbedarfs ist geschwunden; der isolierte Ausbau weiterführender und höherer Bildungsgänge wirft mehr Probleme auf, als er zu lösen versprach.

Beides führte zu Versuchen, differenziertere bildungsstrategische Ansätze zu formulieren, um die Orientierungslosigkeit staatlicher Bildungsplanung abzumildern. Diese bildungsstrategischen Ansätze stoßen in der fachwissenschaftlichen wie in der öffentlichen Diskussion auf relativ geringe Resonanz; wohl sind Reaktionen auf einzelne Beiträge zu vermerken; zwischen den verschiedenen Positionen findet jedoch kaum mehr als ein Schlagabtausch statt. Versuche, innere Zusammenhänge zwischen bestimmten Ansätzen herzustellen oder eine mögliche Komplementarität herauszuarbeiten, fehlen fast vollständig. Eine produktive Diskussion über die jeweilige Problemlösungskapazität einzelner Ansätze hat bisher nicht stattgefunden. Daraus folgt, daß über die Voraussetzungen, von denen jede bildungsplanerische Neuorientierung gegenwärtig in der Bundesrepublik auszugehen hat, geringe Übereinstimmung erzielt worden ist.

1 vgl. W. Hopf: Zum Verhältnis von Ökonomie und Ausbildung in Analysen des Arbeitskräftebedarfs - Berliner Dissertation 1976 (FU Berlin, FB 11 - Philosophie und Sozialwissenschaften)

In dieser Arbeit soll daher der Versuch unternommen werden, eine kritische Bestandsaufnahme der augenblicklich geführten (an den Strukturproblemen des Bildungswesens orientierten) bildungswissenschaftlichen und bildungsstrategischen Diskussionen zu leisten. Dabei geht es nicht vornehmlich um die zusammenfassende oder erschöpfende Darstellung möglichst vieler Positionen.

Vielmehr soll der den meisten bildungsstrategischen Ansätzen gemeinsame Bezugsrahmen herausgearbeitet werden. Ausnahmslos enthalten nämlich alle vorgebrachten bildungsplanerischen Konzepte implizit oder explizit Annahmen über die Struktur und die Entwicklung von zwei gesellschaftlichen Bereichen.

Es sind dies zum einen der Bereich gesellschaftlicher Arbeit, zum anderen die staatlichen oder privaten Bildungsinstitutionen.

In einem ersten Abschnitt der Arbeit soll daher der Frage nachgegangen werden, ob und welche begründeten Aussagen über die langfristigen Entwicklungstendenzen von Arbeit in kapitalistischen Industriegesellschaften zu machen sind.

Die industriesoziologischen und ökonomischen Debatten darüber sind nahezu uferlos und zu einem nicht geringen Teil in erstaunlichem Maße spekulativ. Wird der Problematik hier dennoch nachgegangen, dann in enger Eingrenzung auf die Fragestellung der Arbeit und mit dem Interesse, herauszuarbeiten, in welcher Weise und mit welchen Einschränkungen industriesoziologische und wirtschaftswissenschaftliche Forschungsergebnisse in bildungsplanerische Überlegungen überhaupt einzubeziehen sind.

In einem zweiten Schritt der Untersuchung soll auf das Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Gesellschaft eingegangen werden.

In der bildungswissenschaftlichen Diskussion kristallisieren sich zwei Tendenzen heraus: Entweder wird angenommen, daß

die Struktur des Bildungswesens beliebig veränderbar ist, d.h. weitgehend für gesellschaftspolitisch und ökonomisch motivierte Eingriffe zur Disposition steht; oder aber es wird in einer Art Strukturfatalismus unterstellt, daß im Bildungswesen nichts veränderbar sei, solange nicht die gesamte Gesellschaft umgewälzt worden ist.

Den Strukturzusammenhang von Bildungsinstitutionen und Gesellschaft näher zu untersuchen, erscheint also besonders geboten, sollen Möglichkeiten und Grenzen bildungsplanerischer und bildungsreformerischer Maßnahmen eingeschätzt werden können.

Diese beiden Untersuchungsschritte sind erforderlich, um im dritten Abschnitt zu einer begründeten Einschätzung bildungsstrategischer Vorschläge zu gelangen. Wenn auch im Vordergrund analytischen Bemühens die Untersuchung der Gegenstandsadäquanz verschiedener Ansätze steht, so folgt doch aus diesem Erkenntnisinteresse weder das Vorhaben, einen Ansatz zum Königsweg zu erklären, noch die Absicht, allesamt als "defizitär" zurückzuweisen.

Das Hauptinteresse der Arbeit besteht vielmehr darin, positive Ansatzpunkte herauszuarbeiten für die sozialwissenschaftliche Begründung gesellschaftlicher Bildungsplanung.

Vorab noch einige Anmerkungen zum Gebrauch sozialwissenschaftlicher Begriffe in dieser Arbeit:

Die Diskussionen in der Bildungs- und Arbeitskräfteforschung geben bestimmte Kategorien vor, die angesichts der mit ihnen implizierten methodischen und theoretischen Prämissen nicht immer unproblematisch sind. Die verschiedenen Forschungsbeiträge sind zudem in unterschiedlichen Theoriesprachen verfaßt. Es ist nun in dieser Arbeit bewußt vermieden worden, die analytische Perspektive an den Kontroversen, die sich über die Benutzung differierender Theoriesprachen entzünden, auszurichten. Vielmehr wurde versucht, der mit der Entwicklung der westdeutschen

Soziologie entstehenden sozialwissenschaftlichen Umgangssprache zu folgen, die in ihrem Bestand keineswegs als gesichert gelten, aber doch auch nicht vollends verleugnet werden kann.¹

Dieses Vorgehen vermeidet die verbreitete Unsitte, vermittelt einer gewissen kategorialen Unduldsamkeit konkurrierenden Ansätzen jegliche Problemlösungskapazität bzw. Gegenstandsangemessenheit zu bestreiten und befähigt dazu, sich auf alternative Positionen einzulassen statt an ihnen vorbeizureden.²

Gerade die Gegenstandsadäquanz theoretischer Ansätze erweist sich erst im (Nach)Vollzug der Analyse und nicht in terminologischen Gefechten; im Vollzug sozialwissenschaftlicher Analyse ergeben sich zudem noch am ehesten Rückschlüsse auf eine mögliche Diskrepanz von Gegenstand und Begriff; das Vorgehen bleibt damit ein kritisches Verfahren, wie es gleichzeitig philologisches Beckmessern und ängstliche Gralshüterei vermeiden hilft.

Werden in der Arbeit also Kategorien und Deutungsmuster aufgegriffen, in denen die behandelte Thematik gegenwärtig in den Sozialwissenschaften diskutiert wird, so bedeutet dies nicht, daß nicht auch andere Möglichkeiten des wissenschaftlichen Zugangs denkbar wären. Für eine Arbeit, in deren Titel die Kategorie Bildung an herausragender

1 Bei diesem Verfahren ist gewiß besondere Vorsicht geboten. Sprachliche Konventionen sind Ausdruck herrschender Meinungen und enthalten damit gleichzeitig Denk- und Theorieverbote; von einem solchen Verbot sind gegenwärtig marxistische Positionen in der Bundesrepublik bedroht.

2 Zur "polemischen Methode der wissenschaftlichen Vernunft" vgl. P. Bourdieu/J.C. Passeron: Die Illusion der Chancengleichheit - Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart 1971, S. 13 ff.

Stelle firmiert, drängt sich das kritische Anknüpfen an die Tradition des deutschen Idealismus geradezu auf. H.J. Heydorn z.B. hat in seinen Studien den emanzipatorischen Gehalt dieser Tradition gegen bildungswissenschaftlichen Positivismus und arbeitswissenschaftlichen Reduktionismus in eindrucksvoller Weise geltend gemacht.¹ Ein kritischer Rückbezug der gegenwärtigen Diskussion in der westdeutschen Bildungs- und Arbeitskräfteforschung auf bestimmte Denkfiguren des deutschen Idealismus hätte jedoch Arbeitskapazität und Kompetenz des Verfassers entschieden überfordert.

1 H.J. Heydorn: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frankfurt a.M. 1970
ders.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, Frankfurt a.M. 1972

I. ZUR SOZIALWISSENSCHAFTLICHEN DISKUSSION ÜBER DIE GESELLSCHAFTLICHE QUALIFIKATIONSENTWICKLUNG IN DER BUNDESREPUBLIK

1. DAS FUNKTIONALE KONZEPT: PRIMÄRE, SEKUNDÄRE UND TERTIÄRE ARBEIT

Die Unterscheidung zwischen primärer, sekundärer und tertiärer Arbeit bietet sich als Einstieg in die sozialwissenschaftliche Diskussion über die langfristigen Entwicklungstendenzen von Arbeit in kapitalistischen Industriegesellschaften an, da dieses funktionale Konzept von Arbeit häufig zur Grundlage von globalen Prognosen genommen wurde.¹

Die Differenzierung von "primärer" und "sekundärer" Arbeit haben u.a. Lutz/Krings in ihren "Überlegungen zur sozioökonomischen Rolle akademischer Qualifikation"² begründet.

1 Vgl. die im Folgenden angeführte Literatur.

2 B. Lutz, I. Krings: Überlegungen zur sozioökonomischen Rolle akademischer Qualifikation. Hannover 1971. Der Begriff Qualifikation ist sehr vieldeutig, in der Literatur erfolgt ein äußerst unterschiedlicher Gebrauch. Der Versuch, zu einer Klärung zu gelangen, hat Anlaß zu zahllosen Vorschlägen gegeben, die alle auf die Unterscheidung mehrerer "Dimensionen" oder "Aspekte" von Qualifikation hinauslaufen. Mickler/Mohr/Kadritzke haben in einer industriesoziologischen Untersuchung ein sehr differenziertes, aber auch in gewisser Weise eingeengtes Konzept vorgeschlagen. Die Autoren knüpfen an "neuere Ansätze der psychologischen Handlungstheorie" an, "wie sie in einigen psychologischen Schulen der USA, der Sowjetunion, Polens und der DDR bekannt geworden sind und in der BRD vor allem über die Arbeiten von Hacker rezipiert wurden" (O. Mickler, W. Mohr, U. Kadritzke: Produktion und Qualifikation, Bericht... im Auftrag des BBF Berlin. Göttingen 1977. Bd.2, S.17-18). In Analogie zur dualen Bestimmung von Qualifikation durch Dahrendorf ("funktional" versus "extrafunktional"), Kern/Schumann ("prozeßgebunden" - "prozeßungebunden") und Offe ("stofflich" - "gesellschaftlich") unterscheiden die Autoren gegenstandsbezogen-technische und sozial-kommunikative Qualifikationen, die sie in vier Verhaltensdimensionen aufschlüsseln: sensumotorisches Verhalten, perzeptiv-routinisiertes Verhalten, Denken, Arbeitsmotivation. In der Dimension der Denk-anforderungen wird empirisch-adaptives, systematisch-optimierendes und strategisch-innovierendes Denken unterschieden (ebenda, S. 23 ff.). Deutlich wird bei diesem Versuch, ein operables Qualifikationskonzept zu erarbeiten, das industriesoziologische Interesse der Autoren. Die der Darlegung des Qualifikationskonzepts folgende Analyse
Fortsetzung folgende Seite

Dieser Beitrag wird aus einem zweifachen Grunde herangezogen. Die Untersuchung der besonderen ökonomisch-gesellschaftlichen Rolle akademischer Qualifikationen nehmen Lutz/Krings zum Anlaß, um die "generellere Frage" zu stellen "nach der Streubreite menschlichen Arbeitshandelns und den ökonomischen, organisatorischen und technischen Faktoren ... von denen sie abhängt."¹ Zudem erfolgt die Frage in einer dieser Arbeit vergleichbaren Perspektive "ökonomisch bezogener Bildungsforschung" wie "berufsbezogener Bildungsreform".²

Im Vordergrund der Bemühungen von Lutz/Krings steht zunächst der Versuch, ein operables Konzept menschlicher Arbeit "in ihrer Doppelfunktion als Faktor von Produktion und Produkt von Bildung"³ zu skizzieren. Zum Kernstück des

1 B. Lutz, I. Krings, a.a.O., S. 6

2 ebenda, S. 2

3 ebenda, S. 3

Fortsetzung Fn. 2 S. 7:

ist - bei einer industriesoziologischen Studie auch nicht verwunderlich - zentriert um den differentiellen Einsatz und die Verausgabung von Arbeitskraft. - In Absetzung von der einengenden Explikation von Qualifikation über Arbeitsvermögen hat E. Becker den Vorschlag gemacht, Qualifikation generell als Dispositionsprädikat zu fassen, und den eingrenzenden Terminus "Arbeitsvollzüge" zu ersetzen durch den allgemeineren Begriff "Situationen" (E. Becker: Materialistische Bildungsökonomie und empirische Qualifikationsforschung. In: Zur Wissenschaftslogik einer kritischen Soziologie. Hrsg. J. Ritsert. Frankfurt a.M. 1976. S. 302-303). Diese weitere Fassung von Qualifikation klingt auch in der Bestimmung von drei "Bildungsebenen" durch A. Mitscherlich an. In "Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft" (Frankfurt a.M. 1973, S. 26 ff.) unterscheidet Mitscherlich Sachbildung, Affektbildung und Sozialbildung. Analog zu dieser Differenzierung hat sich in der sozialwissenschaftlichen Literatur die Unterscheidung von kognitiven, affektiv-motivationalen und sozial-kooperativen Qualifikationen herausgebildet (vgl. z.B. F. Achtenhagen, H.L. Meyer: Curriculum-Revision. Möglichkeiten und Grenzen, München 1971) Damit scheinen elementare Dimensionen im menschlichen Sozialisierungs- und Bildungsprozeß angesprochen zu sein.

Konzepts wird der Begriff des Arbeitshandelns "als eines konkreten individuellen Vollzugs, der einerseits bestimmte Befähigungen erfordert (die in mehr oder minder großem Umfang Bildungsprozesse voraussetzen), andererseits als Elementareinheit der ökonomischen Verwertung von Arbeitskraft betrachtet werden darf."¹

Über die in Begriffen der Systemtheorie skizzierte Analyse des Industrialisierungsprozesses von modernen Gesellschaften gelangen Lutz/Krings zu unterschiedlichen Typen von Arbeitshandelns.

Der Prozeß der Industrialisierung ist Lutz/Krings zufolge gekennzeichnet 1. durch die Herausbildung gesellschaftlicher "Austauschsysteme", die zwischen Produktion und Verbrauch vermitteln, 2. durch die Entstehung komplexer "Produktionssysteme" und 3. durch die Einschaltung technischer Mittel in den Produktionsprozeß.²

In "komplexen Produktionssystemen" vertieft sich die innerbetriebliche Arbeitsteilung (Prozeßteilung). Die Ausdifferenzierung konkreter Produktionsprozesse führt zu "Prozeßabspaltungen":

"... im Zuge der Prozeßabspaltung entstehen zunehmend Produktionsprozesse eines Typs, den man als 'sekundär' bezeichnen darf, weil die ihm zugehörenden Prozesse nicht mehr in einer direkten zeitlichen und sachlichen Beziehung zum Ergebnis stehen, wie dies bei 'primären' Produktionsprozessen der Fall ist, sondern letzteren vorgeschaltet, nachgeordnet oder auch beigeordnet sind."³

Der Unterscheidung zwischen "primären" und "sekundären" Produktionsprozessen entsprechen zwei Typen von Arbeitshandelns. Primäre Produktionsprozesse fallen im wesentlichen mit bestimmtem menschlichen Arbeitshandelns zusammen, sekundäre Produktionsprozesse erfordern unbestimmtes Arbeitshandelns.

1 B. Lutz, I. Krings, a.a.O., S. 3

2 ebenda, S. 17-18

3 ebenda, S. 20

Die Ausdifferenzierung von bestimmtem und unbestimmtem Arbeitshandeln folgt aus dem Auseinanderfallen von Leistungszielen menschlichen Arbeitshandeln und dem Zweck des gesamten betrieblichen Produktionsprozesses. Beide sind unmittelbar identisch nur in einem Stadium geringer Mechanisierung. Werden technische Mittel zwischen menschliches Arbeitshandeln und das konkrete Produktionsergebnis eingeschaltet, können Leistungsziele und Zweck des Produktionsprozesses auseinanderfallen und die Bestimmtheitsgrade beider verschieden sein:

"Dies gilt vor allem in dem Maße, in dem menschliches Arbeitshandeln wegen der Masse und / oder der technischen Qualität der eingesetzten Produktionsmittel seine traditionelle Rolle als zentrale Konstituante des Produktionsergebnisses verliert und nur mehr 'katalysatorische', initiierende, kontrollierende oder steuernde Funktionen übernimmt - bis der konkrete Produktionsprozeß (bei voller Automatisierung) gänzlich von menschlichem Arbeitshandeln 'bereinigt' ist und dieses nur mehr über vor- oder nebengelagerte sekundäre Produktionsprozesse wirksam wird.

Auf einem hohen Technisierungsniveau muß also das Leistungsziel, das menschlichem Arbeitshandeln gesetzt ist, nicht nur grundlegend anders sein als der Produktionszweck. Es kann auch - und dies ist ein neues Element in der industriellen Entwicklung, das erst in neuester Zeit sichtbar wird - einen wesentlich niedrigeren Grad der Bestimmtheit aufweisen als der Produktionszweck, liegt doch das Leistungsziel vielfach genau darin, die unwägbaren und unvorhersehbaren Faktoren zu neutralisieren, deren Einfluß andernfalls Abweichungen des Produktionsergebnisses von den sehr präzisen Anforderungen bewirken würden, denen es gerade auf dieser hohen Technisierungsstufe zu entsprechen hat."¹

Ebenso wie primäre Produktionsprozesse (und damit verbunden bestimmtes Arbeitshandeln) sind allerdings auch sekundäre Produktionsprozesse (und damit unbestimmtes Arbeitshandeln) Objekt betrieblicher Rationalisierung; bei Prozeßabspaltungen "zweiter Generation" kann ein Niveau der Zweckbestimmtheit erreicht werden, das sekundäre Produktionsprozesse primären vergleichbar macht.²

Die skizzierten Entwicklungstendenzen industrieller Produktionsprozesse haben Lutz/Krings zufolge unterschiedliche Auswirkungen auf die Qualifikationsanforderungen an

1 ebenda, S. 22

2 ebenda, S. 21

die Arbeitskräfte: zum einen wird eine Erhöhung des durchschnittlichen Bildungsniveaus, der zivilisatorischen Minimalqualifikationen, angesichts der "zunehmenden Komplexität der Produktions- und Austauschsysteme"¹ erforderlich; zum anderen ergibt sich eine stärkere Differenzierung der Qualifikationen. Diese Differenzierung führte in Deutschland unterhalb der Ebene von hochqualifizierten Arbeitskräften zu der Hierarchie ungelernter, angelernter und Fach-Arbeiter.

Sekundäre Produktionsprozesse, d.h. Bereiche unbestimmten Arbeitshandelns, gewinnen zunehmend an Bedeutung, dennoch verbleibt die Mehrheit der Arbeitskräfte (in der Industrie) in Bereichen hochgradig determinierten Arbeitshandelns, die in sich noch stark differenziert sind:²

"Für einen größeren, vermutlich mehrheitlichen Teil der konkreten Arbeitsaufgaben ist die äußere formale Bestimmtheit und Verbindlichkeit im Prozeß der Industrialisierung ... stark gewachsen; gleichzeitig verblieben oder entstanden neue Formen von Arbeitshandeln für die an sich oder gemessen an der Masse der industriellen Arbeitsaufgaben die äußere Bestimmtheit der Leistungsziele gering ist."³

In der Analyse des Einsatzes unterschiedlich qualifizierter Arbeitskräfte im (west)deutschen "Beschäftigungssystem" stellen Lutz/Krings fest, daß zwei Qualifikationstypen dominierende Bedeutung zukommt, den Facharbeitern und Angestellten mit beruflicher Ausbildung und den Akademikern bzw. den hochqualifizierten Arbeitskräften (im folgenden häufig mit HQA abgekürzt). Ihre entscheidende Aussage besteht darin, daß akademische Ausbildungsgänge im wesentlichen auf Tätigkeiten in Bereichen unbestimmten Arbeitshandelns vorbereiten, während nichtakademische Ausbildungsgänge lediglich zu Tätigkeiten in Bereichen bestimmten Arbeitshandelns befähigen.

So ergibt sich die Zuordnung:

1 ebenda, S. 23

2 Zur These der Zunahme sekundärer Produktionsprozesse vgl. auch B. Lutz: Produktionsprozeß und Berufsqualifikation. In: Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft - Verhandlungen des 16. Dt. Soziologentages. Hrsg. Th.W. Adorno. Stuttgart 1969, S. 227 ff., insbes. S. 243 ff.

3 B. Lutz, I. Krings; a.a.O., S. 25

sekundäre Produktionsprozesse = unbestimmtes Arbeitshandeln
= HQA
primäre Produktionsprozesse = bestimmtes Arbeitshandeln =
Arbeitskräfte unterhalb des Qualifikationsniveaus von HQA

Diese Zuordnung ist für Lutz/Krings darin begründet, daß die Höhe der Ausbildung dem Unbestimmtheitsgrad von Arbeitshandeln entsprechen muß:

"Je bestimmter ... die dem Arbeitshandeln einer Person gesetzten Leistungsspiele sind, desto weniger ist es notwendig, die für das Arbeitshandeln jeweils erforderlichen Befähigungen in systematischen, formalisierten, dem Arbeitseinsatz vorgeschalteten Bildungsprozessen anzulegen und aufzubauen. Je unbestimmter die Leistungsziele sind, desto mehr ist der im weiten Sinne ökonomische Wert der Arbeit ... abhängig von den Bildungsprozessen, die der Arbeitende durchlaufen hat."¹

In Fällen unbestimmten Arbeitshandelns lassen sich die jeweiligen notwendigen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten nicht im einzelnen, sondern nur auf relativ generelle Weise bestimmen.

"... das Arbeitshandeln setzt eine Befähigung voraus, die breiter und höher ist, als das, was im normalen Arbeitsvollzug abgefordert wird. Die Befähigung (als Summe der verfügbaren Fertigkeiten und Kenntnisse) muß gegenüber dem Bedarf des normalen Arbeitshandelns überschießend sein."²

Die "akademische Qualifikation" schließt nach Lutz/Krings diese "überschießende Befähigung" ein.³

1 ebenda, S. 5

2 ebenda, S. 37f.

3 vgl. ebenda, S. 57:

"Bedingungen, Methoden und Inhalte der akademischen Ausbildung erzeugen eine Qualifikation, deren Bedeutung nicht primär auf den vermittelten Fachkenntnissen liegt, sondern auf der Herausbildung von Denkstrukturen, Motivationen, Orientierungen, Einstellungen und Verhaltensweisen.

Fachkenntnisse veralten schnell und sind oft zu unspezifisch. Entscheidend an der akademischen Qualifikation ist die Fähigkeit, sich neue Fachkenntnisse selbständig aneignen zu können. Zu den 'Fertigkeiten' des Akademikers gehören deshalb neben der Quellenerschließung Transfertechniken, die die Anwendung des Gelernten in unbekanntem Situationen ermöglicht, d.h. auf Probleme, deren Lösung nicht im voraus festliegt."

Aus der vergleichenden Analyse der Qualifikation von Facharbeitern und Akademikern (sie exemplifizieren dies in der Gegenüberstellung von Maschinenschlosser und praktischem Arzt) folgern Lutz/Krings, daß die akademische Qualifikation nicht in einem eindimensionalen vertikalen System als lediglich "höhere" (Fach-)Qualifikation angesehen werden kann, sondern als eine Qualifikation, "die grundsätzlich andere Elemente als etwa eine 'mittlere' Qualifikation (Lehre, Fachschule) beinhaltet."¹

Die wesentliche Differenz zwischen den beiden Qualifikationstypen wird darin gesehen, daß die Qualifikationen von Facharbeitern und Fachangestellten vor allem "praktisch" orientiert sind, während Akademikerqualifikationen u.a. in Problemlösungstechniken und Strukturierungsleistungen bestehen, deren Erwerb zumindest zum Teil theoretischer Ausbildung zugeschrieben wird.²

Das Vorgehen von Lutz/Krings ist dadurch bestimmt, daß sie die Analyse der langfristigen Entwicklungstendenzen von (Industrie-)Arbeit mit der Untersuchung der Herausbildung von Qualifikationstypen und ihres komplementären Einsatzes im Produktionsprozeß verbinden. Erweist sich ihre Prognose über die Entwicklung der Anteile primärer und sekundärer Arbeit am Produktionsprozeß als begründet und die Zuordnung unterschiedlicher Qualifikationstypen zu verschiedenen Funktionsbereichen von Arbeit als zutreffend, dann ist die Möglichkeit gegeben (wenn auch auf sehr globale Weise), Aussagen über die Entwicklung der gesellschaftlichen Qualifikationsstruktur zu machen.

1 ebenda, S. 49 f. (Hervorhebung im Original)

2 ebenda, S. 45 ff.

Mit der Ausdehnung der Bereiche sekundärer Arbeit läßt sich ein erhöhter Einsatz von hochqualifizierten Arbeitskräften voraussagen; die Zunahme hochqualifizierter Arbeitskräfte im "Beschäftigungssystem" hält sich allerdings aus zwei Gründen in Grenzen: 1. die Mehrheit der Arbeitskräfte im industriellen Bereich verbleibt in Positionen hochgradig determinierten Arbeitshandelns; 2. bedeutende Anteile sekundärer Arbeit werden im Zuge der Prozeßaufsplitterung wieder primärer Arbeit vergleichbar und verlangen daher nicht hochqualifizierte Arbeitskräfte zu ihrer Ausführung.¹

Lutz/Krings greifen im wesentlichen auf die Differenzierung in primäre und sekundäre Arbeit zurück, um unterschiedliche Einsatzbereiche von Arbeitskraft, in denen verschiedene Typen menschlichen Arbeitshandelns vorherrschen, anzugeben; die Kategorie Beruf behält für sie jedoch zentrale Bedeutung bei der Analyse des "Beschäftigungssystems".

Bodenhöfer hat dagegen mit der Unterscheidung von primärer, sekundärer und tertiärer Arbeit die "funktionale" Analyse des Wandels der Beschäftigungsstruktur begründet.² Die hier interessierende Möglichkeit, aus der Entwicklung der Anteile verschiedener Funktionsbereiche von Arbeit Rückschlüsse auf die Entwicklung der gesellschaftlichen Qualifikationsstruktur zu ziehen, ist allerdings gerade von Bodenhöfer bezweifelt worden.

Bodenhöfer sieht drei "qualitative" Dimensionen der Beschäftigungsstruktur: Beruf, Qualifikation und Funktion.³ Um die "Makro-Entwicklungen der ... Beschäftigungsstruktur in Abhängigkeit eines vom technischen Fortschritt dominant bestimmten Wachstumsprozesses" zu bestimmen, nimmt er den "Funktionszusammenhang" bzw. den "Aufgabeninhalt der per-

1 Diese Prozeßabspaltungen zweiter Generation sind vor allem auch bei der Prognose der Entwicklung des sogenannten tertiären Sektors der Volkswirtschaft zu beachten; vgl. den Aufsatz von H.J. Pohl: Kritik der drei-Sektoren-Theorie- MittAB 1970, H. 4, S. 313 ff.

2 H.J. Bodenhöfer: Zum Wandel der funktionalen Beschäftigungsstruktur im Wachstum. In: Bedarfsprognostische Forschung in der Diskussion. Hrsg. Arbeitsgruppen des IAB ... Frankfurt a.M. 1976, S. 23 ff.

3 ebenda, S. 23 f.

sonalen Arbeit" zum Ausgangspunkt der Analyse.¹

Die Dominanz des technischen Fortschritts besteht für Bodenhöfer darin, daß er in Form neuer Produktionsverfahren und neuer Produkte als entscheidende Determinante auf die Veränderung von Tätigkeitsinhalten und -anforderungen der Arbeitsplätze wirkt. Die Auswirkungen des technischen Fortschritts begründen die Unterscheidung primärer, sekundärer und tertiärer Arbeit:²

"Entscheidend ist ... die unterschiedliche Beziehung der Arbeitsfunktion zum Produktionsprozeß. Technischer Fortschritt kann in bezug auf die Arbeit als Produktionsfaktor zunächst verstanden werden als ein fortschreitender Prozeß der Inkorporierung von Arbeitsaufgaben in Maschinen-Systeme. Der zunehmenden Reduktion der menschlichen Arbeitsleistung in komplexeren Mensch-Maschinen-Systemen, bis hin zu vollintegrierten, selbstgesteuerten automatischen Prozessen, entspricht jedoch ein komplementär wachsender Aufgabenbereich der Arbeit im Hinblick auf die Entstehungsbedingungen und die Funktionsbedingungen dieses Prozesses, das heißt im Bereich der Produktion und Reproduktion von technischem Wissen und Fähigkeiten und im Bereich der Kommunikations- und Informationsstruktur des Gesamtsystems als Sicherung des Produktionszusammenhanges von Einzelkomplexen des Mensch-Maschine-Systems der Produktion."³

Im Hinblick auf die Mechanisierungs- und Automatisierungstendenzen im Produktionsprozeß wird demzufolge "primäre" Arbeit als "Restgröße" bezeichnet; sie umfaßt den direkten Vollzug von Arbeitsaufgaben in der Produktion wie auch die Erstellung von Dienstleistungen für die Endnachfrage privater Haushalte. Arbeitsleistungen in Forschung und Entwicklung - immaterieller Output von neuem Wissen - und Arbeitsleistungen im Bildungswesen, die der Reproduktion von Wissen (Sicherung der allgemeinen und beruflichen Handlungskompetenz der Arbeitskraft) dienen, werden "sekundäre Arbeit" genannt.⁴ "Tertiäre Arbeit" kennzeichnet die "Funktion der Arbeitszusammenfassung von arbeitsteiligen und spezialisierten Teilprozessen im Produktionssystem

1 ebenda, S. 23

2 ebenda, S. 27

3 ebenda, S. 29

4 ebenda

einschließlich der Dienstleistungen für die Produktion".¹
Analog zum Konzept des bestimmten / unbestimmten Arbeits-
handelns von Lutz/Krings vermutet auch Bodenhöfer Unter-
schiede im Grad der Bestimmbarkeit der Tätigkeitsinhalte
in den Funktionsbereichen primärer, sekundärer und ter-
tiärer Arbeit:

"Die Bestimmbarkeit der Tätigkeitsinhalte kann auf die vorgegebenen
Reizkomplexe (konkrete versus generelle Aufgabenstellung), den Tätig-
keitsablauf (prozeßbestimmt vorgegeben versus autonom zielbestimmt),
die Tätigkeitskontrolle (extern, ablauforientiert versus intern, ergeb-
nisorientiert) und den Tätigkeitserfolg (normierte Verrichtung versus
allgemeine Zielerfüllung) bezogen werden."²

Wie Lutz/Krings geht Bodenhöfer davon aus, daß langfri-
stig sich der Beschäftigtenanteil der Funktionsbereiche se-
kundärer und tertiärer Arbeit erhöht; ebenso überwiegen
für ihn in diesen Bereichen Formen unbestimmten Arbeits-
handelns. Die Rückschlüsse hinsichtlich der Entwicklung der
Qualifikationsstruktur, die er daraus zieht, sind allerdings
sehr vorsichtig. Geht einerseits die Bestimmbarkeit der Tä-
tigkeitsinhalte wie auch die Bestimmbarkeit der Tätigkeits-
anforderungen in den Funktionsbereichen sekundärer und
tertiärer Arbeit zurück, erhöhen andererseits diese Bereiche
gleichzeitig ihren Beschäftigtenanteil, so leitet Boden-
höfer daraus lediglich eine Tendenz zunehmender Unschärfe
der Anforderungsprofile für eine steigende Anzahl von
Arbeitskräften ab.

Im Gegensatz zu der verbreiteten Annahme, daß aus dem er-
höhten Beschäftigtenanteil der Funktionsbereich sekundärer
und tertiärer Arbeit ein Ansteigen des gesellschaftlichen
Qualifikationsniveaus folge³, warnt Bodenhöfer vor voreilli-
gen Schlußfolgerungen:

1 ebenda, S. 30

2 ebenda, S. 34

3 vgl. statt vieler D. Mertens: Jugendarbeitslosigkeit auf Dauer? -
In: Hinter den Barrikaden - Zur Verteidigung der Bildungsreform.
Hrsg. GEW. Frankfurt a.M. 1976, S. 32 ff., insbes. S. 41 ff.

"Die vorliegenden Untersuchungen zur Veränderung der funktionalen Beschäftigungsstruktur können, über die unmittelbaren empirischen Befunde hinaus, noch kaum generelle Hypothesen zu Unterschieden und Veränderungsrichtung der Tätigkeitsinhalte und -anforderungen in verschiedenen Tätigkeitsbereichen begründen. Ebenso sind die Verbindungen zwischen Änderungen der Tätigkeitsstruktur und der Qualifikation bzw. dem Berufsverlauf der Arbeitskräfte nur unzureichend bekannt."¹

Nur auf der Grundlage der Kenntnis dieser Zusammenhänge sei jedoch die zukünftige Struktur der Arbeitsnachfrage des "Beschäftigungssystems" theoretisch ableitbar. Wesentliche Bedeutung komme dabei einer entwickelten Theorie des technischen Fortschritts zu:

"Insbesondere für die Beziehungen zwischen Beschäftigungssystem und Bildungssystem und damit für die Planung des Bildungswesens bedeutet der Einfluß des technischen Fortschritts auf die Funktionen der Arbeitskraft ... zunächst noch eine Reihe von offenen Fragen."²

Damit wird deutlich, daß für Bodenhöfer die Analyse der Entwicklungstendenzen von Arbeit nur über eine Theorie des technischen Fortschritts zu leisten ist.

Eine ähnliche Betrachtungsweise liegt in dem diskutierten Beitrag von Lutz/Krings vor.

Sowohl die Unterscheidung zwischen primärer und sekundärer wie auch die zwischen primärer, sekundärer und tertiärer Arbeit verdankt sich der Analyse der Auswirkungen technischen Fortschritts auf das Verhältnis von Arbeitsgegenstand, Arbeitsmittel und Arbeitshandeln. Zur Klärung des Zusammenhangs von "Produktionsprozeß und Berufsqualifikation" hat Lutz denn auch in einem vielbeachteten Aufsatz "eine möglichst konsistente Theorie des technischen Fortschritts"³ zur Vorbedingung gemacht.

Während jedoch das Funktionsbereichskonzept Bodenhöfers ausschließlich auf die stoffliche Seite des Produktionsprozesses fixiert bleibt, besteht das Interesse von Lutz gerade darin, die Beziehungen und gegenseitigen Beeinflussungen von technischem Fortschritt, ökonomischer

1 H.J. Bodenhöfer, a.a.O., S. 37

2 ebenda, S. 38

3 B. Lutz, a.a.O., S. 234

Entwicklung und sozialem Prozeß herauszufinden. Bodenhöfer geht schlicht davon aus, daß das wesentliche Merkmal der ökonomischen Entwicklung "die Differenzierung und Vertiefung der Produktionsstruktur" ist, "die einzelne Produktionsschritte der Mechanisierung von Arbeitsverrichtungen und der Automatisierung von Arbeitsabläufen zugänglich" machen.³

Die von ihm skizzierten Prozesse bezeichnet Bodenhöfer zwar durchweg mit dem Terminus "ökonomisch-technische Entwicklung", an keiner Stelle wird jedoch deutlich, welches deren ökonomische oder soziale Triebkräfte sind und wie sich ökonomische (und soziale) Faktoren zu technologischer Evolution verhalten. Bodenhöfer verweist auf einige bedeutsame intervenierende Variablen, die für den Einfluß des technischen Fortschritts auf die Funktionen der Arbeitskraft noch eine Reihe von offenen Fragen aufwerfen - die unternehmens- und betriebsspezifische Arbeitsorganisation scheint für ihn die wichtigste zu sein¹ -, der "Wandel der funktionalen Beschäftigungsstruktur" wird jedoch ausschließlich technologisch begründet.

Eine solche technologisch-evolutionistische Betrachtungsweise von Gesellschaft ist gerade von Lutz deutlich zurückgewiesen worden:

"Bis vor wenigen Jahren wurde auch in der fachwissenschaftlichen - soziologischen und ökonomischen - Diskussion als selbstverständlich und keiner weiteren Prüfung und Erklärung bedürftig unterstellt, daß Berufs- und Qualifikationsstruktur, Arbeitsformen und Arbeitsanforderungen unmittelbarer Ausdruck der jeweiligen technisch-ökonomischen Produktionsbedingungen und Produktionsweisen seien. Jenseits ideologischer Observanz, metatheoretischer Orientierung und gesellschaftlicher Interesseneinbindung war man sich doch in einer Vorstellung vom historischen Prozeß einig, derzufolge immer weiter ausgreifende und immer tiefer dringende naturwissenschaftliche Erkenntnis und deren Anwendung in immer weiter fortschreitender Naturbeherrschung durch Technik das zentrale, wo nicht das einzige Movens der Geschichte darstellen, die eigentliche vorantreibende Kraft der gesellschaftlichen Entwicklung, - die unmittelbar über technologische Innova-

1 H.J. Bodenhöfer, a.a.O., S. 27 f.

2 ebenda, S. 34 f.

tion oder mittelbar über von dieser induziertes Wirtschaftswachstum und wirtschaftlichen Strukturwandel - tradierte Verhaltensweisen ... und soziale Strukturen zur Anpassung und Erneuerung zwingt."1

Kann auch diese ausschließlich stofflich-technologische Betrachtungsweise, oder wie Lutz polemisiert - dieses "naturgeschichtliche Entwicklungskonzept"² -, in der gegenwärtigen industriesoziologischen Diskussion als im wesentlichen überwunden gelten, so ist noch längst keine Übereinstimmung darüber erzielt worden, wie das Verhältnis von Industriearbeit und Arbeitsorganisation, Technik und Qualifikation denn näher zu bestimmen ist.

-
- 1 B. Lutz: Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich - Zum Einfluß des Bildungssystems auf die Gestaltung betrieblicher Arbeitskräftestrukturen. In: H.G. Mendius u.a.; Betrieb - Arbeitsmarkt - Qualifikation. Frankfurt a.M. 1976, S. 89 f.
 - 2 ebenda.

2. EINE INDUSTRIESOZIOLOGISCHE KONTROVERSE: ÖKONOMISCH- TECHNOLOGISCHE DETERMINATION VON QUALIFIKATION ODER BETRIEBLICHE KONTINGENZ?

In einigen empirischen Untersuchungen, die in den letzten Jahren am Soziologischen Forschungsinstitut Göttingen (im folgenden SOFI) durchgeführt worden sind, ist versucht worden, die ökonomisch-gesellschaftliche Determination betrieblicher Produktionsprozesse zu erfassen.¹ Von den SOFI-Autoren wird "technisch-organisatorischer" Wandel damit begründet, daß die in Privatregie geführten Produktionsprozesse unter dem Primat der Produktion von Mehrwert stehen:

"Kommt auch stets beiden Momenten der Mehrwertsteigerung Bedeutung im Kapitalverwertungsprozeß zu, so erhält doch mit sich entfaltender Kapitalakkumulation, bedingt durch die nicht zu überschreitende physische Grenze einer übermäßigen Ausdehnung der Gesamtarbeitszeit, die Steigerung von relativem Mehrwert das eindeutige Schwergewicht und wird zum charakteristischen Merkmal des kapitalistischen Akkumulationsprozesses überhaupt. Der daraus resultierende Zwang zur ständigen Effektivierung des Arbeitsprozesses erfordert aber die konkrete Veränderung der Produktionsbedingungen durch Umgestaltung bisheriger arbeitsorganisatorischer Formen und Erneuerung der Produktionstechnik, was technisch-organisatorischen Wandel bei kapitalistischer Produktion begründet und zugleich dessen Gehalt in spezifischer Weise prägt."²

Die für die Ermittlung von Qualifikationsanforderungen relevante Frage ist nun, ob Technik - gleichermaßen Ausdruck eines bestimmten Standes der Produktivkräfte und "geronnene" Verwertungsstrategie von Einzelkapitalen - direkt den Bedarf an einzelnen Arbeitskräftekategorien determiniert oder ob selbst bei vergleichbaren Betriebsgrößen, Technologien und Produkten erhebliche betriebliche Elastizitäten beim Einsatz unterschiedlich qualifizierter Arbeitskräfte, d.h. verschiedene "Kombinationsmöglichkeiten" von Qualifikationsniveaus und -profilen, bestehen.

1 Im folgenden wird Bezug genommen auf
O. Mickler, E. Dittrich, U. Neumann: Technik, Arbeitsorganisation
und Arbeit. Frankfurt a.M. 1976 und O. Mickler, W. Mohr, U. Kadritzke:
Produktion und Qualifikation. Bericht ... im Auftrag des BBF Berlin.
Göttingen 1977

2 O. Mickler, E. Dittrich, U. Neumann, a.a.O., S. 19

Mickler/Dittrich/Neumann kommen zu dem Schluß, daß die "Untersuchung branchenspezifischer und betrieblicher Innovationsprozesse" zeigt,

"wie Tempo und Entwicklungsrichtung der Produktionstechnik in spezifischer Weise an die das Unternehmensgeschehen regierenden Interessen- und Machtstrukturen gebunden ist, d.h. nicht von immanenten, außergesellschaftlichen 'Sachzwängen' der Technik, sondern von den im System privatwirtschaftlicher Produktion geltenden Prinzipien der Kapitalverwertung bis ins einzelne bestimmt wird."¹

Geht Bodenhöfer der ökonomisch-gesellschaftlichen Bestimmtheit technologischer Entwicklung gar nicht weiter nach, so versuchen die SOFI-Autoren umgekehrt nachzuweisen, daß bis hinein in einzelne technische Konstruktionsprinzipien ökonomisches Rentabilitätskalkül sich niederschlägt.

Nicht nur die Beschaffenheit der technischen Apparatur eines Betriebes ist vorgeformt durch einzelkapitalistische Verwertungsprinzipien, auch die betriebliche Arbeitskräftestruktur ist über die Ausgestaltung der Produktionstechnologie determiniert. Zwar wird die technologische Entwicklung nicht in "Eigendynamik" isoliert - sie unterliegt den Zwängen der Kapitalverwertung - eine so verstandene Technik hat dann jedoch bestimmenden Einfluß auf die betriebliche Arbeitskräftestruktur; bei gleicher Technologie verbleibt den Betrieben nur ein äußerst enger Spielraum bei der je spezifischen Organisation von Arbeit.

Gegen diese Annahme weitgehender ökonomisch-technischer Determination des betrieblichen Arbeitskräfteeinsatzes wird in Arbeiten des Münchener Instituts für sozialwissenschaftliche Forschung (ISF) die These einer besonderen Elastizität betrieblicher Arbeits- und Produktionsorganisation vertreten.

So heben Lutz/Krings/Fleischer hervor, daß es beträchtliche betriebsspezifische Variationen der Produktionsbedingungen gebe und daß "eine der Grundtendenzen der technisch-organisatorischen Entwicklung zu einer zunehmenden Unabhängigkeit

¹ ebenda, S. 2 (Hervorhebung M.B.)

des spezifischen quantitativen und qualitativen Arbeitskräfteeinsatzes vom Endprodukt und der Nachfrage nach ihm führt..."¹

Technisch-organisatorische Veränderungen seien nicht produktspezifisch, sondern prozeßspezifisch, Produktionsprozesse seien ihrerseits betriebsspezifisch, "d.h. ... auf betriebliche Ziele bezogen und in ihrer technisch-organisatorischen Struktur von der jeweiligen Situation eines Betriebes bestimmt."²

Das betriebliche Verhalten würde zwar durch makroökonomische Einflußgrößen mitbestimmt, gehorche darüber hinaus jedoch eigenen Gesetzmäßigkeiten, die sich aus der besonderen Struktur des Betriebes, seiner Tradition, der Organisation seines Managements, seiner regionalen Lage, seiner spezifischen Investitions-, Absatz- und Produktionsstrategien ergeben.³ Diese Faktoren begründen im ISF-Konzept eine relative Autonomie der konkurrierenden Einzelbetriebe.

Um die hohe Elastizität zwischen betrieblichem Produktionsprozeß und betrieblichem Arbeitskräfteeinsatz zu verdeutlichen und analytisch angemessen zu erfassen, schlagen die ISF-Autoren vor, zu differenzieren zwischen Produktionssystem und Beschäftigungssystem. Das Beschäftigungssystem wird als ein "System von Strategien und Verhaltensweisen, Normen, Gesetzen und Übereinkünften" bezeichnet, "das die Verwertung und Bewertung von menschlicher Arbeit steuert"⁴ und als Größe zwischen Produktionssystem und Bildungssystem eingeführt.

Mit der Kategorie Beschäftigungssystem soll die Wirkungsweise von Variablen wie Marktkonstellationen - Angebot und Nachfrage unterschiedlich qualifizierter Arbeitskräfte - und

1 B. Lutz, I. Krings, J. Fleischer: Überlegungen zum Problem des "Bedarfs" an hochqualifizierten Arbeitskräften und seiner Prognose. Hannover 1970. S. 36

2 ebenda, S. 37

3 ebenda, S. 38

4 ebenda, S. 41

die darauf bezogenen Strategien bzw. Verhaltensweisen von Betrieben einerseits und den Absolventen des Bildungssystems andererseits erfaßt werden. Explizit setzen sich Lutz/Krings/Fleischer von weitergefaßten Konzepten des Beschäftigungssystems ab:

"In einem Teil der neueren Manpower-Forschung ist im Begriff des Beschäftigungssystems auch das Produktionssystem enthalten. Die hier vorgestellte Konzeption ist gleichzeitig restriktiver (indem sie das Beschäftigungssystem enger faßt und es vom Produktionssystem trennt) und weitreichender (indem durch die Trennung von Beschäftigungssystem und Produktionssystem Phänomene berücksichtigt werden können - wie etwa die Strategien von Betrieben - die sonst verloren gehen)."¹

Seit dieser relativ frühen konzeptionellen Fassung sind am ISF umfangreiche empirische und weitergehende theoretische Arbeiten geleistet worden.² Obwohl der mit diesen Untersuchungen in der industriesoziologischen Forschung erzielte Fortschritt allenthalben hervorgehoben wird, werden gleichzeitig häufig die systemtheoretischen Unschärfen des ISF-Konzeptes moniert. Kritisiert wird fast übereinstimmend, daß in den ISF-Arbeiten Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Produktionssystem als gleichermaßen autonome Instanzen erscheinen und daß über allgemeine Interdependenzen spezifische Determinanten vernachlässigt würden.

So haben Gensior/Krais die einzelbetriebliche Sichtweise in den ISF-Arbeiten hervorgehoben, die zu problematischen Vorstellungen über die einzelbetriebliche Autonomie führe:

"Im Grundmuster reduziert sich der theoretische Ansatz zur Darstellung dieses Verhältnisses (von einzelнем Betrieb und Gesellschaft, M.B.) auf das relativ simple Schema von System und Umwelt. Gesellschaft erscheint selbst nicht mehr als strukturiertes System, sondern vorwiegend als Umwelt, die erst vom Betrieb her zu strukturieren ist. Sie wird allerdings nicht mehr systematisch erfaßt. Eine strukturelle Beziehung zwischen Betrieb und Gesellschaft existiert allein in Form der 'Vergesellschaftung eines Teils des Mehrwerts'. Die Rückwirkung der Anwendung von Arbeitskraft in Gestalt der Strukturierung des Ar-

1 ebenda

2 Eine Bestandsaufnahme findet sich in N. Altmann, G. Bechtle, B. Lutz: Betrieb - Technik - Arbeit. Elemente einer soziologischen Analytik technisch-organisatorischer Veränderungen. Frankfurt a.M./New York 1978

beitsmarktes in Teilarbeitsmärkte wird lediglich vom einzelnen Betrieb her gesehen, nicht aber ergänzt durch Strukturbeziehungen, die sich aus dem Zusammenwirken vieler einzelner Betriebe ergeben. Es gibt keine Überlegungen über die Herstellung eines gesellschaftlichen Zusammenhangs, der vermittelt ist über die Aktion der einzelnen Betriebe aufeinander, also die eigentliche gesellschaftliche Ebene der Konkurrenz."¹

Neben dem Konzept betrieblicher Autonomie ist vor allem die Annahme eines relativ autonomen Beschäftigungssystems kritisiert worden. Eigentümlicherweise richtet sich jedoch die Kritik vornehmlich gegen die Fassung des Verhältnisses von Bildungssystem und Beschäftigungssystem in den ISF-Arbeiten. Eine eingehendere Diskussion der spezifischen Trennung von Produktionssystem und Beschäftigungssystem, die dem ISF-Konzept zugrundeliegt, ist bisher nicht erfolgt.²

1 S. Gensior, B. Kraus: Gesellschaftstheoretische Erklärungsmuster von Arbeitsmärkten. In: M. Bolle (Hrsg.): Arbeitsmarkttheorie und Arbeitsmarktpolitik. Opladen 1976. S. 103-104 (Hervorhebung im Original).

2 Vgl. T. Malsch: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein - Bemerkungen zur neueren industriesoziologischen Diskussion. In: Sozialistische Politik 43, 1978 H. 1, S. 136-137
Zur Kritik von O. Mickler, W. Mohr, U. Kadritzke am ISF-Konzept und insbesondere an B. Lutz vgl. S. 88 ff dieser Arbeit.

Eine Ausnahme stellt die sorgfältige und kenntnisreiche Untersuchung von B. Kraus: Qualifikation und technischer Fortschritt, Berlin 1979 dar, die erst nach Abschluß des Manuskripts dieser Arbeit erschienen ist.

3, ZUM ZUSAMMENHANG VON STEIGENDER ORGANISCHER ZUSAMMENSETZUNG DES KAPITALS UND GESELLSCHAFTLICHER QUALIFIKATIONS-ENTWICKLUNG

Gegenüber der Position der SOFI-Autoren, die eine weitgehende ökonomisch-technische Determination des betrieblichen Arbeitskräfteeinsatzes¹ und der betrieblichen Qualifikationsanforderungen behauptet, und dem betrieblichen Autonomie-Konzept des ISF hat Malsch eine "mittlere" Linie zu begründen versucht.²

Malsch greift Ergebnisse der o.a. SOFI-Studie von Mickler Dittrich/Neumann auf, die auf grundlegende Restriktionen betrieblicher Handlungsmöglichkeiten verweisen: bei vergleichbarer Unternehmensgröße, Produktionstechnologie und ähnlichem Produktsortiment sind die betrieblichen Variationsmöglichkeiten von Arbeitsorganisation und Arbeitsanforderungen relativ begrenzt.³

Die SOFI-Autoren sehen die Einschränkungen betrieblicher Autonomie in den Ausgleichsmechanismen der Konkurrenz begründet. Malsch findet diese These zwar richtig, stellt aber zugleich fest, daß sich industriesoziologischer Forschung die Voraussetzungen für eine hinreichende Klärung der Problematik erst dann erschließen, wenn zum Ausgangspunkt weiterer Untersuchungen die von Marx analysierte Tendenz der steigenden organischen Zusammensetzung des Kapitals genommen würde.

Malsch zufolge ist die Tendenz zur steigenden organischen Zusammensetzung von grundlegender Bedeutung für die Klärung des Zusammenhangs von Produktionsapparatur, betrieblichem Gesamtarbeiter und Qualifikationsstruktur.⁴ In der

1 Eine leichte Abschwächung bzw. Differenzierung dieser Grundthese ist festzustellen in

O. Mickler: Les interstices techno-économique de l'intervention sociale dans l'entreprise. In: Sociologie du travail. 1978 H. 1 S. 30 ff.

2 T. Malsch, a.a.O., S. 134 ff.

3 ebenda, S. 137

4 ebenda, S. 138

steigenden organischen Zusammensetzung des Kapitals reflektiert sich der technische Fortschritt als Einführung von Arbeitskraft ersetzenden Produktionsanlagen.

"Gegenüber den beiden anderen Formen der Produktivkraftsteigerung, der Ökonomie der lebendigen Arbeit und der Ökonomie des konstanten Kapitals, muß sich der technische Fortschritt zur systemtypischen Form der Produktivkraftsteigerung entwickeln ... Negatorisch läßt sich feststellen, daß keine staatliche Bildungsplanung, keine naturwüchsige Entwicklung des Qualifikationsangebots langfristig am technischen Fortschritt als jenem zentralen Mechanismus der Produktivitätssteigerung vorbeikommt, solange das auf Kapitalverwertung beruhende Gesellschaftssystem existiert. Positiv wäre die Frage zu verfolgen, ob die Gestaltungsräume für den betrieblichen Arbeitskräfteeinsatz bei steigender organischer Zusammensetzung tendenziell enger oder weiter werden; ob die sozialstatistisch nachgewiesene relative Zunahme der dem unmittelbaren Produktionsprozeß vor- und nachgelagerten Funktionen auf Kosten der direkten Produktionsfunktionen gültig bloß im Sinne empirischer Verallgemeinerung ist, oder ob sie darüber hinaus auch theoretisch begründet werden kann."¹

Die Kontroverse über die ökonomisch-technische Determination des betrieblichen Arbeitskräfteeinsatzes und die autonomen Möglichkeiten betrieblicher Strategien ist demnach beim augenblicklichen Stand der industriesoziologischen Diskussion nicht zu entscheiden und bedarf zu ihrer Klärung intensiver empirischer Forschung.

Ebenso wie für Bodenhöfer hat für Malsch der technische Fortschritt ausschlaggebende Bedeutung bei der Analyse der Entwicklungstendenzen von Arbeit. Malsch geht jedoch nicht von der bloßen Faktizität permanenter technischer Neuerungen aus, sondern analysiert diese im Zusammenhang mit den ökonomischen Bewegungsgesetzen gesellschaftlicher Entwicklung. Ausgehend von der von Marx begründeten Tendenz zur Steigerung der organischen Zusammensetzung des Kapitals versucht er einige wesentliche Fragestellungen zu formulieren, die geeignet sind, den industriesoziologischen Forschungsprozeß voranzutreiben.

Allerdings sind die Problemstellungen in einer Weise formuliert, die es fraglich erscheinen läßt, ob sie so überhaupt zu bearbeiten sind. Dies gilt gleichermaßen für den von

¹ ebenda.

Malsch vermuteten Zusammenhang der Gestaltungsräume betrieblichen Arbeitskräfteeinsatzes mit dem Ansteigen der organischen Zusammensetzung des Kapitals wie für die von ihm angestrebte Analyse der Entwicklung des durchschnittlichen gesellschaftlichen Qualifikationsniveaus.

Die von Marx begründete Tendenz zur Steigerung der organischen Zusammensetzung des Kapitals besagt, daß im Produktionsprozeß der Anteil der angewandten lebendigen Arbeit im Verhältnis zur vergegenständlichten abnimmt und letztere in einem enormen Ausmaß anwächst. Die steigende organische Zusammensetzung des Kapitals ebenso wie die daraus resultierende Tendenz zum Fall der Profitrate sind von Marx auf einer hohen Abstraktionsebene analysiert worden; diese ist in der Untersuchungsperspektive des "Kapital" begründet, in dem es Marx um die Analyse der Kernstruktur der bürgerlichen Gesellschaft ging.

Wie schon die Formulierung des Gesetzes vom tendenziellen Fall der Profitrate anzeigt, wirken beide Entwicklungen lediglich als Tendenz, beide Tendenzen werden - worauf Marx explizit verwies - phasenweise durch Gegenteilstendenzen unterbrochen bzw. abgeschwächt. Um diese Tendenzen aufzuzeigen, ist das analytische Konstrukt der durchschnittlichen organischen Zusammensetzung aller Einzelkapitale wie auch das der Durchschnittsprofitrate unerlässlich. Sie stellen jedoch Abstraktionen dar, denen wohl gesellschaftliche Entwicklungstendenzen zugrundeliegen, nicht aber reale Größen. Für beide Tendenzen gibt es empirische Indikatoren; empirisch zu "berechnen" sind die auf hohem Abstraktionsniveau vorgestellten Durchschnittsgrößen organische Zusammensetzung und Profitrate nicht (daher die Unmöglichkeit, den tendenziellen Fall der Profitrate empirisch-rechnerisch "nachzuweisen").¹

1 Zur Formulierung und Begründung des Gesetzes siehe K. Marx: Das Kapital, Bd. 3, MEW 25, Berlin 1968, S. 221 ff. Zur Diskussion des Gesetzes vgl. V.M. Bader u.a.: Krise und Kapitalismus bei Marx. Frankfurt a.M./Köln 1975. Insbes. Bd. 2, S. 387 ff. und die dort gegebenen Literaturhinweise. Nützlich auch der Überblick von G. Stamatis: Die "spezifisch kapitalistischen" Produktionsmethoden und der tendenzielle Fall der allgemeinen Profitrate bei Karl Marx. Berlin (West) 1977

Die Analyse der Gestaltungsräume des betrieblichen Arbeitskräfteeinsatzes setzt hingegen eine Untersuchungsperspektive voraus, die weit unter dem angedeuteten Abstraktionsniveau liegt. Über Strategien betrieblichen Arbeitskräfteeinsatzes Aussagen zu machen, die in ähnlich allgemeiner Weise einen gesellschaftlichen Durchschnitt darzustellen versuchten, hieße von den trotz aller Zentralisations- und Konzentrationstendenzen vorhandenen erheblichen Unterschieden hinsichtlich der Unternehmensgröße, Produktionstechnologie und -prozesse zu abstrahieren.

Hinzu kommt das Problem, daß mit Kategorien der Wertanalyse die stoffliche Dimension des Produktionsprozesses nicht zu erfassen ist. Marx unterscheidet bei der "Zusammensetzung des Kapitals" zwei Seiten: Die Wertzusammensetzung (konstantes und variables Kapital) und in Hinblick auf die stoffliche Grundlage des Produktionsprozesses die technische Zusammensetzung (Produktionsmittel und lebendige Arbeitskraft oder vergegenständlichte und lebendige Arbeit). Insofern die Wertzusammensetzung des Kapitals durch die technische Zusammensetzung bestimmt wird und deren Änderungen widerspiegelt, nennt Marx die Wertzusammensetzung die organische Zusammensetzung des Kapitals. Der Begriff organische Zusammensetzung soll die von Marx angenommene Wechselbeziehung zwischen Wertzusammensetzung und technischer Zusammensetzung ausdrücken.¹

Empirisch annähernd quantifizierbar und vergleichbar ist die organische Zusammensetzung als Wertzusammensetzung (für unsere Zwecke kann von den nicht unbeträchtlichen Wert-Preis-Transformationsproblemen abgesehen werden); für die Erfassung der stofflichen Struktur des Produktionsprozesses - ein entscheidender Aspekt bei der Analyse betrieblicher Qualifikationsanforderungen und des Arbeitskräfteeinsatzes - ist diese Größe zwar von globaler Bedeutung, da sie ein

1 K. Marx: Das Kapital, Bd. 1, MEW 23, Berlin 1968, S. 640

wenn auch recht unzuverlässiger Indikator für die technische Zusammensetzung des Produktionsapparates sein kann, im übrigen ist sie jedoch analytisch einigermaßen unergiebig.

Die Probleme der Vergleichbarkeit der stofflichen Struktur des Produktionsapparats verschiedener Einzelkapitale sind von Bader u.a. hervorgehoben worden:

"Weder können qualitativ verschiedene Produktionsmittel bezüglich ihrer 'Masse' ökonomisch sinnvoll verglichen werden, wenn ein neuer Gebrauchswert hinzutritt oder wenn die jeweiligen Massen bestimmter Gebrauchswerte sich positiv und negativ verändern, noch die unterschiedlich qualifizierten Arbeiten, noch ihr jeweiliges Verhältnis zueinander. Diese strenge Bestimmung der technischen Zusammensetzung des Kapitals bringt die eigentümliche Schwierigkeit mit sich, daß sich in ihr die 'verschiedenen Entwicklungsstufen der gesellschaftlichen Produktivkraft der Arbeit', deren Erkenntnis sie ermöglichen soll, nur bezogen auf die technische Veränderung bei der Produktion eines bestimmten Produkts, und auch da nur unter restriktiven Bedingungen, ausdrücken lassen. Ein Vergleich verschiedener technologischer Entwicklungsstufen eines bestimmten Produktionszweiges ist ebenso wie ein Vergleich des technologischen Entwicklungsstandes verschiedener Produktionszweige nur unter schrittweiser Preisgabe (Möglichkeit der Vergleichbarkeit 'ähnlicher' Gebrauchswerte ihrer 'Masse' nach) dieser strengen Bestimmung der technischen Zusammensetzung und innerhalb sehr enger Grenzen möglich."¹

Im Sinne der Unterscheidung von Malsch zwischen empirischer Verallgemeinerung und theoretischer Begründung ist daraus zu schlußfolgern, daß wesentliche Aspekte des "Zusammenhanges von Produktionsapparatur, betrieblichem Gesamtarbeiter und Qualifikationsstruktur"² nur in empirischen Einzeluntersuchungen zu klären sind; die Möglichkeiten empirischer Verallgemeinerungen sind beschränkt und - soweit vorgenommen - angesichts fortschreitenden technologischen, ökonomischen und sozialen Wandels wohl auch einer permanenten Revision bedürftig; die Grenzen allgemeiner theoretischer Aussagen zu dem Problemkomplex dürften schließlich noch enger gezogen sein.

In diesem Sinne sind aus der allgemeinen Untersuchung der Steigerung der organischen Zusammensetzung des Kapitals kaum Hinweise für die Klärung des zur Diskussion stehenden Zusammenhangs zu erwarten.

1 V.M. Bader u.a., a.a.O., Bd. 1, S. 191

2 T. Malsch, a.a.O., S. 137

4. DAS "DURCHSCHNITTLICHE QUALIFIKATIONSNIVEAU" DES "GESELLSCHAFTLICHEN GESAMTARBEITERS": EIN UNTAUGLICHES INDUSTRIESOZIOLOGISCHES KONZEPT

Die vorangehenden Bemerkungen zur Möglichkeit empirischer Verallgemeinerungen und der Konstruktion theoretischer Begründungszusammenhänge weisen weit über methodische und methodologische Probleme der Industriesoziologie hinaus; ihnen kann hier in allgemeiner Weise nicht weiter nachgegangen werden.¹ Anhand der Debatte über Prognosen zur Entwicklung gesellschaftlicher Qualifikationsanforderungen soll das Problem jedoch für den industriesoziologischen Forschungsbereich weiter verdeutlicht werden.

Die Untersuchungsperspektive der Entwicklung gesellschaftlicher Qualifikationsanforderungen ist von Malsch in einer Form umrissen worden, die für eine bestimmte theoretische Sichtweise in der industriesoziologischen Diskussion typisch ist. Für Malsch "bestehen Strukturverschiebungen innerhalb der betrieblich angewandten Gesamtarbeitskraft im Zusammenhang mit der Frage, wie sich - gesellschaftlich betrachtet - das durchschnittliche Qualifikationsniveau entwickelt".²

Die Frage geht von der Annahme aus, daß es sinnvoll ist, allgemeine Aussagen über die Entwicklung d e s Qualifikationsniveaus des gesellschaftlichen Gesamtarbeiters zu machen. Diese Annahme wird im folgenden diskutiert.

Braverman hat in einer ironischen Anmerkung festgestellt, daß die endlose Debatte über eine mittel- oder langfristige Höher-, Nieder- oder Anders-Qualifizierung schlichtweg von einer falschen Prämisse ausgeht. Braverman kritisiert die mangelnde Klärung solcher Begriffe wie "skill",

1 Statt vieler vgl. J. Ritsert: Probleme politisch-ökonomischer Theoriebildung. Frankfurt a.M. 1973. Insbes. S. 9 ff. u. S. 25 ff. und ders.: Denken und gesellschaftliche Wirklichkeit Bd. 1. Frankfurt a.M./New York 1977. Insbes. S. 55 ff.

2 T. Malsch, a.a.O., S. 138

"training" und "education" in der angelsächsischen Literatur und ihren ungenauen Gebrauch; er hebt hervor, daß in der gesamten Qualifikationsdiskussion dem Konzept des "average skill" eine zentrale Bedeutung zukommt und stellt schließlich fest:

"Since, with the development of technology and the application to it of the fundamental sciences, the labor processes of society have come to embody a greater amount of scientific knowledge, clearly the 'average' scientific, technical, and in that sense 'skill' content of these labor processes is much greater now than in the past. But this is nothing but a tautology. The question is precisely whether the scientific and 'educated' content of labor tends toward averaging, or on the contrary, toward polarization. If the latter is the case, to then say that the 'average' skill has been raised is to adopt the logic of the statistician who, with one foot in the fire and the other in ice water, will tell you that 'on the average', he is perfectly comfortable."¹

Nun ist Bravermans Behauptung, daß es unsinnig sei, einen Durchschnitt aus heterogenen Größen zu ziehen, selbst wieder mit einer erst zu begründenden Annahme verknüpft: der Polarisierung der Qualifikationen des "Gesamtarbeiters". Braverman untermauert seine Polarisierungsthese mit der spezifischen Form der Produktivkraftentwicklung in der kapitalistischen Produktionsweise:

"The mass of workers gain nothing from the fact that the decline in their command over the labor process is more than compensated for by the increasing command on the part of managers and engineers. On the contrary, not only does their skill fall in an absolute sense (in that they lose craft and traditional abilities without gaining new abilities adequate to compensate the loss), but it falls even more in a relative sense. The more science is incorporated into the labor process, the less the worker understands of the process; the more sophisticated an intellectual product the machine becomes, the less control and comprehension of the machine the worker has. In other words, the more the workers need to know in order to remain a human being at work, the less does he or she know. This is the chasm which the notion of 'average skill' conceals."²

1 H. Braverman: Labour and Monopoly Capital - The Degradation of Work in the Twentieth Century. New York/London 1974. S. 425 (Hervorhebungen im Original.)

2 ebenda.

Die Entwicklung der Produktivkräfte führt damit sowohl zu einer absoluten Dequalifizierung der Arbeitskräfte wie auch zu ihrer relativen Dequalifizierung, wobei der Entwicklungsstand von Technologie und Wissenschaft den Maßstab für das Ausmaß der relativen Dequalifizierung darstellt.

Die spezifische Form der Produktivkraftentwicklung in der bürgerlichen Gesellschaft wird allerdings auch zum Ausgangspunkt einer genau entgegengesetzten Argumentationslinie genommen. Heise z.B. stellt die widersprüchliche "Forderung ... des Kapitals nach zwei sich diametral entgegenstehenden Charakteren der Arbeitskraft - der möglichst eingeschränkt ausgebildeten Arbeitskraft und dem tendenziell voll entfaltetem Individuum"¹ fest.

Auf der einen Seite schaffe die Zerlegung des Arbeitsprozesses in seine einfachsten, kleinsten Bestandteile den wenig oder einseitig qualifizierten Teilarbeiter; dies sei die notwendige Konsequenz der Entwicklung der Produktivkräfte in kapitalistischer Form bzw. der kapitalistischen Organisation des Arbeitsprozesses; auf der anderen Seite stelle die zunehmende Produktivkraftentwicklung und die vom Kapital erzwungene Mobilität der Arbeiter zwischen den verschiedenen Anlagesphären des Kapitals erhöhte Anforderungen an die Variabilität des Arbeitsvermögens bzw. der Disponibilität der Arbeitskräfte. Heise zufolge wirken beide Tendenzen, doch dominiert letztere:

"Die Entwicklung der kapitalistischen Produktionsweise mittels der großen Industrie - als charakteristischer Form des Arbeitsprozesses unter dem Kapital - ermöglicht das vielfältig tätige Individuum und verlangt es zunehmend ... der Teilarbeiter ist zwar ein Element des Arbeitsprozesses in der großen Industrie, aber dieser nicht adäquat. Im Gegenteil kann die Reproduktion des Teilarbeiters in der großen Industrie nicht von der Gestalt des Arbeitsprozesses her begründet

1 H. Heise: Ausbildung von Arbeitskräften im Kapitalismus - Zur Kategorie des Arbeitsvermögens. Berlin (West) 1975, S. 147.

werden, da die große Industrie den Arbeiter von der Notwendigkeit einer eingeschränkten Detailfunktion emanzipiert und die vielseitige Tätigkeit des Arbeiters an sich setzt. Statt dessen ist die weitere Existenz des Teilarbeiters in der großen Industrie allein von den kapitalistischen Produktionsverhältnissen ... her begründbar."¹

Bewirkt die kapitalistische Form der Produktion immer wieder die Reduktion komplizierter auf einfache Arbeit, zementiert sie also die Existenz des Teilarbeiters, so stehen die stofflichen Grundlagen der Produktion schon unter kapitalistischen Produktionsverhältnissen dazu in Widerspruch:

"Die Befähigung des Individuums zur wechselnden Betätigung ist der großen Industrie in ihrer besonderen Gestalt als Arbeitsprozeß immanent. Dies zum einen als Möglichkeit, da die technische Basis der großen Industrie den häufigen Wechsel des Arbeiters in der Arbeit zuläßt, zum anderen als Notwendigkeit, da erstens die unentwegte Umwälzung der technischen Struktur der Arbeitsfunktionen beständig verändert, was sich im Wechsel der Arbeit niederschlägt, und zweitens mit der zunehmenden Verwissenschaftlichung des Produktionsprozesses die einfachen Tätigkeiten tendenziell abnehmen und im gleichen Maße sich die komplexen Funktionen erweitern. Beides bedingt eine hohe Entfaltung der verschiedenen Anlagen des Individuums. Das umfassend befähigte Individuum ist daher adäquater Ausdruck des hochentwickeltesten Arbeitsprozesses."²

Aus den stofflichen Anforderungen des Produktionsprozesses, der spezifischen Struktur, die der Produktionsprozeß in Gestalt der "großen Industrie" annimmt, leitet Heise damit die Notwendigkeit der Höherqualifizierung der industriellen Lohnarbeiter ab. Die kapitalistische Formbestimmtheit des Produktionsprozesses bewirkt, daß diese Tendenz zur Höherqualifizierung sich nicht linear, sondern in widersprüchlicher Weise entfaltet.

Zu einem ähnlichen, wenn auch vorsichtiger formulierten Ergebnis kommen Bader u.a.³ Dabei steht für dieses Autorenkollektiv weniger der stoffliche Aspekt im Vordergrund der Argumentation, sondern der in der kapitalistischen Produktionsweise auf die Lohnarbeiter ausgeübte Zwang, ihre Arbeitskraft immer wieder von neuem auf dem Arbeitsmarkt anzubieten; dieser Zwang erfordert von den Lohnarbeitern

1 ebenda, S. 149

2 ebenda. (Hervorhebungen im Original)

3 V.M. Bader u.a., a.a.O., S. 248 ff.

die Bereitschaft und die Fähigkeit, wechselnde Tätigkeiten in verschiedenen Zweigen der Wirtschaft auszuüben.

Analog zu Braverman verweisen Bader u.a. auf eine im kapitalistischen Produktionsprozeß permanent wirksame Tendenz zur Reduktion komplizierter auf einfache Arbeit; eine beständige Entwertung existierender Arbeitsfähigkeiten ist die Folge ebenso wie eine Tendenz zur Angleichung der Werte der einzelnen Arbeitskräfte einerseits und eine Tendenz zur Senkung des Werts des gesamten Arbeitskräftepotentials andererseits.¹

Dem Prozeß der Reduktion von komplizierter auf einfache Arbeit wirkt jedoch die "tendenzielle Erhöhung des Qualifikationsniveaus der einfachen Durchschnittsarbeit entgegen".²

Die zunehmenden technologischen Umwälzungen des gesamten Produktionsprozesses erfordern eine Erhöhung der Disponibilität der Arbeitskräfte, da sich die Arbeitsanforderungen an die Arbeitskräfte dauernd verändern:

"Die Notwendigkeit der Steigerung der Variabilität des Arbeitsvermögens, die notwendig ist, um der Mobilität des Kapitals keine Schranken aufzuerlegen, ergibt sich aus der Bewegung der kapitalistischen Produktion selbst. Die ständigen technologischen Umwälzungen bedingen eine Steigerung der technischen Grundlagenkenntnisse, erhöhte Aufwendungen an Bildungskosten und darüber vermittelt eine Erhöhung der Masse notwendiger Subsistenzmittel und Dienstleistungen zur Produktion und Reproduktion variablen Arbeitsvermögens."³

Als Ergebnis dieser Entwicklung konstatiert das Autorenkollektiv die "Tendenz eines langfristig schwach steigenden Bildungsniveaus bei gleichzeitiger Verringerung der Unterschiede zwischen den Qualifikationsstufen..."⁴

Bewirkt der Prozeß der Reduktion komplizierter auf einfache Arbeit nach Braverman eine absolute wie auch eine relative Dequalifizierung der Lohnarbeiter, so begleitet Bader u.a. zufolge diesen Prozeß eine Erhöhung des Qualifikationsniveaus der einfachen Durchschnittsarbeit.

1 ebenda, S. 256 f.

2 ebenda, S. 256

3 ebenda, S. 257

3 ebenda, S. 257 f.

Im folgenden soll nun ausgeführt werden, warum der Begründungszusammenhang *b e i d e r* Positionen sich bei näherem Hinsehen als problematisch erweist.

Braverman geht in seiner These der absoluten Dequalifizierung von traditionellen Handwerkerqualifikationen aus; diese bilden sozusagen seinen Qualifikationsmaßstab; da ihm der Nachweis der Umwandlung eines großen Teils von Handwerker-tätigkeiten in Industriearbeit im Laufe der industriellen-kapitalistischen Entwicklung unschwer gelingt, kann er behaupten, daß eine große Anzahl von Lohnarbeitern einer absoluten Dequalifizierung ausgesetzt ist.

Fraglich ist nur, ob es zulässig ist, historisch nicht identische Beschäftigungsgruppen miteinander in dieser Weise zu vergleichen. Problematisch sind ebenso die unterschiedlichen Bezugspunkte, die Braverman für seine Einschätzung der Qualifikationsentwicklung wählt. Auf der einen Seite geht Braverman aus von traditionellen Handwerkerqualifikationen, die zerschlagen werden; für die Begründung seiner These der relativen Dequalifizierung nimmt er andererseits die Entwicklung der gesellschaftlichen Produktivkräfte als Maßstab von Qualifikation.

Wenn aber, wie Braverman hervorhebt, sich die Zunahme gesellschaftlichen Wissens zuallererst im Produktionsapparat materialisiert und dessen Vermehrung und Anwendung nur durch eine Minderheit von hochqualifizierten Lohnarbeitern erfolgt, während die Mehrheit der Lohnarbeiter davon ausgeschlossen bleibt, kann als Bezugspunkt für Qualifikation nur das den fortgeschrittensten Technologien entsprechende gesellschaftliche Wissen genommen werden, nicht aber ein vorindustrieller Stand von Kenntnissen und Fähigkeiten.

Hopf hat diesen Einwand gegen eine ganze Tradition industriesoziologischer Forschung sehr entschieden formuliert und versucht, ein angemesseneres Vorgehen für industriesoziologische und arbeitswissenschaftliche Untersuchungen aufzuzeigen:

"... (es ist) ... in bezug auf die Produktivkräfte der gesellschaftlichen Arbeit als Maßstab von Qualifikationen zu fragen, in welchem Maß und in welcher Form die einzelnen Beschäftigtengruppen an der Entwicklung und Anwendung der Produktivkräfte der gesellschaftlichen Arbeit beteiligt sind. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, daß höhere Stufen der Produktivkraftentwicklung nicht einfach als 'Beraubung' einer bestimmten, identischen Beschäftigtengruppe um die geistigen Potenzen der Arbeit aufgefaßt werden können, sondern gerade eine erweiterte Fähigkeit zur Aneignung der Natur bedeutet, die dem Einzelarbeiter nicht unbedingt geraubt wird (er muß sie vorher gar nicht besitzen haben), sondern an der er überhaupt nicht partizipiert. Die kooperierenden Lohnarbeiter sind dann nicht deshalb dequalifiziert, weil sie Restriktionen ihrer individuellen Tätigkeiten unterworfen sind, sondern deshalb, weil sie von den erweiterten Potenzen der gesellschaftlichen Arbeit, die sich in planmäßiger Lenkung der systematischen Anwendung der Naturwissenschaften verselbständigen, wegen der antagonistischen Form der Produktion ausgeschlossen sind. ... Der bloße Vergleich von Veränderungen der Tätigkeiten einer bestimmten Beschäftigtengruppe unter dem Gesichtspunkt der individuellen Qualifikationsentwicklung infolge technischen Fortschritts ist ... unvollständig, weil auch eine historisch konstatierte Höherentwicklung individueller Qualifikationen gegenüber dem erreichten Stand der Produktivkräfte der gesellschaftlichen Arbeit noch zurückbleiben kann."¹

Hopf schlußfolgert daraus, daß Untersuchungen über die Entwicklung von Qualifikation immer doppelt bezogen sein müssen: auf die Tätigkeit einer bestimmten Beschäftigtengruppe und auf die im Kapital verselbständigten Potenzen der gesellschaftlichen Arbeit.²

In dieser Untersuchungsperspektive erweist sich dann allerdings die Frage nach dem "durchschnittlichen" Qualifikationsniveau des Gesamtarbeiters als irreführend. Das Konstrukt des "durchschnittlichen" Qualifikationsniveaus suggeriert eine Größe, die in der empirischen Realität nicht existiert.

Anhand der (noch) am weitesten verbreiteten Qualifikationstypen im (west)deutschen "Beschäftigungssystem" kann dies leicht veranschaulicht werden.

Den statistischen Durchschnitt eines irgendwo in der "Mitte" angesiedelten Qualifikationsniveaus aus so unterschiedlichen

1 W. Hopf: Legitimation und Qualifikation - Kritische Anmerkungen zu neueren Bildungssystemanalysen. Unveröffentl. Manuskript Juli 1976. S. 40 f.

2 ebenda, S. 42 ff.

Arbeitskräftegruppen (und Qualifikationsprofilen) wie den un- und angelernten Arbeitskräften, den Arbeitskräften mit einer betrieblichen Lehre oder einer Fachschulausbildung und schließlich den Fachhochschul- und Hochschulabsolventen ziehen zu wollen, erscheint absurd.

Versucht man - wie Hopf vorschlägt - bestimmte Beschäftigungsgruppen zu identifizieren und ihrer Entwicklung zu verfolgen, so ergeben sich zwei Ansatzpunkte: Es kann von historisch gewachsenen Qualifikationstypen ausgegangen werden, wie zum Beispiel den für Deutschland charakteristischen Facharbeiter (der im Gegensatz zum traditionellen Handwerker als spezifisches Produkt industriell-kapitalistischer Entwicklung in Deutschland begriffen werden muß) oder den "Akademiker"; zu untersuchen wäre dann, inwieweit sich diese Arbeitskräftegruppen unterscheiden, in welchem Verhältnis sie zueinander stehen, welchen Wandlungen (und möglicherweise Auflösungsprozessen) sie unterworfen sind.

Die zweite Möglichkeit besteht darin, die einzelnen Arbeitskräftegruppen in Bezug zu setzen zu dem in den fortgeschrittensten Technologien verkörperten gesellschaftlichen Wissen und zu der Gruppe von hochqualifizierten Arbeitskräften, die dieses Wissen anwenden und weiterentwickeln.

Diese beiden Vorgehensweisen schließen sich keineswegs aus, sondern ergänzen sich bestenfalls.

Erweist sich das Konstrukt des "durchschnittlichen" Qualifikationsniveaus des Gesamtarbeiters demnach als unbrauchbar für empirische Qualifikations- und industriesoziologische Forschung, so bleibt festzuhalten, daß damit das Konzept "einfacher Durchschnittsarbeit" nicht hinfällig wird. Allein mit der Analyse der Tendenz zur Reduktion komplizierter auf einfache Arbeit ist wiederum die Wertseite und nur indirekt die stoffliche Seite des Produktionsprozesses erfaßt. Die Unterscheidung von komplizierter und einfacher Arbeit wird von Marx eingeführt, um differenzierter den

Wertbildungs- und Verwertungsprozeß zu untersuchen.

Fragwürdig ist deshalb der Versuch von Bader u.a., die Tendenz zur Reduktion komplizierter auf einfache Arbeit zum Ausgangspunkt ihrer These des steigenden qualifikatorischen Niveaus dieser Durchschnittsarbeit zu nehmen. Hier scheint die Vorstellung untergründig mitzuwirken, bei dem Reduktionsprozeß würden bestimmte Eigenschaften komplizierter Arbeit in die einfache Durchschnittsarbeit eingehen. Nur mit der Notwendigkeit der Variabilität des Arbeitsvermögens läßt sich ein steigendes Qualifikationsniveau des Gesamtarbeiters nicht begründen. Die Notwendigkeit der Variabilität des Arbeitsvermögens ist mit der kapitalistischen Produktionsweise, insbesondere mit ihren Methoden der relativen Mehrwertproduktion und der damit verbundenen Verwissenschaftlichung des Produktionsprozesses gesetzt. Warum diese Notwendigkeit eine besondere historische Entwicklungslinie, nämlich das Ansteigen der Qualifikationsanforderungen, begründen soll, ist nicht ersichtlich.¹

Der Akzent in der Argumentation von Heise liegt denn auch auch weniger auf der notwendigen Variabilität des Arbeitsvermögens; für Heise ergibt sich die Höherqualifizierung der Arbeitskräfte eher aus der spezifischen stofflichen Seite des Produktionsprozesses in entwickelten kapitalistischen Gesellschaften. Damit vermeidet sie aus dem begrifflichen System der Kritik der politischen Ökonomie, also aus Kategorien, die vornehmlich solche der Wert-Analyse sind, empirische Aussagen über die Entwicklung der stofflichen Seite von Produktionsprozessen herzuleiten. Heise stellt den hochentwickelten Arbeitsprozeß, der das "umfassend befähigte Individuum" erfordert, dem Verwertungsprozeß gegenüber, der dasselbe Individuum immer wieder auf den bornierten

1 So auch W. Hopf, a.a.O., S. 81-82 und K. Gilgenmann: Die Form der gesellschaftlichen Organisation von Bildungsprozessen. Berliner Dissertation 1975 (FU Berlin, FB 11 - Philosophie und Sozialwissenschaften), S. 29 ff., insbes. S. 32

Teilarbeiter zurechtstutzt.¹ Es mag hier dahingestellt bleiben, ob es zulässig ist, die stoffliche Seite des Produktionsprozesses in dieser Weise gegen seine Wertseite "auszuspielen". Die mit Hinweis auf die stoffliche Entwicklung des Produktionsprozesses behauptete Tendenz zur Höherqualifizierung bleibt jedenfalls Versicherung, Heise bleibt den ausgeführten Begründungszusammenhang schuldig.²

1 H. Heise, a.a.O., S. 149

2 F. Haug u.a. haben in
Projektgruppe Automation und Qualifikation:
Automation in der BRD, Argument-Sonderband 7. Berlin (West) 1975
versucht, diesen Begründungszusammenhang in empirischer Form zu
liefern (vgl. auch F. Haug u.a.: Automation führt zu Höherquali-
fikation - Thesen über Hand- und Kopfarbeit. In: Demokratische Er-
ziehung. 1975, H.4, S.90 ff. Wie sie mit diesem Unterfangen geschei-
tert sind, wird deutlich in der Kritik von O. Mickler, -W. Mohr,
U. Kadritzke, a.a.O., S. 9.ff.
Vgl. auch die Kritischen Anmerkungen von T. Malsch, a.a.O., S.138 f.

5. DIE GESELLSCHAFTLICHE QUALIFIKATIONSENTWICKLUNG UND DIE MÖGLICHKEITEN IHRER PROGNOSE

Als Fazit der bislang angestellten Überlegungen kann festgehalten werden, daß weder der eher stofflich orientierte Funktionsbereichsansatz mit der Unterscheidung von primärer, sekundärer (und tertiärer) Arbeit noch die mehr an der Analyse des Verwertungsprozesses orientierten Konzepte, die vom begrifflichen System der Kritik der Politischen Ökonomie ausgehen, es ermöglichen, genaue und detaillierte Aussagen über die mittel- und langfristigen Entwicklungstendenzen von Arbeitsanforderungen und Qualifikationsstruktur zu machen.

Der an der stofflichen Seite des Produktions- und Reproduktionsprozesses orientierte Begründungszusammenhang erscheint mit seiner Prognose des Anstiegens sekundärer und tertiärer Arbeit zunächst plausibel.¹

Allgemein lassen sich bestimmten Entwicklungen im Verhältnis von primärer, sekundärer und tertiärer Arbeit vermuten. Aber selbst wenn man der Annahme folgt, daß die Tendenz zur Zunahme des Anteils sekundärer und tertiärer Arbeit die Gegenteilstendenz der Prozeßaufsplitterung (die Bereiche unbestimmten Arbeitshandelns rückgeführt in bestimmtes Arbeitshandeln) überlagert, lassen sich daraus keine direkten und eindeutigen Schlüsse für die Entwicklung der Qualifikationsanforderungen und der Qualifikationsstruktur ziehen.

Andererseits erlauben weder die in der Marxschen Kritik der politischen Ökonomie begründete Tendenz zur Steigerung der organischen Zusammensetzung des Kapitals noch die mit den Produktionsmethoden des relativen Mehrwerts gesetzte Notwendigkeit der Variabilität des Arbeitsvermögens allgemeine Rückschlüsse auf die Entwicklung der Qualifikationsstruktur des Gesamtarbeiters. Wesentliche Aspekte des Zusammenhangs von Produktionsapparat, betrieblichem und gesellschaftlichem Gesamtarbeiter und Qualifikationsstruktur sind nur in empirischen Einzeluntersuchungen zu klären;

¹ vgl. auch V.M. Bader, a.a.O., S. 257 Fn. 186

die Möglichkeiten empirischer Verallgemeinerung sind beschränkt.

Aus diesem Grunde reicht es nicht aus, so wie Gensior/Krais es getan haben, an der herkömmlichen industriesoziologischen Forschung zu kritisieren, daß auf der Grundlage einer sehr schmalen empirischen Datenbasis vorschnelle Verallgemeinerungen vorgenommen würden.¹ Damit wird eine fundierte Prognose der gesellschaftlichen Qualifikationsentwicklung lediglich abhängig gemacht von einer Intensivierung empirischer Forschung und theoretischer Arbeit.

Für Gensior/Krais ergibt sich ein "Ansatzpunkt für generalisierende Hypothesen über die Entwicklung der Qualifikationserfordernisse auf Basis einzelbetrieblicher Untersuchungen"² mit der Erfassung der Veränderungen in der Struktur des Gesamtarbeiters und der systematischen Einordnung von Einzelergebnissen. Zum wesentlichen Problem einer Prognose gesellschaftlicher Qualifikationsentwicklung wird also die Gewinnung reichhaltigen und zuverlässigen empirischen Materials und seine korrekte "systematische" Ordnung erklärt. Stillschweigend wird davon ausgegangen, daß dann aussagekräftige Prognosen über die zukünftige Arbeitskräfte- und Qualifikationsstruktur möglich sind.

Im Gegensatz dazu hat Offe ein unüberwindbares empirisches und logisches Prognosedefizit festgestellt:

"Ob die 'autonomen' (d.h. nicht vom Bildungssystem selbst induzierten) Determinanten der Nachfrage des Beschäftigungssystems prognostizierbar sind, scheint insbesondere in einem Wirtschaftssystem fraglich, in dem die Investitionsentscheidungen durch privates Profit-Kalkül und Konkurrenzdruck zustande kommen, einer umfassenden Planung also schon deshalb nicht zugänglich sind, weil der Zeithorizont der Personalplanung in den Unternehmen beschränkt ist und der Zugriff auf die vorhandenen

1 S. Gensior, B. Krais: Arbeitsmarkt und Qualifikationsstruktur - Zur Problematik der Ermittlung und Verallgemeinerung von Qualifikationsanforderungen. In: Soziale Welt 1974, H. 3, S. 294 ff., insbes. S. 329

2 ebenda.

Planungsinformationen blockiert werden kann."¹

Gegenüber der liberalen Zielsetzung, das Bildungssystem besser auf das Beschäftigungssystem abzustimmen, und der marxistischen Kritik der Einbindung des Bildungssystems in die Verwertungsstrategien des Kapitals, verweist Offe darauf, daß über die Bemühungen von beiden Seiten die logisch vorauszusetzende Frage zu kurz gekommen ist, ob das Ziel einer "globalen Anpassung der Bildungsproduktion an die Bedarfslage des Beschäftigungssystems überhaupt im Bereich der Möglichkeit dessen liegt, was Bildungsplanung und -politik im Rahmen einer kapitalistisch verfaßten Industriegesellschaft zu leisten in der Lage sind."²

1 C. Offe: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik - Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems. In: Bildungsforschung. Hrsg. H. Roth u. D. Friedrich (Teil 1). Stuttgart 1975, S. 230-231

2 ebenda, S. 229 (Hervorhebung im Original)
Im Gegensatz zu und in polemischer Kritik an Offe hat Gensior in ihrer Berliner Dissertation "Interpretation oder Prognose? Empirische und theoretische Probleme in der Diskussion über staatliche Planung der Arbeitskräfte- und Berufsbildungspolitik" (1977 - FU Berlin, FB 11 - Philosophie und Sozialwissenschaften) versucht, die prinzipielle Möglichkeit von Arbeitskräftebedarfsprognosen zu begründen. Auch in dieser Arbeit sieht Gensior die bisherigen Probleme mit solchen Prognosen vor allem im unzureichenden Stand sozialwissenschaftlicher Theoriebildung - insbesondere in methodischen und methodologischen Schwächen empirischer Untersuchungen und unzureichender Integration einzelwissenschaftlicher Ergebnisse. Im dezidierten Festhalten an der Notwendigkeit und Möglichkeit weiterer intensiver Arbeit im Bereich prognostischer Arbeitskräfteforschung argumentiert Gensior allerdings recht widersprüchlich. Sie geht zunächst von "immer differenzierter werdenden Diskussionen um die Tragfähigkeit und Weiterentwicklung des Arbeitskräftebedarfsansatzes" (ebenda, S. 84) aus, ohne näher anzugeben, welche Untersuchungen sie dabei im Auge hat; am Ende ihrer Arbeit weist sie dann selbst darauf hin, daß "prognostisch relevante Aussagen über Arbeitskräfte und Arbeitsmärkte nicht sehr weit greifen" (ebenda, S. 256), um für sich diesen Widerspruch und das diesem zugrunde liegende Problem folgendermaßen zu lösen:

"Hält man sich die oben schon erwähnt ungeklärte Reichweite sozialwissenschaftlicher Theorie und Praxis vor Augen, die auch in bezug auf eingeschränktere Fragestellungen zu verzeichnen ist, so kann möglicherweise schon eine nicht-forschungsdefaitistische Sichtweise oder ein nicht-metaphysisches Theorieanrufen eine gewisse Klarheit in diese manchmal schon zirkulär anmutenden Diskussionen über die Notwendigkeit der 'Theoretisierung' der angesprochenen Forschungsprobleme bringen." (ebenda, S. 258)

Die Anarchie der kapitalistischen Produktionsweise ist nach Offe ein wesentlicher Grund für das behauptete Prognosedefizit. Noch bedeutsamer erscheint ihm jedoch ein anderer Umstand. Für Offe ist das Angebot an Qualifikation selbst eine wichtige Determinante der Qualifikationsnachfrage, so "daß ... die Bildungspolitik, das, an dem sie sich zu orientieren glaubt, selbst mitproduziert".¹

Damit wird mit der traditionellen bildungsökonomischen Betrachtungsweise gebrochen, der es immer nur um die Ermittlung des Qualifikationsbedarf im Beschäftigungssystem ging, um das Bildungssystem dann darauf "abzustimmen". Offe bezweifelt darüber hinaus, daß das Bildungssystem überhaupt unter dem Primat der Herstellung "produktivitätsrelevanter" Qualifikationen der Arbeitskraft stehe.²

Mit diesen Thesen weist Offe über den herkömmlichen Rahmen industriesoziologischer Forschung hinaus. Wenn die gesellschaftliche Qualifikationsstruktur und ihr historischer Wandel nicht ausschließlich determiniert werden durch Entwicklungen im Produktions-/Beschäftigungssystem, erweist sich die auf die Analyse des Produktions- und Verwertungsprozesses beschränkte Frage nach den Entwicklungstendenzen von Arbeit als zu eng gefaßt. Als wesentliches Problem tritt die Erzeugung von Qualifikationen außerhalb des Produktionsprozesses hinzu, umfassender: die spezifische Form der gesellschaftlichen und individuellen Reproduktion der Arbeitskräfte.

Da das erkenntnisleitende Interesse dieser Arbeit darin besteht, Möglichkeiten und Grenzen einer sozialwissenschaftlichen Fundierung staatlicher Bildungsplanung und -politik auszumachen, soll im Folgenden jedoch lediglich ein Ausschnitt des angesprochenen Problembereichs behandelt werden,

1 C. Offe, a.a.O., S. 230

2 ebenda, S. 222. Offe kritisiert gleichzeitig die (selten hinterfragte) Annahme, daß "formale Bildungsprozesse tatsächlich zur Herstellung jener Qualifikationen führen".

nämlich die gesellschaftliche Organisation von Bildungsprozessen.

Im Vordergrund steht dabei die Frage nach dem gesellschaftlichen Strukturzusammenhang von Bildungsinstitutionen.

Wenn unterstellt werden kann, daß aufgrund mangelnder Reliabilität gesellschaftliche Arbeitskräftebedarfsprognosen weder den Rahmen noch detaillierte Zielorientierungen für staatliche Bildungsplanung abgeben können, muß geprüft werden, welcher Anhaltspunkte sich staatliche Bildungsplanung überhaupt versichern kann.

Nach Offe leidet die staatlich organisierte Reform und Expansion des Bildungswesens "an einem Kriterienmangel, der es ihr verbietet, sich als rationale Strategie zur Produktion des Bedarfs des Beschäftigungssystems an qualifizierter Arbeitskraft zu organisieren." Die Entscheidungssituation der Bildungsplanung ist "unterdeterminiert". Die angemessenste politisch-administrative Reaktion hierauf ist die Entscheidung für eine "maximalistische" Bildungsstrategie, die möglichen aber nicht vorhersehbaren Engpässen auf dem Arbeitsmarkt vorbeugt durch die Bereitstellung von "qualifikatorischen Eingriffsreserven".¹

1 ebenda, S. 232: "Diese Strategie ist so paradox wie die militärstrategische des Aufbaus von "overskill"-Kapazitäten: man kann die Gewißheit, einer ungewissen Bedarfslage in der Zukunft genügen zu können, nur dadurch maximieren, daß man darauf verzichtet, dem eigenen Handeln ein Zielmodell zugrunde zu legen, sich also von Nachfrageerwägungen freimacht und sich zumindest zusätzlich für andere Motive, Handlungslegitimationen und Relevanzgesichtspunkte öffnet, die geeignet sind, eine solche maximalistische Strategie zu tragen. Deshalb können Bildungspolitik und Bildungssystem eine bedarfsgerechte Qualifikation des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens nur dann (wenngleich keineswegs zuverlässig dann) zustandebringen, wenn sie diese Funktionen nicht zu ihrem dominanten Motiv macht. Diese entscheidungstheoretisch rekonstruierbare Problemlage von Bildungsplanung und -politik läßt sie für gesellschaftliche Problemlagen reagibel werden und für deren Bearbeitung reale Funktionen übernehmen, die nach dem Denkmuster einer arbeitswirtschaftlichen Versorgungsstrategie weder zustandekommen noch erklärt werden können..." (Hervorhebungen im Original.)

Daß staatliche Bildungsplanung die Möglichkeit hat, eine solche "maximalistische" Bildungsstrategie einzuschlagen, wird von Offe unterstellt. Die Handlungsräume eines zunehmend größere Autonomie gewinnenden Bildungssystems werden als relativ groß veranschlagt.

Die kritische Prüfung dieser folgenreichen Hypothesen bietet einen günstigen Ansatzpunkt, um die Diskussion des gesellschaftlichen Strukturzusammenhangs von Bildungsinstitutionen aufzunehmen.

II. ZUR GESELLSCHAFTLICHEN BESTIMMTHEIT VON BILDUNGS- INSTITUTIONEN

1. ZUM VERSUCH EINER FUNKTIONSBESTIMMUNG DES "BILDUNGS- SYSTEMS"

Gegen die dominierenden "finalistischen Handlungsvorstellungen" im Alltagsbewußtsein der im Bildungssystem Handelnden sowie einer Mehrzahl bildungssoziologischer Studien setzt Offe die Annahme,

"daß Interessen und Intentionen nur den Einbildungen ihrer Träger nach den gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen zugrundeliegen, in Wahrheit aber nichts als Interpretation oder subjektiver Reflex von 'apersonalen strukturellen Verknüpfungen' ... sind, die den Zusammenhang zwischen Subsystem und seinen gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen herstellen ... (Es sind) ... solche strukturellen Korrespondenzbeziehungen ... die den Zusammenhang zwischen Bildungssystem und seiner gesellschaftlichen Umwelt vermitteln..."¹

Den Zusammenhang zwischen Bildungssystem und seiner gesellschaftlichen Umwelt will Offe mit seinem bestimmten Verfahren der Funktionsbestimmung klären. Dieses Verfahren geht von gesellschaftlichen Strukturproblemen bzw. Problemlagen aus. Gefragt wird dann, ob und gegebenenfalls wie die Bearbeitung dieser Strukturprobleme durch staatliche Instanzen erfolgt. Schließlich wird verfolgt, welche Folgeprobleme sich aus der politischen Bearbeitung gesellschaftlicher Problemlagen ergeben:²

"Eine solche, im Gang der Forschung zu verfolgende Sequenz von objektiver Problemlage, politischer Problemdefinition und Folgeproblemen scheint jenen konkurrierenden Ansätzen in ihrer Erklärungskraft überlegen zu sein, welche von der Perspektive des politischen Akteurs "Staat" aus argumentieren und dabei davon ausgehen, daß die vom politischen System vollzogene Definition und Strukturierung der Probleme im großen und ganzen mit den objektiven Problemlagen einer Gesellschaft schon identisch seien (dies entspräche der merkwürdig-harmonistischen Vorstellung, der Staat könne tatsächlich als 'ideeller Gesamtkapitalist' fungieren)..."³

1 C. Offe, a.a.O., S. 220

2 ebenda, S. 236

3 ebenda, S. 238 (Hervorhebungen im Original)

Ob der kritische Funktionalismus Offe'scher Prägung konkurrierenden Ansätzen an analytischer Präzision und Reichweite eindeutig überlegen ist, soll im folgenden diskutiert werden.

Zunächst: welches sind - nach Offe - die gesellschaftlichen Problemlagen, auf die das Bildungssystem zu reagieren hat?

In entwickelten kapitalistischen Industriegesellschaften sind dies 1. Probleme der stofflichen Qualifikation und der Herstellung der Disponibilität von Arbeitsvermögen, 2. Probleme der gesellschaftlichen Integration der Arbeitskräfte in die bürgerliche Gesellschaft, 3. Probleme der Beschaffung von Legitimation für diese Gesellschaft und 4. Probleme der Substitution "von gesellschaftlichen Subsystemen, deren Funktionstüchtigkeit von der Dynamik der industriell-kapitalistischen Entwicklung beeinträchtigt worden ist."¹

Zu 1

Offe unterscheidet in Anlehnung an Dahrendorf und Kern/Schumann zwischen der "stofflichen Seite" der Qualifikation - "Fertigkeiten und Kenntnisse, die den Arbeiter befähigen, ein konkret-nützlich Ding herzustellen" - und der "gesellschaftlichen Seite" der Qualifikationen - worunter die "Fähigkeit und Bereitschaft verstanden wird ... unter den organisatorischen und wirtschaftlichen Bedingungen" zu arbeiten, "die den Arbeitsprozeß gleichzeitig zum Verwertungsprozeß machen".² Die Unterscheidung zwischen den beiden Seiten von Qualifikation ist bei Offe zugleich Voraussetzung und Resultat seiner These einer Veränderung der Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems. Mit Verweis auf Arbeiten des ISF (München) und des SOFI (Göttingen) übernimmt er die Thesen des "qualifikations-sparenden" technischen Fortschritts und der Polarisierung

1 ebenda, S. 247

2 ebenda, S. 225

von Qualifikationen. Kennzeichnend für die Entwicklungstendenzen der Qualifikationsanforderungen im Beschäftigungssystem ist für Offe nicht, daß sich die stofflichen Qualifikationsanforderungen erhöhen, sondern daß sie einer merkbaren Veränderung unterliegen; die stofflichen, auf die konkret nützliche Seite der Arbeit bezogenen Anforderungen werden "paradoxe[r]weise selbst abstrakt":

"... nicht ein konkretes Arbeitsvermögen, sondern die Fähigkeit zur Aneignung immer neuer stofflicher Arbeitsvermögen soll gelernt werden. Der Schwerpunkt des Qualifikationsbedarfs liegt auf der Ausbildung kognitiver Fähigkeiten, die sich durch einen hohen Allgemeinheitsgrad und dementsprechend durch leichte Transferierbarkeit von einer Arbeitsaufgabe zur anderen auszeichnen."¹

Hieraus folgt, daß die stoffliche Seite der Qualifikation der Arbeitskraft nicht mehr durch eine eindeutige Qualifikationsnachfrage des Beschäftigungssystems bestimmt werden kann. Das Abstraktwerden stofflicher Arbeitsanforderungen nimmt Offe zum Indiz, das eine Tendenz zur Autonomisierung des Bildungssystems vermuten läßt. Wenn nämlich die stofflichen Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems unbestimmter werden, das Bildungssystem aber weiter bestimmte Qualifizierungsleistungen wahrnimmt, werden die im Beschäftigungssystem eingesetzten Qualifikationen eher vom Angebot des Bildungssystems denn von der Nachfrage des Beschäftigungssystems geprägt sein. Offes Fazit:

"Es ist nicht nur nicht erweisbar, daß der quantitative Qualifikationsbedarf säkular ansteigt und sich die Entwicklung des Schulsystems als die kontinuierliche Steigerung eines Angebots rekonstruieren läßt, welches diesen Bedarf zu erfüllen geeignet ist; es gibt darüber hinaus sogar plausible Anhaltspunkte dafür, daß das vom Bildungssystem produzierte Angebot an qualifizierter Arbeitskraft eine der Hauptdeterminanten des Niveaus der vom Beschäftigungssystem ausgeübten Nachfrage ist."²

Offe betont, daß die durch "Unterdeterminiertheit" gewonnene relative Autonomie des Bildungssystems nicht so zu verstehen ist, als ob das Bildungssystem beliebigen Kriterien und Zielvorstellungen unterworfen werden könnte. Bildungs-

1 ebenda, S. 225

2 ebenda, S. 223-224

politik gewinnt ihre Kriterien angesichts des Unbestimmtwerdens stofflicher Qualifikationen eher in bezug und in Reaktion auf die andere Seite der Qualifikation von Arbeitsvermögen, jene die Offe als "gesellschaftliche" bezeichnet.

Zu 2

Mit der "gesellschaftlichen" Qualifikation von Arbeitsvermögen sind die Integrations-, Legitimations- und Substitutionsfunktionen des Bildungssystems angesprochen. Zur gesellschaftlichen Qualifikation von Arbeitsvermögen gehört die erfolgreiche Einübung der 'cultural requisites of capitalism' (Gintis).¹ Diese werden bereits durch die formalen Prozeduren der Bildungsinstitutionen gefördert. Es handelt sich um die Ausbildung allgemeiner Arbeitstugenden (wie Fleiß, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit) und institutioneller Loyalitäten. Die "normative Abstimmung auf bestimmte 'Produktionsverhältnisse'"² gilt vorbeugender Stabilisierung, der Prävention von Klassenkonflikten und abweichenden Verhaltensweisen. Die Bildungsinstitutionen vermitteln Einstellungen und Verhaltensmuster, "die in der industriell-bürokratischen Arbeitswelt gefördert werden dadurch, daß hier wie dort die soziale Situation durch hierarchische Anforderungsbefugnisse und die Ökonomie der Zeit organisiert ist, daß eine formale Anstaltsdisziplin herrscht, daß individueller Wettbewerb und individuelle Bewertung gefördert und kooperative Tugenden eher beeinträchtigt werden, daß 'extrinsische', d.h. nicht in der Tätigkeit selbst, sondern in ihrem äußerlichen Tauschwert (hier Noten, dort Geld) gelegene positive Sanktionen verwendet werden, und daß als negative Sanktion der Verlust des sozialen Status und die Aussonderung aus informellen Bezugsgruppen angedroht ist."³ Die Konditionierung von

1 vgl. H. Gintis: Zur Dialektik der Bewußtwerdung im Spätkapitalismus. Berlin (West) 1974 und ders.: Education, Technology, and the Characteristics of Worker Productivity. American Economic Review Bd. 61, 1971, S. 266 ff.

2 C. Offe, a.a.O., S. 234

3 ebenda, S. 235

Verhaltensdispositionen ist somit ein wesentlicher Aspekt der gesellschaftlichen Qualifizierung von Arbeitsvermögen; einen weiteren Aspekt, der zunehmend an Bedeutung gewinnt, sieht Offe in der Verlängerung formaler Bildung, die dem "Obsoletwerden der Arbeitskraft" vorbeugen soll; gesellschaftliche Qualifizierung ist also gleichzeitig Bestandteil prophylaktischer Beschäftigungspolitik.¹

Zu 4

Neben der legitimatorischen Funktion (der 3. funktionale Bezugspunkt)² hebt Offe besonders die substitutive Funktion des Bildungssystems hervor. Als Beispiele für "defizitär" gewordene gesellschaftliche "Subsysteme", die das Bildungssystem zumindest z.T. ersetzen muß, nennt Offe so unterschiedliche Instanzen wie die Familie, den Betrieb (in seiner Eigenschaft als Ausbildungsträger im "dualen System"), den Arbeitsmarkt.

Das Bildungssystem übernimmt in Gestalt von Kindergärten und Vorschulen familiale Funktionen, es erweitert seinen Anteil an der beruflichen Bildung, es absorbiert "überschüssige" Arbeitskraft, die keine Aufnahme auf dem Arbeitsmarkt findet. Schließlich müssen mit dem Fragwürdigwerden der kulturellen Überlieferung auch die Erwachsenen mit "flächendeckenden" Bildungsangeboten versorgt werden; die früher naturwüchsig verlaufende Transmission von Verhaltensorientierungen muß in hochentwickelten Industriegesellschaften in formalisierten Bildungsprozessen geleistet werden, was zugleich dem politischen System eine Verstärkung sozialer Kontrollen ermöglicht.

1 ebenda, S. 234

2 Die Analyse dieses Punktes ist einer der scharfsinnigsten Teile des Beitrages von Offe; ein näheres Eingehen hierauf würde jedoch den Diskussionszusammenhang des Abschnitts überdehnen.

3 ebenda, S. 245 f.

2. ZUR THESE DER AUTONOMISIERUNG DES "BILDUNGSSYSTEMS"

Die von Offe vorgenommene Funktionsanalyse des Bildungssystems, die hier kurz resümiert wurde, enthält mehrere, unter bildungsplanerischen Gesichtspunkten interessante Thesen.

Die These, daß das Bildungssystem selbst den Einsatz von Qualifikationen im Beschäftigungssystem mitbestimmt, nimmt ihren Ausgangspunkt in der Unterscheidung von stofflichen und gesellschaftlichen Qualifikationen. Mit der Zunahme der Bedeutung gesellschaftlicher Qualifikationen wird die Autonomisierung des Bildungssystems begründet und dessen Einflußnahme auf das Beschäftigungssystem.

Problematisch an diesem Argumentationszusammenhang erscheint zweierlei: zum einen wird der Begriff der Qualifikation von Offe überdehnt. Zum anderen bleibt unklar, in welchem Rahmen sich die Autonomisierung des Bildungssystems vollzieht.

Offe benutzt den Terminus gesellschaftliche Qualifikation in einer sehr umfassenden Weise. Fraglich ist allerdings, ob die allgemeine soziale Handlungs- und Arbeitsfähigkeit von Individuen, auf die Offe abstellt, unter diesen Begriff subsumiert werden sollten. Im Interesse einer genaueren Analyse der historischen Entwicklung von Qualifikationsanforderungen wäre die Unterscheidung zwischen der allgemeinen sozialen Handlungsfähigkeit, dem Arbeitsvermögen und den spezifischen Qualifikationen von Arbeitskräften vorzuziehen.¹ Ein Großteil dessen, was Offe mit dem Terminus gesellschaftliche Qualifikationen bezeichnet, würde dann besser mit den Begriffen der Handlungsfähigkeit bzw. des Arbeitsvermögens erfaßt.

1 Zur Unterscheidung von Arbeitsvermögen und Qualifikation vgl. auch den Abschnitt "Reproduktion und Qualifikation der Arbeitskraft" in: L. Peter, Probleme und Tendenzen der Qualifikationsstruktur der Arbeiterklasse im staatsmonopolistischen Kapitalismus. Sozialistische Politik 1973, H. 26, S. 7 ff.

Als nachteilig für eine genauere Analyse der historischen Entwicklung von Qualifikationsanforderungen erweist sich auch die Tatsache, daß Offe keinerlei Angaben zum Verhältnis von stofflichen und gesellschaftlichen Qualifikationen macht, vor allem im Prozeß ihres Erwerbs. Offe will keineswegs "in Abrede ... stellen, daß es eine bestimmte, technisch begründbare 'Sockelqualifikation' gibt (z.B. Lesen/Schreiben, sprachliche Qualifikationen, mathematische Grundoperationen), die zur Grundausstattung einer jeden Arbeitskraft gehören muß, wenn sie überhaupt die Chance haben soll, von einem hochindustrialisierten Beschäftigungssystem aufgenommen zu werden."¹ Fest steht für ihn auch, daß diese Sockelqualifikation im Rahmen formaler Bildungsprozesse erworben werden. Unerwähnt bleibt bei ihm, daß die meisten von ihm so bezeichneten gesellschaftlichen Qualifikationen nicht "als solche", sondern nur über oder im Zusammenhang mit "stofflichen" (oder "technischen") Qualifikationen erworben werden können. Die "normative Abstimmung" auf bestimmte Produktionsverhältnisse erfolgt nicht isoliert, sondern im Rahmen von Lernprozessen, die den Erwerb grundlegender Kulturtechniken zum Inhalt haben. Althusser hat dies hervorgehoben:

"Die Reproduktion der Arbeitskraft macht ... deutlich, daß ihre *conditio sine qua non* nicht nur die Reproduktion ihrer 'Qualifikation' ist, sondern auch die Reproduktion ihrer Unterwerfung unter die herrschende Ideologie oder die 'Praxis' dieser Ideologie, bei folgender Präzisierung: daß es nicht genügt, 'sowohl als auch' zu sagen, denn es wird deutlich, daß die Reproduktion der Qualifikation der Arbeitskraft erfolgt in und unter den Formen der ideologischen Unterwerfung ..."²

Wie dies zu verstehen ist, verdeutlichen Baudelot und Establet (im Anschluß an Althusser) im Rahmen einer Analyse der Funktionsweise des französischen Schulwesens. Baudelot/Establet weisen darauf hin, daß sich auch die Grund- und Hauptschulausbildung keineswegs nur auf die Vermittlung von Arbeitstugenden und Ideologie beschränkt. Die in der

1 C. Offe, a.a.O., S. 226

2 L. Althusser: Ideologie und ideologische Staatsapparate. In: ders., gleicher Titel. Berlin (West) 1977. S. 112

allgemeinbildenden Schule erteilte Ausbildung enthält bei aller Dürftigkeit, die ihr im Bereich "niederer" Bildung zukommt, "Kerne" von Objektivität (noyaux d'objectivité) und eine gewisse produktive Zielrichtung (destination productive). Auch vermittelt die allgemeinbildende Schule wissenschaftliche Inhalte im engeren Sinne. Dies ist für das bürgerliche Schulwesen eine Notwendigkeit, die aber nicht verhindert, daß die Vermittlungspraxis in ideologischen Bahnen verläuft, also spezifische Formen annimmt. Baudelot/Establet sehen in den "pratiques d'inculcation idéologique" sogar das bestimmende Element (aspect dominant) der allgemeinbildenden Schule:

"En effet, toute pratique d'inculcation idéologique, si simple soit-elle, suppose elle-même un 'savoir-faire', des 'techniques' appropriées, et leur apprentissage. Or, le propre de la pratique scolaire est justement de neutraliser toute différence entre les 'contenus' qui ont une valeur de connaissance, une destination productive, et ceux qui n'ont qu'une fonction idéologique, parce que tous les contenus de scolarisation sont enseignés de la même façon, comme des savoir-faire scolaires."¹

Die spezifische Funktionsweise des Bildungswesens besteht demnach gerade darin, uno actu kognitive Fähigkeiten, technisch-instrumentelle Kenntnisse und Fertigkeiten, normative Orientierungen und bestimmte Verhaltensmuster zu vermitteln.

Daß dieser Sachverhalt von Offe in seiner Funktionsanalyse des Bildungswesens nicht zum Ausdruck gebracht wird, liegt wohl daran, daß er zum einen den Qualifikationsbegriff überdehnt, zum anderen die analytische Trennung von stofflichen und gesellschaftlichen Qualifikationen unvermittelt bestehen läßt (und darin in eigentümlicher Weise an Habermas' Dualismus von Arbeit und Interaktion erinnert).

Wenn aber die stofflichen Qualifikationen zu einem Großteil gleichzeitig als Substrat der gesellschaftlichen Qualifikationen fungieren, d.h. gesellschaftliche Quali-

1 C. Baudelot, R. Establet: L'école capitaliste en France. Paris 1971, S. 277. Hervorhebungen im Original.

kationen ganz wesentlich über den Erwerb stofflicher Qualifikationen angeeignet werden, schwindet die Grundlage für die These eines Bedeutungszuwachses der gesellschaftlichen Qualifikationen auf Kosten der stofflichen.

Sie ist noch aus einem anderen Grunde problematisch: Die Vermittlung grundlegender Kulturtechniken gehörte zu den Funktionen des allgemeinen Bildungswesens seit seinem Entstehen im 18. u. 19. Jahrhundert; ebenso die "normative Abstimmung" auf bestimmte Produktionsverhältnisse und das Einschleifen spezifischer - im wesentlichen durch die Ökonomie der Zeit begründete - Verhaltensmuster. Die Höhe des "zivilisatorischen Minimums" der anzueignenden Kulturtechniken ist historisch variabel; daß sie in einem - zumindest vermittelten - Zusammenhang mit dem allgemeinen gesellschaftlichen (nicht technischen) Entwicklungsgrad steht, wird von Offe nicht bestritten. Auch aus dieser Perspektive erscheint die These einer Zunahme der Bedeutung der gesellschaftlichen Qualifikationen auf Kosten der stofflichen nicht unbedingt sehr plausibel. Damit steht und fällt jedoch bei Offe die Begründung einer zunehmenden Autonomisierung des Bildungssystems. Der bloße Hinweis auf die wachsende substitutive Bedeutung des Bildungssystems im Hinblick auf traditionelle, "defizitär" gewordene Institutionen wie Familie und Arbeitsmarkt leistet jedenfalls keine überzeugende Begründung der Autonomisierungstendenz.

Um diese Tendenzaussage wissenschaftlich abzusichern, bedürfte es umfangreicher sozialhistorischer Studien¹ und eines wesentlich umfassenderen Begründungszusammenhangs.

Ausgangspunkt der Überlegungen hätte eine systematischere Klärung des strukturellen Zusammenhangs von Gesellschaft und Bildungsinstitutionen zu sein: diese wird in dem Bei-

1 vgl. z.B. - obwohl noch sehr "ideengeschichtlich" verfahren - H. Titze: Die Politisierung der Erziehung - Untersuchungen über die soziale und politische Funktion der Erziehung von der Aufklärung bis zum Hochkapitalismus. Frankfurt a.M. 1973

trag Offes zur Funktionsbestimmung des Bildungswesens nicht geleistet. Offe betont den Unterschied zwischen der vom politischen System vollzogenen "Definition" und "Strukturierung" gesellschaftlicher Probleme und den "objektiven Problemlagen" einer Gesellschaft. Wird also der Versuch gemacht, den Wahrnehmungs- und Bearbeitungsmodus gesellschaftlicher Probleme durch das politische System bzw. einzelner staatlicher Instanzen zu analysieren, so wird andererseits die Existenz staatlicher Institutionen schlichtweg vorausgesetzt. Offe analysiert die Wirkungsweise staatlicher Institutionen nur über ihre Wahrnehmung oder Nichtwahrnehmung von Funktionen, die Existenz staatlicher Institutionen definiert und begründet sich über ihre "funktionalen Bezugspunkte".

Der in Anlehnung an Bourdieu und Passeron aufgeworfenen (und oben zitierten) Frage nach den "strukturellen Korrespondenzbeziehungen ... die den Zusammenhang zwischen Bildungssystem und seiner gesellschaftlichen Umwelt vermitteln"¹, wird nicht nachgegangen; symptomatisch erscheint die System-Umwelt-Formulierung, die von vornherein das Verhältnis von Staat/staatlichen Institutionen und Gesellschaft als spezifisches Problem ausblendet.

1 C. Offe, a.a.O., S. 220

3. ZUM VERHÄLTNIS VON STAAT UND BILDUNGSINSTITUTIONEN

3.1 Das Konzept des "zweckabstrakten" Staates

In einer Fallstudie staatlicher Reformpolitik - der Berufsbildungsreform in der Bundesrepublik - hat Offe diese Fragestellung aufgegriffen.¹ Als Einleitung zu seinem Versuch, einen bestimmten Politikverlauf empirisch zu erhellen, formuliert Offe "staatstheoretische Perspektiven", die das Verhältnis von Staat/Staatsapparaten, Wirtschaft und Gesellschaft zum Gegenstand haben. Dieser Versuch Offes, den Strukturzusammenhang von Staat und Gesellschaft näher zu bestimmen, soll zur Ergänzung seiner Funktionsbestimmung des Bildungssystems - in gebotener Kürze - berücksichtigt werden.

Offes Ausgangspunkt ist die These, daß es (in hochentwickelten kapitalistischen Industriegesellschaften) überhaupt keine sozialen Ereignisse gibt, die in ihrer Form nicht durch staatliche Organisationsmittel geprägt sind. Ökonomische Faktoren und gesellschaftliche Interessen können sich nur in dem Maße durchsetzen, in dem ihnen durch den Staat bereitgestellte und sanktionierte Organisationsmittel zur Verfügung stehen. Der gesellschaftliche Verkehr der Individuen läuft "in der Form staatlich gesetzter Regelungen" ab. "Der Staat entwickelt und unterhält sozusagen die Gleisanlagen des gesellschaftlichen Verkehrs".²

Mit dieser Metapher will Offe vor allem verdeutlichen, daß die staatlich bereitgestellten Organisationsmittel "lediglich formale Bestimmungen gesellschaftlicher Prozesse darstellen, diese also nicht in ihrem materiellen Inhalt berühren müssen: "die Bereitstellung von Gleisanlagen präjudiziert eben nichts über die Art der transportierten Güter

1 C. Offe: Berufsbildungsreform - Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt a.M. 1975. S. 9 ff.

2 ebenda, S. 10

oder auch nur über den Fahrplan".¹

Das Formverständnis, das in der Metapher zum Ausdruck kommt, erweist sich als bestimmende Prämisse der Staatsanalyse von Offe.

Es ist dies ein Formverständnis, das notwendige Beziehungen von "Formen" zu "Inhalten" standhaft leugnet.

In Anlehnung an Preuß² bestimmt Offe die vom Staat erzeugten juristischen Formen zwar als notwendige Vermittlungsformen der gesellschaftlichen Bewegung und betont, daß ohne die fundamentalen Formen des Rechts und des Geldes diese gar nicht stattfinden könnte. Die Vermittlungsformen sind aber als Organisationsmittel "bloße Formen"; in "striker Zweckabstraktion" sehen sie ab von Inhalten, Zuständen oder Interessen"

"Auf die Zweckabstraktion der Tätigkeit des Staates beruht seine 'relative Autonomie': durch den rein formalen Charakter staatlicher Organisationsmittel wird jede direkte Parteinahme der Staatsgewalt für konkrete gesellschaftliche Interessen abgewehrt; der Staat ist deren Zwecken gegenüber 'neutral', jedenfalls in dem Maße, wie er sich auf die Erzeugung und Erhaltung von 'Verkehrsformen' beschränkt."³

Verhält sich der Staat gegenüber gesellschaftlichen Interessen "zweckabstrakt", kann sein Handeln auch nicht auf diese zurückgeführt werden; eine solche Argumentation würde - Offe zufolge - zirkulär verfahren:

"Da jeder Versuch, den Inhalt der Staatstätigkeit auf Konstellationen und Interessen zurückzuführen, die außerhalb des Staates liegen, unweigerlich in den Zirkel führt, bleibt nichts anderes übrig, als ein 'Interesse des Staates an sich selbst' zum Ausgangspunkt der Überlegungen zu machen."⁴

Mit dem "Interesse des Staates an sich selbst" ist das Interesse gemeint, ein "Regelsystem von Organisationsmitteln" zu unterhalten, das der staatlichen Bestandserhaltung dient;

1 ebenda, S. 10

2 U.K. Preuß: Bildung und Herrschaft - Beiträge zu einer politischen Theorie des Bildungswesens. Frankfurt a.M. 1975, S. 20 ff.

3 C. Offe, a.a.O., S. 12

4 ebenda, S. 13

das "Interesse des Staates an sich selbst" wird über gesellschaftliche Konflikte und Diskrepanzen in Bewegung gesetzt und wirkt sich als permanente staatliche Vermeidungsstrategie aus; allen wahrnehmbaren Widersprüchen und Konflikten muß präventiv begegnet werden. Soll diese staatliche Vermeidungsstrategie jedoch erfolgreich sein, muß das bereitgestellte Repertoire staatlicher Organisationsmittel "im Einklang" stehen mit den sozialökonomischen Entwicklungstendenzen des Kapitalismus, es muß ein "Entsprechungsverhältnis" existieren zwischen dem kapitalistischen Staat und der kapitalistischen Gesellschaft.¹

Neben der These der "Zweckabstraktheit" des bürgerlichen Staates bildet das Konzept des "Entsprechungsverhältnisses von kapitalistischer Sozial- und Wirtschaftsstruktur einerseits und dem ... vorherrschenden Politiktypus andererseits"² ein entscheidendes Moment der Offeschen Staatsanalyse.

Mit der These, daß der bürgerliche Staat "zweckabstrakt" verfare, begründet Offe das "Interesse des Staates an sich selbst". Die Begründung erfolgt ex nihilo: "Es bleibt nichts anderes übrig" als dieses Interesse "zum Ausgangspunkt" zu nehmen (s.o.). Damit entsteht jedoch eine Ungeheimtheit in der Argumentation.

Einerseits ist der Staat "abgekoppelt" von gesellschaftlichen Interessen, sein Bestand wird einzig garantiert durch seine Interesse an sich selbst. Andererseits hebt Offe hervor, daß "der" Staat "kein einheitlicher Akteur, sondern ein in zahlreich und gegeneinander relativ isolierte Instanzen gegliedertes soziales System ist"³. Staatliches Handeln ist prinzipiell "kontingent".

Getreu seinem Konzept des "Entsprechungsverhältnisses" zwischen Staat und Gesellschaft, Politik und Ökonomie begreift Offe das Agieren staatlicher Instanzen analog zur

1 ebenda, S. 23 f.

2 ebenda, S. 41

3 ebenda, S. 29

Anarchie des kapitalistischen Produktionsprozesses als ebenso naturwüchsig und widersprüchlich. In dieser analytischen Perspektive wird dann allerdings unklar, wie es dem Staat überhaupt gelingen soll, "ein" Interesse an "sich" selbst zu entwickeln.

Die Konzeption des "Entsprechungsverhältnisses" zwischen Staat und Gesellschaft wiederum ist das logische Korrelat zur These des "zweckabstrakten" staatlichen Handelns. Wenn der bürgerliche Staat, in seiner spezifischen Form und Existenzweise zwar untrennbar mit der bürgerlichen Gesellschaft verbunden, aber losgelöst von gesellschaftlichen "Inhalten", in reiner Zweckabstraktheit verharret, dann ist es in der Tat unmöglich, die Struktur der Beziehungen zwischen Staat und Gesellschaft anders als in einem "Entsprechungsverhältnis" zu fassen.

Aufgrund des vorgestellten Verhältnisses von formalen staatlichen Verfahrensweisen und gesellschaftlichen Inhalten bleibt der Zugang zu einer Analyse der Grammatik "apersonaler struktureller Verknüpfungen" (s.o.) - und dies ist Offes Erkenntnisinteresse bei der gesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems - versperert.

Die Logik der "strukturellen Korrespondenzbeziehungen" entzieht sich dieser Art von funktionalistischem Analyse-Verfahren. In einer solchen Perspektive kann der gesellschaftliche Strukturzusammenhang von Bildungsinstitutionen nicht hinreichend geklärt werden. Die Funktionsbestimmung Offes führt zu einer äußerlich bleibenden Zuordnung von gesellschaftlichen Problemlagen und staatlichen Instanzen, die sie bearbeiten.¹

1 Ähnliches merkt Blanke in einer Kritik an der Staats- und Legitimationstheorie Offes an:

"... die Form-Inhalt-Dialektik im Begriff des Staates als zweckabstraktem 'Durchlauf-Erhitzer' oder 'Kühlturm' gesellschaftlicher Bewegungen und Konflikte ist nur eine rhetorische. Die Trennung von Politik und Ökonomie ist ... endgültig und radikal, denn die bloße Form steht einem bloßen Inhalt rein äußerlich gegenüber, Ökonomie und Politik bewegen sich getrennt voneinander, stoßen allen-

Fortsetzung folgende Seite

Mit der Wahl seiner sozio-logischen Prämissen löst Offe - auf der Ebene theoretischer Reflexion - den strukturellen Zusammenhang von Gesellschaft und Bildungsinstitutionen auf. Wirtschaft und Gesellschaft auf der einen Seite und staatliche Institutionen auf der anderen Seite werden zu getrennten Sphären, die in einem formalen, aber keinem inhaltlichen Zusammenhang stehen.

Die mit der Offeschen These, daß das Bildungssystem die Nachfrage des Beschäftigungssystems nach Qualifikationen maßgeblich bestimme, aufgeworfene Frage nach dem Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Gesellschaft bleibt damit unbeantwortet.

3.2 Staatlicher Universalismus und gesellschaftlicher Partikularismus

Unter Bezug auf die Beiträge von Offe zur Analyse politischer Institutionen ist dieses Problem von U.K. Preuß wieder aufgegriffen worden. Die Studie von Preuß über "Bildung und

Forts. Fn. 1, S. 59:

falls im Rahmen von 'Folgeproblemen' aufeinander..."

Und in einer Anmerkung fügt Blanke hinzu:

"Die 'Äußerlichkeit' von Form und Inhalt läßt sich am Bild des 'Durchlauferhitzers' klarmachen: Wie dort das zu erhitzende Wasser durch die Rohrwände ('Form') von der erhitzenden Flamme als 'Stoff' getrennt ist und nur die Energie übertragen wird, so scheint es eine Trennung zwischen Ökonomie und Politik zu geben, welche die verschiedenen 'Stoffe' (Staatsreproduktion und Kapitalreproduktion) nur 'energetisch' zusammenbringt, nicht aber 'inhaltlich'. Dem entspricht eine Vorstellung von 'Vermittlungsmechanismen' zwischen Ökonomie und Politik, die rein instrumentell ('Verfahren') begriffen werden..."

B. Blanke: Entscheidungsanarchie und Staatsfunktionen - Zur Analyse der Legitimationsprozesse im politischen System des Spätkapitalismus. In: Bürgerlicher Staat und politische Legitimation. Hrsg. R. Ebbighausen. Frankfurt a.M. 1976, S. 192 und S. 214 Anm. 14

Herrschaft"¹ gehört zu den wenigen neueren Untersuchungen, in der der gesellschaftliche Strukturzusammenhang von Bildungsinstitutionen im Vordergrund steht; sie ist deshalb von besonderem Interesse für die hier verfolgte Fragestellung und soll ausführlicher berücksichtigt werden.

Preuß stellt fest, daß sämtliche vorliegenden sozialwissenschaftlichen Analysen des Verhältnisses von Bildungsinstitutionen und Gesellschaft wenig befriedigen und versucht einen eigenen Beitrag zur politischen Theorie des Bildungswesens zu formulieren.²

Im Gegensatz zu Offe geht er davon aus, daß das Bildungssystem als Produzent der Qualifikationen der Arbeitsbevölkerung eine besondere ökonomische Funktion hat. Sein erkenntnisleitendes Interesse besteht darin zu fragen, wie "die kapitalistische Formbestimmtheit der Ökonomie der Bundesrepublik sich auch den Bildungsinstitutionen mitteilt."³

Preuß betont, daß die Wirkungsweise gesellschaftlicher Strukturen auf die Sozialisierung und Qualifizierung von Individuen in institutionalisierten Bildungsprozessen nicht mit dem Hinweis auf die gesellschaftlich mächtigsten Gruppen und deren Interessen geklärt ist; "das Kernproblem besteht darin, die Mechanismen ausfindig zu machen; die den Transfer jener Interessen in das Bildungswesen ermöglichen und auf Dauer garantieren."⁴

Preuß warnt - ebenso wie Offe - vor einer zirkulären Argumentation, die auf institutionelle Strukturen verweist, wenn es um die Ursachen der Privilegierung bzw. Diskriminierung bestimmter Interessen geht, und die auf die dahinterstehen-

1 U.K. Preuß: Bildung und Herrschaft - Beiträge zu einer politischen Theorie des Bildungswesens. Frankfurt a.M. 1975

2 ebenda, S.11

3 ebenda, S.10

4 ebenda, S.14

den Interessen rückverweist, wenn die privilegierende bzw. diskriminierende Wirkungsweise jener Strukturen geklärt werden soll.¹

Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung, die sich auf Interessenanalyse beschränkt, unterschlägt - so Preuß - den entscheidenden Prozeß der Umformung von Interessen in politische Herrschaft; die Selektionsanalyse (à la Offe) verkürzt wiederum die Wirkungsweise politischer Herrschaft auf die Wirkungsweise politischer Institutionen. Erst die Analyse der ökonomischen Struktur einer Gesellschaft vermag auch Aufschluß über die Wirkungsweise politischer Herrschaft zu geben, "wobei das Problem darin besteht, daß die politische Struktur jedenfalls des parlamentarisch-demokratischen Staates nicht lediglich eine bloße Verdopplung der ökonomischen Struktur darstellt."²

Staatliche Selektionsleistungen können Preuß zufolge nur klassenspezifisch begründet werden, wenn "vorgängig der Charakter des Staates als bürgerlicher Klassenstaat begründet worden" ist.³ Unter einem Klassenstaat versteht er "ein System von Institutionen, das die in den ökonomischen Verhältnissen angelegte Überlegenheit einer oder mehrerer Klassen über eine oder mehrere Klassen explizit politisch sichert. Es müßte also gewissermaßen eine Verdoppelung der ökonomischen durch die politische Klassenherrschaft stattfinden."⁴

Gerade dies ist aber nach Preuß für den Staat auf der Basis kapitalistischer Produktionsverhältnisse ausgeschlossen:

1 ebenda, S. 20

2 ebenda, S. 20 f.

3 ebenda, S. 16

4 ebenda.

"Denn er (der Staat, M.B.) ist ... - im Unterschied zu feudalen Gesellschaftsverhältnissen - nicht durch die 'private' Aneignung sozialer Funktionen durch bestimmte Individuen oder Gruppen gekennzeichnet, sondern durch die Konstituierung einer Sphäre der Allgemeinheit, in der den isolierten Individuen in abstrakter Form ihr gesellschaftlicher Zusammenhang entgegentritt. Es ist die Sphäre des Politischen. Sie ist universalistisch, d.h. nicht explizit an bestimmte soziale Inhalte, Zwecke, Interesse oder soziale Gruppen gebunden, weil unter kapitalistischen Produktionsverhältnissen die Verfügung über den gesellschaftlichen Zusammenhang selbst von jeglichem Inhalt abstrahiert."¹

Der Universalismus der politischen Institutionen "hindert die Annahme, daß ihre privilegierenden oder diskriminierenden Selektionsleistungen auch jeweils klassenspezifische Selektionsleistungen seien."²

Eignet sich das Konzept des Klassenstaates demzufolge nicht als Ausgangspunkt für eine politische Theorie des Bildungswesens, so ist für Preuß der Begriff des Interesses die entscheidende Kategorie, die den Transformationsmechanismus zwischen gesellschaftlichen Prozessen und institutionellem Handeln analytisch erschließt. In Auseinandersetzung mit Hobbes und Locke - bzw. Macpherson und Neuendorf - versucht Preuß die Kategorie des Interesses zu materialisieren:

"Nicht also ein machttheoretisch zu begreifender Widerspruch zwischen Kapital und Arbeit bestimmt die Interessenstruktur der dann nur handlungstheoretisch zu begreifenden kapitalistischen Gesellschaft, sondern die spezifische ökonomische Formbestimmtheit dieser Beziehungen ... Mit der Erkenntnis der kapitalistischen Formbestimmtheit des Interesses ist ein erster Schritt aus der oben beschriebenen zirkulären Situation getan, die darin bestand, daß zur Erklärung der Bedingungsfaktoren staatlicher Politik die herrschenden Interessen auf ihnen angemessene Strukturen, jene Strukturen aber auf die herrschenden Interessen zurückgeführt werden mußten."³

Der zweite Schritt besteht für Preuß in der Analyse der Besonderheiten politischer Herrschaft in der bürgerlichen Gesellschaft. Hier setzt Preuß seine Rezeption der Weberschen

1 ebenda, S. 17

2 ebenda,

3 ebenda, S. 25

Herrschafts- und Bürokratietheorie fort, mit der er seinen Beitrag zu einer politischen Theorie des Bildungswesens überhaupt begonnen hatte.¹

Im Anschluß an Weber hebt Preuß den "abstrakten Charakter" der durch den modernen Verfassungsstaat ausgeübten politischen Herrschaft hervor; Preuß übernimmt Webers These der "Inhaltsabstraktion" politischer Herrschaft, um eine Analogisierung vorzunehmen zwischen der Gleichgültigkeit des Kapitals gegenüber konkreten Gebrauchswerten und dem "Universalismus" politischer Herrschaft gegenüber Privatinteressen:

"Die politische Herrschaft des modernen Staates ... beruht auf einer gesellschaftlichen Form des Wirtschaftens, die den arbeitenden Individuen den gesellschaftlichen Charakter ihrer Arbeit vorenthält, gegenüber verbindlichen gesellschaftlichen Inhalten gleichgültig ist und daher eine inhalts-gleichgültige, von dem konkreten Lebensprozeß der Individuen abgelöste Sphäre gesellschaftlicher Allgemeinheit hervorbringt. Die prinzipielle Beliebigkeit gegenüber sozialen Inhalten und Zwecken macht den universalistischen Charakter politischer Herrschaft aus. Die Kehrseite dieser Gleichgültigkeit ist ihre Eignung für prinzipiell alle Zwecke."²

Die universalistische Definition des bürgerlichen Staates durch Preuß erinnert an die These des gegenüber partikularen Interessen neutralen Staates von Offe. Im Gegensatz zu Offe interessiert Preuß jedoch vor allem, in welcher Weise universalistische politische Herrschaft und eine Gesellschaft von Privateigentümern verbunden sind.

In Anlehnung an Poulantzas stellt Preuß fest, daß der Staat als die institutionelle Form politischer Herrschaft lediglich die bürgerliche Klassenherrschaft organisiert, ohne daß sich die bürgerliche Klasse selbst organisieren müßte.³ Der Sphäre universeller politischer Herrschaft steht eine Sphäre universeller privater Herrschaft in Form der Freiheit der Individuen gegenüber:

1 Ausgangspunkt seiner Untersuchung sind die Bürokratie als "hervorstechendstes Merkmal politischer Herrschaft im modernen Verfassungsstaat" (S.7) und die Bestimmung der Schule als "bürokratische Anstaltsform" (S.8)

2 ebenda, S. 31

3 ebenda, S. 35

"... beide Sphären begrenzen einander wechselseitig, bilden also ein System der Ausbalancierung von Herrschaftssphären, indem die Beliebigkeit der Zwecke politischer Herrschaft ihre Grenze an der Freiheits-sphäre des privaten individuellen Herrschaftssubjekts findet, während umgekehrt die Beliebigkeit der privaten Zwecke des Individuums - seine Freiheit - ihre Grenze an der Herrschaftssphäre des Staates findet. Die Scheidelinie, an der beide Sphären aufeinander prallen, ist das Gesetz, das daher auch die zentrale Kategorie des bürgerlichen Verfassungsstaates ist."¹

Der "Rechtsstaat" der bürgerlichen Gesellschaft stellt einen "inhaltsgleichgültigen Verkoppelungsmechanismus zwischen kapitalistischer Produktionsweise und gesellschaftlicher Bedürfnisstruktur"² dar.

Die theoretisch zu klärende Frage, die Preuß am Anfang seiner Abhandlung stellt, "ob es sich um einen kapitalistischen Staat oder um einen Staat in der kapitalistischen Gesellschaft handelt"³, scheint beantwortet zu sein; der Staat ist, wenn nicht ein neutrales Instrument, so doch eine "universalistische" Institution; wohl Staat in einer Klassengesellschaft, aber doch kein "Klassenstaat"; daß der Staat nicht "über" der Klassengesellschaft schwebt, sondern in ihr existiert, macht sich dahingehend bemerkbar, daß sich ihm "der Widerspruch zwischen der universalistischen Form und dem beschränkten sozialen Inhalt bürgerlicher politischer Institutionen ... von Anbeginn" seiner Existenz "mitteilt".⁴

Damit ist Preuß auf einer allgemeineren Ebene bei der Feststellung angelangt, die den Ausgangspunkt seiner Überlegungen bestimmte; wurde zunächst konstatiert, daß "die kapitalistische Formbestimmtheit der Ökonomie der Bundesrepublik sich auch den Bildungsinstitutionen mitteilt" (s.o.), so wird jetzt geschlossen, daß sich die Existenz der bürgerlichen Gesellschaft als Klassengesellschaft dem bürgerlichen Staat "mitteilt."

1 ebenda, S. 33

2 ebenda, S. 35

3 ebenda, S. 18

4 ebenda, S. 35

Preuß hat seinen Beitrag zu einer politischen Theorie des Bildungswesens ausgeweitet zu einer Studie über das Verhältnis von bürgerlicher Gesellschaft und ihrem Staat. Daß diese Erweiterung der Thematik sich gar nicht vermeiden läßt, liegt in der Spezifik der Problemstellung begründet. Zu fragen ist jedoch, inwiefern die Preuß'schen Überlegungen wirklich dazu beitragen, den Strukturzusammenhang von Gesellschaft und staatlichen Institutionen, insbesondere dem Bildungswesen, analytisch zu erhellen.

Besteht die Formbestimmtheit der politischen Institutionen der bürgerlichen Gesellschaft in ihrem "Universalismus"? Verschafft dieser "Universalismus" den widersprüchlichen Privatinteressen eine prozessierende Form?

Die Versuchung liegt nahe, an dieser Stelle die in den letzten Jahren geführte umfangreiche Diskussion über das Verhältnis von Staat und bürgerlicher Gesellschaft aufzunehmen; die Gefahren, Altbekanntes und Oftgesagtes lediglich zu wiederholen, wären groß; der Aufwand einer komprimierten Zusammenfassung stünde in keinem Verhältnis zum analytischen Ertrag, eine ausführlichere Rezeption der Diskussion verbietet sich vom notwendigen Umfang her; im folgenden soll daher nur kursorisch auf die von Preuß skizzierte Staatsanalyse eingegangen werden, um schließlich den Gang der Argumentation wieder auf den Strukturzusammenhang von bürgerlicher Gesellschaft und Bildungsinstitutionen zu lenken.

Die rechtsstaatliche Verklammerung von universalistischer politischer Herrschaft und partikularistisch-privater Gesellschaft bildet den Kern der Preuß'schen Staatsanalyse. In dieser Gegenüberstellung von universalistischem (Rechts-) Staat und partikularistischer, d.h. auf der Verfolgung von Privatinteressen basierender Gesellschaft liegt allerdings auch der entscheidende Irrtum von Preuß begründet.

Mit der Entwicklung des Moments der "Rechtsstaatlichkeit" ist nämlich der Charakter des bürgerlichen Staats als "Staat" noch nicht begriffen, damit ist nur die notwendige Trennung der Sphären von Privatheit und Öffentlichkeit begründet. Erst die nähere Analyse des Rechtsinstituts Privateigentum gibt Aufschluß über das andere bestimmende Moment des bürgerlichen Staates.¹ Der gemeinsame Begriff "Privateigentum" verbirgt in sich zwei grundverschiedene Arten von Eigentum: das Eigentum an Arbeitskraft (des doppelt freien Lohnarbeiters) und das Eigentum an Produktionsmitteln des Kapitalisten. Die Garantie des Privateigentums umfaßt sowohl den Schutz der "negativen" Freiheit des Lohnarbeiters und den Schutz des Privateigentums an Produktionsmitteln, das bedeutet aber gleichzeitig den Schutz der Kapitalistenklasse:

"Indem der bürgerliche Staat als Rechtsstaat also mit den Bedingungen der Warenzirkulation nicht nur allgemein 'Privateigentum', sondern speziell Privateigentum an den objektiven Produktionsbedingungen garantiert, 'wird' er zum 'Mittel' oder 'Instrument' der Aufrechterhaltung der Bedingungen der Klassenherrschaft der Bourgeoisie, welche sich eben in der Form des freien und gleichen Austauschs vollzieht."²

Es zeigt sich, daß der bürgerliche Staat nicht nur Rechtsstaat, sondern auch Klassenstaat ist und sein Charakter nur richtig verstanden wird, wenn beide Momente gleichzeitig berücksichtigt werden.

Der doppelte Charakter des bürgerlichen Staates, als Klassenstaat Rechtsstaat zu sein, damit politisch-juristische Gleichheit u n d soziale und ökonomische Ungleichheit zu garantieren, macht seine spezifische Form aus; entscheidend dabei ist, daß rechtsstaatliche Form und Klasseninhalt nicht getrennt werden können. Soll der bürgerliche

1 Vgl. zum Folgenden die ausgezeichnete Studie über die Marxsche "Analyse der politischen Struktur der bürgerlichen Gesellschaft" in V.M. Bader, J. Berger, H. Ganßmann, J.v.d.Knesebeck: Einführung in die Gesellschaftstheorie - Gesellschaft, Wirtschaft und Staat bei Marx und Weber. Frankfurt a.M./New York 1976, S. 321 ff.

2 ebenda, S. 373

Staat als Staat der bürgerlichen Gesellschaft begriffen werden, dann muß sein doppelter Charakter als Ausdruck des Widerspruchs der bürgerlichen Gesellschaft erfaßt werden, eine Gesellschaft von gleichermaßen freien und unfreien, gleichen und ungleichen Individuen zu sein; die gleichzeitige Freiheit und Unfreiheit, Gleichheit und Ungleichheit der Individuen ist der spezifischen Existenzweise der Klassen in der bürgerlichen Gesellschaft geschuldet, die nicht wie z.B. im Feudalismus auf direkter Gewalt und Ausbeutung basiert; diese Existenzweise der Klassen - im Kapital als sozialem Verhältnis begründet - bestimmt ganz wesentlich die Form des bürgerlichen Staates.

Als überaus fatal erweist sich demgegenüber in der Preuß'-schen Analyse die unausgewiesene Vermengung von Kategorien einer im wesentlichen auf Weber und Parsons basierenden Soziologie mit denen der Kritik der Politischen Ökonomie. Das Begriffspaar Partikular-Universal ist ungeeignet, die Formspezifik des bürgerlichen Staates bzw. das Verhältnis der bürgerlichen Gesellschaft zu ihrem Staat zu erschliessen. Die Kategorie des Universalismus verstellt Preuß den Blick für die widersprüchliche Bestimmtheit des bürgerlichen Staates, zugleich Rechtsstaat und Klassenstaat zu sein; Preuß kann sich den Klassenstaat nur als "Verdoppelung der ökonomischen durch die politische Klassenherrschaft" (s.o.) vorstellen und will deshalb den Terminus Klassenstaat allenfalls auf vorbürgerliche Gesellschaften angewandt wissen. Direkt verbunden mit der Vorstellung des "Universalismus" des bürgerlichen Staates ist auch die These der "Inhaltsabstraktion" politischer Herrschaft. Die rechtliche Garantie der Freiheit der Privateigentümer von staatlichen Eingriffen, d.h. der Freiheit des privatkapitalistischen Verwertungsprozesses von staatlichen Eingriffen, wird verwechselt mit der "prinzipiellen Beliebigkeit" der politischen Herrschaft "gegenüber sozialen

Inhalten und Zwecken"¹. Preuß versucht, die Trennung von bürgerlicher Gesellschaft und Staat aus der spezifischen Natur der bürgerlichen Gesellschaft heraus zu begründen. In dem Konzept des "Universalismus" politischer Herrschaft / staatlicher Institutionen ist jedoch das Mißverständnis begründet, daß diese Trennung sowohl Form als auch Inhalt der Herrschaft gleichermaßen affiziert. Für Preuß bedeutet die Form des Rechtsstaates, die der bürgerliche Staat annimmt, daß er kein Klassenstaat mehr ist, ja sein kann. Die beiden Bestimmungsmomente des bürgerlichen Staates, Rechtsstaat und Klassenstaat zu sein, werden aufgelöst zugunsten eines sich durch die traditionelle politikwissenschaftliche Literatur hindurchziehenden Gegensatzes von Staat und Gesellschaft², einer universalistischen Sphäre politischer Herrschaft und einer Sphäre der Verfolgung partikularer Privatinteressen.

1 U.K. Preuß, a.a.O., S. 31

2 Vgl. statt vieler T. Eschenburg: Staat und Gesellschaft in Deutschland. München 1965. S. 13 ff. und E. Forsthoff: Der Staat der Industriegesellschaft. München 1971, S. 11 ff. u. S. 21 ff.

4. ZUR SPEZIFISCHEN FORM DER ORGANISATION VON BILDUNGS- PROZESSEN IN DER BÜRGERLICHEN GESELLSCHAFT

Diskutiert wurde, inwieweit der Beitrag von Preuß zu einer politischen Theorie des Bildungswesens im Ansatz geeignet ist, den gesellschaftlichen Strukturzusammenhang von Bildungsinstitutionen näher zu bestimmen.¹ Wenn geschlossen werden kann, daß das - an der sozialphilosophischen Kategorie des Interesses orientierte - Begriffspaar Partikularismus - Universalismus (im Rahmen der Preuß - schen Argumentation) wenig geeignet ist, diesen Zusammenhang zu klären, erhebt sich erneut die Frage, welcher tragfähiger Ansatz befriedigendere Auskunft zu dem hier interessierenden Problem gibt. Von Gilgenmann ist die Problemstellung unter dem programmatischen Titel "Die Form der gesellschaftlichen Organisation von Bildungsprozessen - Ein Beitrag zu den theoretischen Grundlagen der Untersuchung des Bildungswesens in der bürgerlichen Gesellschaft" aufgegriffen worden.²

1 Preuß fährt in seiner Untersuchung fort, indem er näher auf die besondere Funktionsweise staatlicher Bildungsinstitutionen eingeht. Er knüpft dabei sowohl an Séves Ansatz zu einer marxistischen Persönlichkeitstheorie an wie auch an Bourdieus Grundlegung einer Theorie der symbolischen Gewalt. Die Kategorie des Habitus als Vermittlungsform zwischen objektiver gesellschaftlicher Struktur und Persönlichkeit und der Begriff der gesellschaftlichen Verkehrsformen als institutionelle Basis des Habitus gewinnen dabei besondere Bedeutung (vgl. U.K. Preuß, a.a.O., S. 45 ff. u. S. 54 ff.). Auf diesen Teil der Untersuchung von Preuß soll hier nicht weiter eingegangen werden, da in der Analyse seiner Rezeption von Séve, Bourdieu und anderen Autoren nicht auf eine direkte Auseinandersetzung mit den genannten Autoren verzichtet werden könnte, dieses aber wiederum den angestrebten Diskussionszusammenhang überdehnen würde.

2 Berliner Dissertation 1975, FU Berlin, FB 11 - Philosophie und Sozialwissenschaften.

Gilgenmanns Ansatzpunkt zur Analyse der spezifischen Formbestimmtheit von Bildungsinstitutionen besteht in der Untersuchung der besonderen Form der Gesellschaftlichkeit in der bürgerlichen Gesellschaft. Hierin ähnelt sein Ansatz dem von Preuß. Es wird im Folgenden zu zeigen sein, wie Gilgenmann dem Problem der Formbestimmtheit von Bildungsinstitutionen in der bürgerlichen Gesellschaft wesentlich näher kommt als Preuß, wie er sich aber andererseits an einem entscheidenden Punkt seiner Untersuchung in den Fallstricken eines spekulativen Ableitungs-Marxismus verfängt.

Gilgenmann hebt die Schwierigkeit hervor, einen Ausgangspunkt für die Formanalyse der gesellschaftlichen Organisation von Bildungsprozessen zu finden.

Das Bildungswesen ist zugleich Moment gesellschaftlicher Praxis wie auch Produkt objektiver Verhältnisse, und zwar von allgemeineren Verhältnissen, von denen es nur einen Teil darstellt. In Abgrenzung von früheren Versuchen einer "Politischen Ökonomie des Ausbildungssektors" bestimmt Gilgenmann sein eigenes Vorgehen:

"Es ist leichter, die Erscheinungsformen des Bildungswesens innerhalb einer Gesellschaftsformation auf den abstrakten Ausdruck derselben als Ganzer zu beziehen, als diese Formen selbst erst aus den materiellen Verhältnissen dieser Gesellschaftsformation heraus zu entwickeln."¹

Gilgenmanns Versuch, die Bildungsinstitutionen der bürgerlichen Gesellschaft "systematisch" zu analysieren, stellt sich in einer sehr geschlossenen und knappen Form dar. Der Konsistenz seines Ansatzes soll dadurch Rechnung getragen werden, daß der Argumentationsgang zunächst in enger Anlehnung an den vorliegenden Text resumiert wird.

Die Verallgemeinerung von Bildung stellt für Gilgenmann die Entwicklungslinie dar, über die er versucht, die spezifische Form der Organisation von Bildungsprozessen in der bürgerlichen Gesellschaft zu ergründen.

1 ebenda, S. 7

Ein besonderer Unterschied der bürgerlichen Gesellschaft zu vorbürgerlichen Gesellschaften besteht darin, daß die gesellschaftliche Organisation von Bildungsprozessen in der bürgerlichen Gesellschaft tendenziell alle Gesellschaftsmitglieder unabhängig von ihrer jeweiligen sozialen Stellung erfaßt; war in vorbürgerlichen Gesellschaften Bildung das Privileg der herrschenden Klasse (und zugeordneten Schichten), so wird Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft verallgemeinert.¹

Für die meisten Gesellschaftsmitglieder vollzogen sich Erziehung und Ausbildung in den vorbürgerlichen Gesellschaften im Prozeß ihrer naturwüchsigen Aufzucht und ihrer Integration in den Arbeitsprozeß. Diese Voraussetzungen sind in der bürgerlichen Gesellschaft nicht mehr gegeben. Durch die Trennung und selbständige Existenz der subjektiven und objektiven Faktoren des Produktionsprozesses (auf der einen Seite die doppelt freien Lohnarbeiter und auf der anderen Seite die in Kapital verwandelten Produktionsmittel), zerfällt die naturwüchsige Einheit von Produktion und Reproduktion des gesellschaftlichen Lebenszusammenhanges:

"Die Selbständigkeit der Bildungsorganisation entspricht den Verhältnissen des Austauschs, d.h. der hierdurch bedingten Form der Gesellschaftlichkeit der einzelnen ... Der wirkliche Ausgangspunkt der Notwendigkeit der Verallgemeinerung von Bildung kann für die unmittelbaren Produzenten nur ein negativer sein: die Trennung von den Produktionsbedingungen und damit der Ausschluß von allen organischen Entfaltungsmöglichkeiten ihres Arbeitsvermögens im individuellen Lebensprozeß."²

Das Arbeitsvermögen der Lohnarbeiter kann weder innerhalb des unmittelbaren Produktionsprozesses noch innerhalb der den kapitalistischen Produktionsverhältnissen entsprechenden "privaten" Lebensverhältnisse der Lohnarbeiter entwickelt werden.

1 ebenda, S. 13 ff.

2 ebenda, S. 27

Gilgenmann folgert daraus, daß in der bürgerlichen Gesellschaft deshalb (im Gegensatz zu vorbürgerlichen Gesellschaften) die Notwendigkeit entsteht, eine Form der Entwicklung des Arbeitsvermögens zu finden, "worin die individuellen Arbeitskraftbesitzer, obwohl getrennt von den Verwirklichungsbedingungen ihrer Arbeitskraft, diese als allgemein-menschliche Potenz erhalten und entwickeln können."¹

Das mit der Form der Lohnarbeit begründete Defizit in den naturwüchsig gegebenen Entwicklungsbedingungen des Arbeitsvermögens stellt für Gilgenmann den entscheidenden Anknüpfungspunkt für die Analyse der bürgerlichen Bildungsverhältnisse dar. Ansätze, die die Entwicklung des Bildungswesens mit der Entwicklung von Qualifikationsanforderungen im engeren Sinne begründen, werden damit zurückgewiesen:

"Die meisten Ansätze zur Untersuchung bürgerlicher Bildungsverhältnisse auf der Grundlage der Marxschen Theorie gehen ... von der kapitalistisch formbestimmten Entwicklung der Qualifikationsanforderungen aus, die jedoch im Hinblick auf das Bildungswesen bloß einen stofflichen Zusammenhang bezeichnet ..."²

Genau an diesen "bloß stofflichen" Zusammenhang knüpft Preuß an, wenn er von der besonderen ökonomischen Funktion des Bildungswesens ausgeht, Qualifikationen für den Arbeitsprozeß zu produzieren, während Offes Unterscheidung von stofflichen und gesellschaftlichen Qualifikationen immerhin den Sinn hat, jenen "bloß stofflichen" Zusammenhang zu durchbrechen. Ein besonderes Verdienst der Arbeit von Gilgenmann ist es, aufzuzeigen, was unter gesellschaftlicher Formbestimmtheit im Gegensatz zu einer reduktiv interpretierten "ökonomischen" Formbestimmtheit von

1 ebenda, S. 37

2 ebenda.

Bildungsinstitutionen verstanden werden könnte.¹

Mit der besonderen - durch den Austausch von Waren vermittelten - Form von Gesellschaftlichkeit der bürgerlichen Gesellschaft und der Trennung der Lohnarbeiter von den Produktionsbedingungen begründet Gilgenmann zunächst nur die Notwendigkeit der Verallgemeinerung von Bildung. Mit der Verallgemeinerung von Lohnarbeit wird dann die Übernahme von Ausbildungsfunktionen durch den Staat begründet:

"Da sie den einzelnen nicht im Lohn vorgeschossen werden, können die Kosten für die Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens auch nicht von den einzelnen, d.h. im direkten Austausch individueller Lohnneinkommen gegen Bildungsdienste getragen werden. Es ist daher jetzt die Form zu betrachten, worin die notwendige Erweiterung der Reproduktion der Arbeitskraft unabhängig von der individuellen Reproduktion gewährleistet wird. Der in den Entwicklungsbedingungen des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens enthaltene Widerspruch - der Gegensatz zwischen erweiterter Reproduktion des Kapitals und einfacher Reproduktion der Arbeit - erzeugt die Notwendigkeit einer Erweiterung der Reproduktionsbedingungen der Arbeitskraft in allgemeiner, durch den Staat vermittelter Form."²

Bedingt durch die spezifische Form der Lohnarbeit stellt für Gilgenmann der staatliche Eingriff in die Bildungsverhältnisse der einzelnen nicht bloß ein zufälliges oder vorübergehendes Moment der Entwicklung des bürgerlichen Bildungswesens, sondern einen notwendigen Bestandteil desselben auf der Grundlage des Systems der Lohnarbeit dar. "Die

1 In ihrer allgemeinen Untersuchung des bürgerlichen Staates kommen Bader, u.a. zu einem ähnlichen Schluß: "Nicht Leistungen bei der Erstellung der allgemeinen Rahmenbedingungen der gesellschaftlichen Produktion sind das dem bürgerlichen Staate Spezifische, sondern die besondere Form, in der diese Leistungen vollzogen werden." (Bader, Berger, Ganßmann, Knesebeck, a.a.O., S. 326, Anm. 5). Mit Paschukanis (E. Paschukanis: Allgemeine Rechtslehre und Marxismus Frankfurt a.M. 1966) - und Marx - stellen Bader u.a. die für die Analyse der bürgerlichen Gesellschaft überhaupt entscheidende Frage "Warum jener 'Inhalt eine solche Form annimmt'". (Bader u.a., ebenda, S. 337)

2 K. Gilgenmann, a.a.O., S. 54 f.

allgemeine Pflichtschule bildet die Grundlage der Verallgemeinerung von Bildung in der für die bürgerliche Gesellschaft charakteristischen Form."¹

Als "notwendig" bestimmt Gilgenmann in letzter Instanz jedoch lediglich den staatlichen Eingriff in die Bildungsverhältnisse der bürgerlichen Gesellschaft, nicht jedoch die staatliche Existenz des gesamten Bildungswesens. Ein Teil des Bildungswesens entwickelt sich unter staatlicher Verwaltung, der andere Teil in privater Form; diese Trennung des Bildungswesens in einen "öffentlichen" oder "staatlichen" und einen "privaten" Bereich ist den unterschiedlichen Bedingungen des Bildungs- und Lebensprozesses der sozialen Klassen geschuldet:

"In welchem Umfang die Organisation von Bildungsprozessen allgemeingemeinschaftliche zu regeln ist, muß ... in der Sphäre der Politik entschieden werden, in der das allgemeine Interesse sich konstituiert. Jenseits der allgemeinen Form fällt auch die Organisation von Bildungsprozessen unter die Gesetze des Privatverkehrs, d.h. in jene Sphäre, in der die mit gleichen Chancen ausgestatteten Individuen um ihren privaten Vorteil konkurrieren. Das Setzen von Bildung als einer allgemeinen Lebensbedingung erscheint daher zunächst als das Setzen gleicher Ausgangsbedingungen nicht etwa schon der Resultate des Bildungsprozesses. Die Realisierung individueller Freiheit im Bildungswesen setzt vielmehr auf der durch die allgemeine Form vermittelten Grundlage die konkrete Ungleichheit des wirklichen Bildungsprozesses voraus. Zu der vollständigen Gestalt des bürgerlichen Bildungswesens gehört die Vielfalt unterschiedlicher Bildungsprozesse, deren Organisation - ganz wie die gesellschaftliche Befriedigung jedes anderen besonderen Bedürfnisses - dem wechselseitigen Ausgleich der Privatinteressen überlassen bleibt."²

Den Umfang des staatlich "veranstalteten" Bildungswesens bestimmt Gilgenmann als Residualgröße: der Staat muß die Bildungsangebote organisieren, "die sich nicht auf dem Markt von selbst regeln."³

Zerfällt das Bildungswesen in einen staatlich und einen privat getragenen Teil, so ist eine andere Art von Dualis-

1 ebenda, S. 60

2 ebenda, S. 63

3 ebenda, S. 68

mus für seine Struktur und die in ihm vermittelten Inhalte von ebenso grundlegender Bedeutung; es ist die Trennung von "höherer" und "niederer" Bildung, die die Klassenspaltung der bürgerlichen Gesellschaft in Bürgertum und Lohnarbeiter reflektiert.¹

Gilgenmann führt die innere Differenzierung des öffentlichen Bildungswesens in zweierlei Allgemeinbildung und alle darauf basierenden weiteren Differenzierung auf die naturwüchsige Teilung der Arbeit in der bürgerlichen Gesellschaft zurück. In welcher Weise diese naturwüchsige Teilung der Arbeit und der daraus resultierende Bedarf an unterschiedlichen Qualifikationen sich dem Bildungswesen mitteilt, wird allerdings nicht näher untersucht. Gilgenmann stellt lediglich fest, daß sich mit der klassen- und schichtspezifischen Teilung der Arbeit eine Teilung der Bildungsangebote entwickelt:

"Die verschiedene Stellung und Bewertung der jeweiligen Berufe im System gesellschaftlicher Arbeitsteilung schlägt sich in der gegenständlichen Fixierung unterschiedlicher Resultate des Bildungsprozesses nieder und treibt ein Berechtigungswesen hervor, das vom Bildungsprozeß ausgehend Berufs- und Lebenschancen verteilt."²

1 ebenda, S. 22: "In der wirklichen Entwicklung des bürgerlichen Bildungswesens wird der Ideenstreit darüber, ob einer praktischen Bildung mit Rücksicht auf die konkrete Vielfalt menschlicher Tätigkeiten oder einer allgemeinen Menschbildung, die von allen Nützlichkeitsabwägungen abstrahiert, der Vorrang gebühre, zugunsten eines Bildungs dualismus praktisch entschieden. Während auf die Realisierung unmittelbar praktischer Bildung schon mit Rücksicht auf die produktive Tätigkeit der großen Mehrheit der Mitglieder der bürgerlichen Gesellschaft nicht verzichtet werden kann, bleibt die Realisierung einer ihrer Idee entsprechenden Allgemeinbildung zunächst für jene reserviert, die es sich persönlich leisten können, auf die Qualifikation für unmittelbar praktische Tätigkeiten zugunsten höherer Aufgaben des Gemeinwesens zu verzichten."

2 ebenda, S. 64

Bisher wurde nachgezeichnet, wie Gilgenmann die Notwendigkeit der Verallgemeinerung von Bildung aus der spezifischen Gesellschaftlichkeit der bürgerlichen Gesellschaft und damit verbunden, der Form der Lohnarbeit herleitet. Die Notwendigkeit der Verallgemeinerung von Bildung erhält jedoch im Laufe seiner Darstellung noch eine zusätzliche Begründung: die mit den Produktionsmethoden des relativen Mehrwerts gesetzte ständige Produktivkraftentwicklung in der bürgerlichen Gesellschaft.

"Mit der Entwicklung der Anwendungsbedingungen des Arbeitsvermögens muß aber das Bildungswesen selbst sich entsprechend weiterentwickeln. Die Form der gesellschaftlichen Organisation von Bildungsprozessen muß daher die Bedingungen enthalten, um die in der jeweiligen verknöcherten Gestalt des Bildungswesens enthaltenen Fesseln der Entwicklung des Arbeitsvermögens zu überwinden. Der Widerspruch zwischen Produktivkraftentwicklung und Klassenverhältnissen im Bildungswesen muß sich verwandeln in einen periodischen Prozeß der Anpassung des Bildungswesens an den Entwicklungsstand der Produktivkräfte und der Reproduktion der Klassenverhältnisse auf höherer Stufe."¹

Wie der periodische Anpassungsprozeß des Bildungswesens an den Entwicklungsstand der Produktivkräfte vonstatten geht, wird nun nicht näher analysiert. Unterstellt wird ein in "sekundärer, staatsvermittelter Naturwüchsigkeit" prozessierender "Widerspruch zwischen funktionell erforderter Vergesellschaftung des Bildungswesens und ihrer Form, die stets noch die Selbständigkeit der Privatinteressen berücksichtigen muß."² Gilgenmann geht davon aus, daß "die Organisation von Bildungsprozessen in öffentlicher Form für die notwendige Erweiterung der allgemeinen Grundlagen unterschiedlicher Bildungsaneignung entsprechend den ständig erweiterten Bedürfnissen des Systems gesellschaftlicher Arbeitsteilung"³ sorgt.

Die zunächst so präzise und schlüssig anmutende Analyse von Gilgenmann verwickelt sich an diesem Punkte der Darstellung in verschiedene Widersprüche.

Gilgenmann kritisiert zunächst Ansätze, die sich in der

1 ebenda, S. 71 f.

2 ebenda, S. 80

3 ebenda.

Analyse des gesellschaftlichen Strukturzusammenhangs von Bildungsinstitutionen auf die stoffliche Seite des gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsprozesses beschränken. (s.o.) Diese Kritik wird von ihm ergänzt mit dem Hinweis auf die spezifische Verlaufsform der Produktivkraftentwicklung in der bürgerlichen Gesellschaft, die bewirkt, daß aus einem steigenden technologischen Niveau des Produktionsprozesses keineswegs ein steigendes Bildungsniveau der Arbeitskräfte zu folgern ist. Den Grund dafür sieht Gilgenmann in der Entwicklung der Produktivkräfte unter der Form der relativen Mehrwertproduktion; die Produktionsmethoden des relativen Mehrwerts führen dazu, daß alle höheren Potenzen der Arbeit von der lebendigen Arbeit abgezogen und den materiellen Bedingungen des Produktionsprozesses subsumiert werden. Die Masse der Arbeiten reduziert sich demnach auf Verrichtungen, zu denen nur ein (historisch variables) Minimum an Qualifikation benötigt wird.¹

Trifft diese These von Gilgenmann zu - sie wird von ihm zumindest auf schlüssige Weise entwickelt -, dann kann die ständige Produktivkraftentwicklung in der bürgerlichen Gesellschaft nicht herangezogen werden, um die Verallgemeinerung von Bildung und den Ausbau des Bildungswesens zu begründen; gerade dieser an technologisch-evolutionistische Interpretationsmuster erinnernde Begründungszusammenhang wird jedoch von Gilgenmann schließlich aufgegriffen.

Ebenso problematisch erscheint der von ihm angenommene Übersetzungsmechanismus zwischen den unterschiedlichen qualifikatorischen Anforderungen des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses und den staatlichen Bildungsinstitutionen. Auch hier zeigt sich ein Widerspruch: Zunächst verweist Gilgenmann darauf, daß Umfang und Struktur des Bildungswesens im wesentlichen durch besondere historische Umstände, politische Konstellationen und gesellschaftliche Kräfteverhältnisse bestimmt werden.

1 ebenda, S. 33

"... (Es) gibt ... keinen naturgesetzhaften Mechanismus mehr, der die Verteilung des gesellschaftlichen Reichtums, also jenes Teils des Mehrwerts regelt, über den der Staat im Rahmen seiner aus dem Markt ausgegrenzten Funktionen für die Erhaltung der Bestandsvoraussetzungen des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses verfügen kann.

Über die anteilige Verwendung des Staatshaushalts wird durch das in der politischen Form des Gemeinwesens institutionalisierte Verhältnis und die bewußte Auseinandersetzung der sozialen Klassen der bürgerlichen Gesellschaft entschieden."¹

Dies gilt - so Gilgenmann - in besonderer Weise für das Bildungswesen. Demzufolge wäre das Problem des Übersetzungsprozesses zwischen gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion und Bildungsinstitutionen kaum allgemein und vorab theoretisch lösbar, sondern überhaupt nur in historischen Fallstudien anzugehen.

Wenn es zutrifft, daß Umfang und innere Gliederung des Bildungswesens historischen Konstellationen, gesellschaftlichen und politischen Kräfteverhältnissen geschuldet sind, dann ist nicht einsichtig, warum in einer Art prästabilierten Harmonie Ausbildungsleistungen des Bildungswesens und ökonomisch-gesellschaftlicher Bedarf an Qualifikationen sich immer wieder aneinander anpassen; wenn die Abstimmung zwischen Ausbildungsinstitutionen und Arbeitskräfte nachfragenden Organisationen über politische Prozesse erfolgt - sowohl über Auseinandersetzungen zwischen den Klassen wie auch über "bargaining"-Prozesse zwischen Klassenfraktionen - dann muß das Abstimmungsergebnis ein eher zufälliges sein, die Abweichung (und nicht die Kongruenz) der Ausbildungsleistungen des Bildungswesens vom ökonomisch-gesellschaftlichen Bedarf wäre die Regel.

Gilgenmann aber setzt auf eine ordnende 'invisible hand': die Form der gesellschaftlichen Organisation von Bildungsprozessen enthält die Bedingungen, "die in der jeweiligen verknöcherten Gestalt des Bildungswesens enthaltenen Fesseln der Entwicklung des Arbeitsvermögens zu überwinden" (s.o.). Eine staatliche Ausgleichsmechanik, ein staatlich

¹ ebenda, S. 75

gesicherter Anpassungsautomatismus wird konstruiert, in der Durchführung der Analyse des Bildungswesens jedoch an keinem Punkt begründet. Daß der Widerspruch zwischen "funktionell erforderter Vergesellschaftung des Bildungswesens" und der Selbständigkeit von Privatinteressen in "sekundärer, staatsvermittelter Naturwüchsigkeit" (s.o.) prozessiert, bleibt somit auch Behauptung.

Nicht nur wird die prinzipielle Fähigkeit staatlicher Instanzen, diesen Widerspruch zu regulieren, unterstellt, auch der Prozeß der periodisch erfolgreichen Anpassung des Bildungswesens an den Entwicklungsstand der Produktivkräfte wird theoretisch antizipiert.

Eine ähnliche Ungereimtheit liegt in dem oben angeführten Beitrag von Heise vor. Bei der Untersuchung des Problems, "wie sich die gesellschaftlichen Ansprüche in Bezug auf die Ausbildung der Arbeitskraft in der anarchischen gesellschaftlichen Produktionsstruktur darstellen und vermitteln"¹, kommt Heise zunächst zu dem Schluß:

"Es kann ... nicht von einer mechanischen Widerspiegelung der ermittelten Anforderungen an das Arbeitsvermögen aus dem Produktionsprozeß im Ausbildungsprozeß ausgegangen werden. Dies erstens nicht wegen der anarchischen Regelung der gesellschaftlichen Verhältnisse, zweitens nicht wegen des antagonistischen Widerspruchs zwischen der Lohnarbeiter- und Kapitalistenklasse, die beide am Ausbildungsprozeß spezifisch interessiert sind ... (Daraus) ... folgt, daß die Ansprüche an die Ausbildung der Arbeitskraft im gesellschaftlichen Zusammenhang von verschiedenen Seiten her vertreten werden; und zwar zum einen hier von der Kapitalistenklasse und dort von der Arbeiterklasse, zum anderen von verschiedenen Fraktionen der Kapitalistenklasse ... und verschiedenen Fraktionen der Arbeiterklasse."²

Welche besonderen gesellschaftlichen Interessen sich in bezug auf das Bildungswesen durchsetzen, scheint demzufolge abhängig von historisch spezifischen Konstellationen zu sein.

1 H. Heise: Ausbildung von Arbeitskräften im Kapitalismus. Berlin (West) 1975, S. 168

2 ebenda.

Heise vollzieht dann allerdings eine merkwürdige Kehrtwendung in der Argumentation. Die Arbeiterklasse sorgt schließlich dafür, daß der "Ausbildungsprozeß der Arbeitskraft in der bürgerlichen Gesellschaft immer nur ein Ausdruck der bürgerlichen Gesellschaft selbst sein kann."¹ Wohl hat die Arbeiterklasse einen Spielraum, "in dem diese in ihren Forderungen die von der bürgerlichen Produktionsweise hervorgebrachten fortschrittlichen Elemente aufgreift und vertritt."² Dennoch sind die Forderungen der Arbeiterklasse - soweit sie sich innerhalb der bürgerlichen Produktionsweise verwirklichen lassen "... Ausdruck der bürgerlichen Produktionsweise selbst; sie sind ihr ureigenes Produkt".³ Heises abschließendes Fazit: "Insofern (sic !) kann im weiteren davon ausgegangen werden, daß sich die Anforderungen an die Arbeitskraft aus dem gesellschaftlichen Produktionsprozeß mehr oder weniger im Ausbildungsprozeß durchsetzen, letzterer also die Anforderungen mehr oder weniger widerspiegelt (sic !)."⁴

Heises Überlegungen laufen auf nichts anderes hinaus, als daß sich die Anforderungen aus dem Produktionsprozeß an das Arbeitsvermögen zwar nicht "mechanisch", aber doch "mehr oder weniger" umsetzen ("widerspiegeln"!) in entsprechende Bildungsgänge (d.h. Qualifizierungsleistungen) des Bildungswesens.

Wie dieser Prozeß vonstatten geht, wird nicht untersucht, lediglich sein erfolgreicher Ausgang angenommen; ähnlich wie von Gilgenmann wird auch von Heise ein Transmissionsprozeß zwischen Ökonomie und politischen Institutionen unterstellt, der offenkundig durch geheime "built-in stabilizer" reguliert wird. Dank einer List der Vernunft wirkt selbst das zur kapitalistischen Produktionsweise antagonistisch sich verhaltende Proletariat noch dahin, daß den qualifikatorischen Erfordernissen des Produktionsprozesses besser ent-

1 ebenda, S. 172

2 ebenda, S. 172 f.

3 ebenda, S. 173

4 ebenda.

sprochen wird.¹

In dieser Betrachtungsweise wird die soziale und historische Dimension gesellschaftlicher Prozesse vernachlässigt. Gesellschaftsanalyse wird reduziert auf die Untersuchung eines kurzgeschlossenen Netzes von ökonomischer Struktur und politischen Institutionen. Eine solche analytische Perspektive verstellt eher den Zugang zu dem hier interessierenden gesellschaftlichen Strukturzusammenhang von Bildungsinstitutionen, als daß sie ihn theoretisch wie auch in empirischen Fallstudien erhellen könnte.

Welche Möglichkeiten bestehen - jenseits von mechanischen Konstruktionen und problematischen Verallgemeinerungen - empirisch gehaltvolle und gesellschaftstheoretisch reflektierte Aussagen zum Verhältnis von Gesellschaft und Bildungsinstitutionen zu machen, soll abschließend anhand der Kritik eines bildungspolitisch sehr aktuellen Beitrages von B. Lutz zu "Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich"² verdeutlicht werden.

1 An diesem Punkt wird deutlich, wie eine bestimmte Lesart des Marxschen "Systems" der Kritik der politischen Ökonomie zu einer Interpretationsweise der Funktionsmechanismen der bürgerlichen Gesellschaft drängt, die eher an systemtheoretisch-funktionalistische Deutungsmuster erinnert, als daß sie sich des bestimmenden methodischen Elements der Marxschen Theorie versicherte, **K r i t i k** der politischen Ökonomie - in praktischer wie theoretischer Hinsicht - zu sein.

2 B. Lutz: Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich - Zum Einfluß des Bildungssystems auf die Gestaltung betrieblicher Arbeitskräftestrukturen. In: H.G.Mendius u.a.; Betrieb - Arbeitsmarkt - Qualifikation. Frankfurt a.M. 1976, S. 83 ff.

Dies wird nicht möglich sein, ohne einen Wechsel in der Untersuchungsperspektive und im Abstraktionsniveau vorzunehmen. Die herangezogenen Beiträge von Offe, Preuß und Gilgenmann operieren auf einer Ebene von Theoriebildung, die zwar empirische Verweise gestattet, den Übergang zu empirisch-historischen Untersuchungen jedoch nicht unmittelbar erlaubt. Lutz hingegen versucht, über die Auswertung empirischen Datenmaterials zu einer vergleichenden Analyse der Qualifikationsstruktur deutscher und französischer Betriebe und des Aufbaus der Bildungssysteme beider Länder zu gelangen, um von daher das Verhältnis von "Bildungssystem, Produktions- und Beschäftigungssystem" in einer ihm angemessener erscheinenden Weise zu bestimmen. Der Wechsel vom theoretischen Raisonement zum Versuch empirischer Aussagen ist damit zunächst begleitet mit einer Änderung in der Fragestellung: bei Lutz steht nicht mehr allgemein der gesellschaftliche Strukturzusammenhang von Bildungsinstitutionen zur Diskussion, sondern lediglich das Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem.

5. ZUM PROBLEM DER INTERDEPENDENZ VON BILDUNGSINSTITUTIONEN UND GESELLSCHAFT

In seiner vergleichenden Analyse der Beschäftigungssysteme Frankreichs und der Bundesrepublik kommt Lutz zu dem Schluß, daß deutsche und französische Betriebe unter ähnlichen oder nahezu identischen technisch-ökonomischen Produktionsbedingungen (Produkt, Produktionstechnologie, Betriebsgröße) Einsatz und Nutzung menschlicher Arbeitskraft in sehr verschiedenartiger Weise strukturieren.

Für Lutz erscheinen hier nationalspezifische Strukturprinzipien, die als Grundmuster der betrieblichen Gestaltung von Einsatz und Nutzung menschlicher Arbeitskraft eine "hohe Korrespondenz mit dem jeweiligen System öffentlich organisierter oder zumindest reglementierter Ausbildung" aufweisen.¹ Beide Befunde stehen für ihn in einem deutlichen Gegensatz zu dem von ihm kritisierten deterministischen Abhängigkeitskonzept zwischen technologisch-ökonomischer Entwicklung und Beschäftigungsstruktur auf der einen Seite und zwischen Beschäftigungssystem und Bildungssystem auf der anderen Seite.

Wenn das dominante Strukturprinzip des Bildungssystems darin bestehen würde, folgert Lutz, das Produktionssystem mit Arbeitskräften in der qualifikatorischen Formung zu beliefern, die dieses aus technisch-ökonomischen Gründen zwingend benötige, so bliebe völlig unverständlich, warum Betriebe, die gleiche Produkte mit gleicher Produktionstechnologie und zu vergleichbaren Kosten erzeugten, dies mit so unterschiedlich qualifizierten Arbeitskräften überhaupt leisten; in dieser Perspektive bliebe auch unerklärbar, warum die Unternehmen "die so divergierenden Strukturen und Entwicklungen des je nationalen Bildungssystems tolerieren können, das ihnen ja doch diese qualifikatorische Struk-

1 ebenda, S. 130

turierung in allen wesentlichen Aspekten vorzugeben scheint."¹

Lutz räumt die Vorläufigkeit und Eingeschränktheit seiner empirischen Befunde ein; dennoch zwingen nach seiner Ansicht die Ergebnisse einer vergleichenden Analyse der Qualifikationsstruktur ausgewählter deutscher und französischer Betriebe dazu, Abstand zu nehmen von der die gegenwärtige bildungspolitische Diskussion bestimmenden Alternative einer "Subordination" des Bildungssystems unter das Beschäftigungs/Produktionssystem bzw. einer "Entkoppelung" des einen vom anderen:²

1 ebenda, S. 131

Die Unterschiede zwischen dem (west)deutschen und dem französischen Bildungssystem bestehen für Lutz:

"- einmal in dem schwächeren Ausbau weiterführender Bildungseinrichtungen in Deutschland gegenüber Frankreich;

- weiterhin in der fast ausschließlichen Vermittlung beruflicher Erstqualifikation im öffentlichen Bildungssystem in Frankreich gegenüber der weitaus größeren Rolle öffentlich normierter betrieblicher Erstausbildung im "dualen System" Deutschlands;

- endlich, unmittelbar hiermit verbunden, in der weitaus größeren Verbreitung beruflicher Erstausbildung - insbesondere unterhalb der Hochschule - in der Bundesrepublik gegenüber Frankreich." (ebenda, S. 115)

Die Qualifikationsstruktur der von Lutz untersuchten französischen Betriebe unterscheidet sich von den deutschen Vergleichsbetrieben in dreifacher Hinsicht:

"- einmal durch den sehr hohen Anteil von Arbeitskräften, die keine einschlägige Vollausbildung durchlaufen haben, der mit dem geringen Anteil von Arbeitskräften im deutschen Betrieb kontrastiert, die nach Verlassen der Volksschule bzw. Hauptschule keinerlei berufliche Ausbildung erhalten haben;

- weiterhin durch den hohen Anteil von Arbeitskräften mit einer formal gehobenen schulisch-theoretischen Qualifikation, der mit der geringen Zahl von Hochschulingenieuren im deutschen Betrieb und der hier erheblichen Bedeutung von Arbeitskräften kontrastiert, die ihre technisch-theoretische Qualifikation im Anschluß an eine praktische Ausbildung und auf dieser aufbauend erhalten haben;

- endlich durch die aus beidem resultierende, weit höhere Differenzierung der Qualifikationen nach Niveau und Profil, die mit der eindeutigen Dominanz der Industrielehre - als Haupt- oder Basisqualifikation - im deutschen Betrieb kontrastiert." (ebenda, S. 124)

2 hierzu vgl. auch das folgende Kapitel dieser Arbeit, insbes. S.104ff.

"Verbleibt man auf der durch die Thesen der Subordination oder Entkopplung bezeichneten Ebene genereller Strukturprinzipien, so scheint allenfalls eine ganz andere Alternative mit den empirischen Befunden vereinbar: Das Bildungssystem steht zum sogenannten Beschäftigungssystem entweder in einer Beziehung aktiver Konditionierung oder zumindest in einem Verhältnis wechselseitiger Abhängigkeit und Beeinflussung."¹

Erscheint die Kritik von Lutz an der Subordinationsthese im Lichte des von ihm angeführten empirischen Materials und in bezug auf die im Kontext dieser Arbeit bislang angebotenen Überlegungen als einigermaßen plausibel, so mutet die Behauptung einer allgemeinen Interdependenz von Bildungssystem und Beschäftigungssystem doch recht inhaltsleer an.²

Es soll deshalb näher untersucht werden, wie Lutz seine Interdependenzthese verstanden wissen will.

Lutz geht davon aus, daß es eine betriebliche Politik des Einsatzes und der Nutzung von Arbeitskraft gibt, die nicht unmittelbar auf das Bildungssystem bezogen ist oder bezogen werden muß; er vermutet, daß ebenso Steuerungs- und Aufbauentscheidungen für das Bildungssystem nicht in erster Linie von Verwertungsimperativen der Unternehmungen ausgelöst werden müssen. Dabei wird nicht ausgeschlossen, daß sich betriebliche Personalpolitik der Selektions- und Qualifizierungsleistungen des Bildungssystems bedient, die für sie nützlich sein könnte, "und die Bildungspolitik z.B. differentielle Berufschancen als Mittel zur Steuerung von Schülerströmen nutzt."³

Eine besonders wichtige und kritische Rolle im Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungs-/Produktionssystem spielt das von Lutz so genannte "System von Vermittlungen":

1 B. Lutz, a.a.O., S. 131

2 Hierauf verweist Lutz selbst: "Eine solche These bleibt freilich eine bloße Leerformel, solange sie nicht des näheren spezifiziert wird." (ebenda, S. 132)

3 ebenda, S. 133

"Zwischen beiden Bereichen muß ein System von Vermittlungen existieren, das einerseits als Medium des Transfers von Leistungen, Innovationsimpulsen und Stabilisierungseffekten dienen kann, andererseits in sich genügend Elastizität besitzt, um zu verhindern, daß Problemlösungen, die zur Wiedergewinnung bereichsimmanenter Stabilität hier und dort notwendig werden, unmittelbar - entstabilisierend - auf den korrespondierenden Bereich durchschlagen; dieses Vermittlungssystem muß also gleichzeitig wechselseitige partielle oder temporäre Entlastung von Problemdruck wie Autonomie der je bereichsspezifischen Politiken zur Aufrechterhaltung oder Wiedergewinnung von Stabilität garantieren.

Zu diesem Vermittlungssystem gehören ebenso die Institutionen des Arbeitsmarktes wie Strukturen der Bestimmung und Bestimmtheit von Arbeitsvermögen (Qualifikationen) wie Regulationsinstanzen vom Typ der Gewerkschaften (als Tarifpartei) oder der Arbeitsvermittlung".¹

Die von Lutz angeführten Institutionen des Arbeitsmarktes unterliegen als Vermittlungsglieder zwischen Bildungsinstitutionen und Arbeitskräfte nachfragenden Organisationen einer komplexen Dynamik; über diese lassen sich auf hohem Abstraktionsniveau allgemeine, gesellschaftstheoretisch begründete Aussagen machen. Zu bezweifeln bleibt, ob die in diesem Zusammenhang von Lutz in systemtheoretischer Perspektive versuchte Schematisierung sehr aussagekräftig ist, da er über den Dreischritt Wirkung - Gegenwirkung - Wechselwirkung nicht hinauskommt.² Der heuristische Wert des Interdependenzkonzeptes wird dadurch allerdings nicht gemindert, da die Interdependenzthese - wie Lutz selbst betont - lediglich in ihrer jeweiligen Konkretion, in der durchgeführten sozialwissenschaftlich-empirischen Analyse einen Sinn gibt.³

1 ebenda.

2 ebenda, S. 133 f.

3 Am Beispiel der historischen Ausformung von "Qualifikationsmustern" versucht Lutz zu verdeutlichen, wie das für sein Konzept zentrale "System von Vermittlungen" verstanden werden kann. Unterschieden werden zwei Aspekte der Qualifikationsstruktur. "Ausbildungsqualifikation" als Endziel von Sozialisations- und Lernprozessen und "Einsatzqualifikation" als Grundlage der Entäußerung und Aneignung lebendiger Arbeit im Produktionsprozeß. Die Ausbildungsqualifikation definiert das "Insgesamt an Arbeitsvermögen, das dem Produktionsprozeß zur Verfügung steht" (ebenda, S. 314). Das Arbeitsvermögen der Arbeitskräfte wird von den Betrieben in wechselnden Relationen eingesetzt, so wie es der jeweiligen betrieblichen Situation am besten entspricht. Als in je spezifischer Weise genutztes Arbeitsvermögen wird die Ausbildungsqualifikation zur Einsatzqualifikation. Dieser Transformationsprozeß ist nur möglich, weil die Ausbildungsqualifikation in "Form von recht stabilen 'Modulen' besteht" (ebenda); diese erst ermöglichen eine flexible Nutzung des betrieblichen Arbeitskräftepotentials. Sie repräsentieren

Es verwundert deshalb, wenn Mickler/Mohr/Kadritzke in ihrer Kritik am Interdependenzansatz von Lutz ausgerechnet zu diesem Punkt einen Haupteinwand formulieren. Die SOFI-Autoren beharren darauf, daß wesentliche Aspekte des Verhältnisses von Bildungs- und Beschäftigungssystem nicht allgemein theoretisch, sondern lediglich in sozialhistorischen Fallstudien zu klären sind:

"Die Frage, was den inneren Zusammenhang der Subsysteme konstituiert, welche inhaltlichen Bezüge zwischen ihnen in der Realität bestehen und welche Dominanzstrukturen auftreten und sowohl das Gleichgewicht des Gesamtsystems als auch die Stabilität jeweiliger Subsysteme stören können, ist offen: sie ist nicht theoretisch, sondern nur empirisch zu entscheiden."¹

Daß bestimmte Zusammenhänge nicht vorab theoretisch entschieden werden können, sondern nur empirisch zu klären sind, liegt nun allerdings ganz auf der Argumentationslinie von Lutz. Der sozialwissenschaftliche Gewinn in den Beiträgen von Lutz (und anderen Mitarbeitern des ISF München) besteht gerade in ihrer Betonung des historisch variablen Charakters von gesellschaftlichen Institutionen und Strukturen gegenüber den aprioristischen Setzungen einer sich als "systematisch" bezeichnenden Variante von Gesellschaftstheorie,

1 O. Mickler, W. Mohr, U. Kadritzke, a.a.O., S. 24

Forts. Fn. 3, S. 87:

tiert eins der Momente betrieblicher Elastizitäten im Produktionsprozeß. Sind Ausbildungsqualifikation und Einsatzqualifikation nach einer jeweils anderen Logik strukturiert, so müssen sie doch "in einer dauerhaften, nur verhältnismäßig langsame Veränderungen zulassenden inneren Beziehung zueinander stehen" (ebenda, S. 135). Qualifikationsstrukturen und die von ihnen definierten Einzelqualifikationen und Qualifikationstypen stellen sich sowohl für das Bildungssystem wie für einzelne oder aggregierte Beschäftigte als Problemlösungsmuster dar, in historischer Perspektive erscheinen sie als gesamtgesellschaftliche Problemlösungen, indem sie eine "zugleich elastische und stabile Beziehung" ermöglichen "zwischen den in den individuellen Lebens- und Entwicklungsprozeß eingebundenen Leistungen sozialisatorischer und qualifikatorischer Art auf der einen Seite und deren Nutzung im einzelbetrieblichen wie gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß auf der anderen Seite." (ebenda)

Die Analyse der gesellschaftlichen Entwicklung von Qualifikationsstrukturen stellt nur einen Ausschnitt des komplexen Vermittlungsprozesses zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem dar. Sie kann in diesem Falle aber als exemplarisch für das von Lutz befürwortete methodische Vorgehen betrachtet werden.

die den Zugang zu empirischen Gesellschaftsanalysen so schwer findet.

Auch ein weiterer Einwand von Mickler/Mohr/Kadritzke vermag nicht zu überzeugen. Die Autoren kritisieren, daß Lutz die wechselseitige Abhängigkeit und Beeinflussung von Bildungssystem und Beschäftigungssystem "einseitig in Richtung auf eine weitgehende Bestimmungsmöglichkeit der betrieblichen Beschäftigungsstrukturen durch das Bildungssystem" auflöst, "ohne umgekehrt systematisch die Einflüsse des Beschäftigungssystems auf das Bildungssystem zu prüfen."¹

Diese Kritik verkennt sowohl den vorläufigen Charakter des Beitrages wie auch die Tatsache, daß es Lutz in seinen knappen Anmerkungen darauf ankam, die Aufmerksamkeit auf bisher vernachlässigte Aspekte der bildungswissenschaftlichen und industriesoziologischen Diskussion zu lenken und damit notwendigerweise andere zu vernachlässigen.²

Eine Schwachstelle des Ansatzes von Lutz wird von Mickler u.a. allerdings zu Recht hervorgehoben: die (auch von Gen-sior/Krais vermerkten) systemtheoretischen Unschärfen des Interdependenz- (bzw. Betrieb)Konzeptes.

1 ebenda.

2 In Absetzung von Lutz u.a. skizzieren Mickler/Mohr/Kadritzke ihren eigenen Ansatz zur Bestimmung des gesellschaftlichen Zusammenhangs von Bildungsinstitutionen, Einzelkapitalen, Produktionsprozeß und technologischer Entwicklung folgendermaßen:
"Wenn wir als einen Hauptmangel der diskutierten Studien das Fehlen eines theoretischen Konzepts zur Erklärung des Zusammenhangs von ökonomischer und technischer Entwicklung einerseits, Beschäftigungs- und Qualifikationsstruktur andererseits konkretisiert haben, so stellt die folgende Untersuchung den Versuch dar, von einem solchen theoretischen Konzept her den realen Zusammenhang in seinen Bedingungsstrukturen zu rekonstruieren. Ein solches Konzept sehen wir in der Theorie der Formbestimmtheit der gesellschaftlichen Arbeit als Lohnarbeit oder - was ein anderer Ausdruck für den gleichen Sachverhalt ist - der Produktion als Kapitalverwertung.
Nach diesem Konzept wird in letzter Instanz der Zusammenhang der gegeneinander verselbständigten gesellschaftlichen Teilbereiche (Produktion, Distribution, Bildung u.a.) durch die Bewegungsgesetze der Kapitalverwertung bestimmt. Diese allgemeine Bestimmung besagt noch nichts über historische konkrete Ausprägungen etwa des Verhältnisses von gesellschaftlicher Reproduktion der Arbeitskraft zu der auch die Ausbildung zählt, zur gesellschaftlichen Produktion, sondern gibt nur einen methodischen Hinweis zur empirischen Analyse dieses Verhältnisses." (a.a.O., S. 33)

Diese Unschärfen liegen zunächst weniger in der spezifischen Erarbeitung und Entwicklung des Betriebskonzeptes begründet als vielmehr in der systemtheoretischen Konstruktion von Gesellschaft.

Wenn das Bildungssystem als funktionales Teilsystem des gesellschaftlichen Gesamtsystems angesehen wird, das mit anderen Teilsystemen in "Wechselwirkung" steht, wird gleichzeitig ausgegangen von der Angemessenheit systemtheoretischer Begriffe bei der Analyse des Verhältnisses von gesellschaftlichem Produktions- und Reproduktionsprozeß und der gesellschaftlichen Organisation von Bildungsprozessen. Bleibt die systemtheoretische Untersuchungsperspektive - wie bei Lutz - unbegründet, so wird ein in diesem Zusammenhang entscheidendes gesellschaftstheoretisches Problem umgangen: die Zerlegung des Gesamtsystems in Teilsysteme und das Ausweisen von Kriterien, nach denen die Zergliederung des Gesamtzusammenhangs vorgenommen wurde.¹

Für die Arbeiten des ISF kommt ein weiteres Problem hinzu: die Kombination von systemtheoretischen Begriffen mit solchen der Kritik der politischen Ökonomie. Eine Synthese von Systemtheorie und materialistischer Gesellschaftstheorie wird explizit von den ISF-Autoren nicht angestrebt.² Impli-

1 vgl. auch E. Becker: Materialistische Bildungsökonomie und empirische Qualifikationsforschung. In: Zur Wissenschaftslogik einer kritischen Soziologie. Hrsg. J. Ritsert, Frankfurt a.M. 1976, S. 309 f.

2 Auf die Fragwürdigkeit eines solchen Unterfangens hat E. Becker in seinem informativen Aufsatz hingewiesen:
"Der in der Marxschen Theorie untersuchte Vergesellschaftungsprozeß durch die 'Metamorphosen des Kapitals' ist keinesfalls auf ein Systemmodell abzubilden, in dem z.B. das 'ökonomische System' als Steuerungszentrum fungiert." (ebenda, S. 315, vgl. auch S. 316ff.)
Forts. Fn. 2 S. 89:

Bei der Lektüre dieser Passage drängt sich die Frage auf, inwieweit solche Aussagen, die nur dank einiger üblicher salvatorischer Formeln wie "in letzter Instanz" und "gibt nur einen methodischen Hinweis" bestehen können, dem in viel ungeschützterer, provisorischer Form vorgetragenen Beitrag von Lutz an analytischer Reichweite wirklich überlegen sind. Zu Recht verweisen die Autoren darauf, daß der Versuch, die "Komplexität dieses gesamten Zusammenhangs in einer empirischen Untersuchung zu rekonstruieren" (ebenda, S. 34), ihren thematischen Rahmen sprengen würde; dem wäre allerdings hinzuzufügen, daß der "gesamte Zusammenhang" sich auch gar nicht in einer empirischen Untersuchung rekonstruieren läßt; genau dies sollte in Kritiken an Beiträgen wie dem von Lutz bedacht werden.

zit wird jedoch so verfahren, als ob dies umstandslos möglich sei.

Eine weiterreichende Auseinandersetzung mit den Prämissen der Systemtheorie kann hier nicht aufgenommen werden. Im Rahmen der hier erarbeiteten Problemstellung sollte jedoch zweierlei festgehalten werden.

Das Interdependenz-Konzept von B. Lutz gehört zu den wenigen analytischen Versuchen, die im Ansatz der Komplexität des Verhältnisses bzw. des Vermittlungsprozesses von Bildungsinstitutionen und Gesellschaft gerecht werden. Ein besonderes Verdienst dieses Konzeptes ist es, gleichermaßen die vielerorts herrschenden Berührungängste mit marxistischer Theoriebildung wie auch den manchen marxistischen Positionen eigenen Strukturfatalismus zu vermeiden.¹ Enthalten also die Beiträge von Lutz (u.a.) - implizit - bedeutungsvolle Hinweise zum Vorgehen empirisch-historischer Sozialforschung, so sind andererseits deren theoretische Aussagen noch rudimentär.² Ein Fortschritt in der Theoriebildung

1 Vgl. auch die gegen die Althusser-Schule gerichtete spöttische Bemerkung von Bourdieu und Passeron: "Die strukturalistischen Marx-Leser ... lassen sich .. in einer objektivistischen Reaktion gegen alle idealistischen Formen der Philosophie der Aktion dazu hinreißen, Handlungsträger ausschließlich als Träger der Struktur anzusehen. Die Frage nach der Vermittlung zwischen Struktur und Praxis muß ihnen entgleiten, solange sie den Strukturen keinen anderen Inhalt zuschreiben als jene im Grunde recht mysteriöse Macht, andere Strukturen zu determinieren oder überzudeterminieren." (P. Bourdieu, J.C. Passeron: Die Illusion der Chancengleichheit... Stuttgart 1971, S. 221 Fn. 121)

2 Diesen Mangel teilen sie allerdings mit fast allen Veröffentlichungen gleicher Themenstellung. Auch Bourdieu und Passeron gelangen in ihren so geistreichen und erhellenden Untersuchungen zum französischen Bildungswesen nicht zu einem konsistenten Ansatz, der geeignet wäre, den Zusammenhang von Bildungsinstitutionen und Gesellschaft theoretisch zu fassen; ihre Überlegungen münden in die Forderung nach einer Theorie des Habitus (als Vermittlungsform zwischen Theorie und Praxis). Eine Theorie des Habitus aber würde gleichzeitig weniger und mehr umfassen als die theoretische Präzisierung des gesellschaftlichen Strukturzusammenhangs von Bildungsinstitutionen.

zum Problem des Strukturzusammenhanges von Bildungsinstitutionen und Gesellschaft wird allerdings eher über den am ISF (München) eingeschlagenen Weg historisch-empirischer Fallstudien zu erreichen sein, während vorschnellen Generalisierungen und in begrifflichen Systemen verbleibenden "Ableitungen" auch in Zukunft wenig Erfolg beschieden sein dürfte.

Ebendies betont auch Braverman, wenn er im Rahmen einiger Überlegungen zur Entwicklung des US-amerikanischen Bildungssystems vermerkt:

"A complete picture of the functions and functioning of education in the United States and other capitalist countries would require a thorough study of the manner in which the present standards came into being, and how they were related, at each step of their formation, to the social forces of the society at large."¹

Braverman hat damit gleichzeitig die Grenzen aufgezeigt, die einer bloß theoretischen "Lösung" des hier diskutierten Problems gezogen sind. Ebenso wie die Entwicklung der gesellschaftlichen Qualifikationsstruktur sind entscheidende Dimensionen des Verhältnisses von Bildungsinstitutionen und Gesellschaft nicht allgemein theoretisch, sondern nur empirisch zu klären. Wenn sozialstrukturelle Momente und politische Faktoren Struktur und Entwicklungsgrad von Bildungsinstitutionen entscheidend bestimmen, dann muß deren Analyse historisch-empirisch erfolgen und kann nicht a priori theoretisch entscheiden werden.

Der Ausgangspunkt der Ausführungen dieses Abschnitts zum Verhältnis von "Bildungssystem" und "Beschäftigungssystem" ist mit den vorhergehenden Überlegungen wieder eingeholt. Die Behauptung von Offe, das "Bildungssystem" sei "unterde-

1 H. Braverman, a.a.O., S. 437

terminiert", erweist sich als zutreffend. Ohne die systemtheoretische Orientierung von Lutz oder die funktionalistische von Offe zu teilen, kann doch an die These dieser beiden Autoren angeknüpft werden, daß soziale Determinanten und historisch-kontingente Faktoren die Struktur des Bildungswesens und die Hierarchie der Bildungszertifikate maßgeblich bestimmen. Diese Aussage zu treffen, heißt nicht - wie in polemischer Absicht häufig unterstellt - den entscheidenden Einfluß, den die Tatsache der Verausgabung von Arbeit als Lohnarbeit auf die gesellschaftliche Organisation von Bildungsprozessen und auf die hierarchische Arbeitsorganisation ausübt, zu übersehen oder gar zu bestreiten. Daß die Verausgabung von Arbeit als Lohnarbeit erfolgt, bedeutet allerdings zunächst nur, daß der Arbeitsprozeß gleichzeitig hierarchisch organisiert ist; welche Ausprägungen die Hierarchie der Lohnarbeit annimmt, ist dagegen zu einem großen Teil spezifischen sozialen und historischen Umständen geschuldet.

Die eingangs referierte These von Offe, daß das Angebot an Qualifikationsmustern selbst eine wichtige Determinante der Qualifikationsnachfrage ist, erscheint damit in einem neuen Licht.

Aus dieser These folgt nicht, daß die Entwicklungen im Beschäftigungssystem im wesentlichen durch politische Entscheidungen über das Bildungssystem bestimmt würden. Sie besagt lediglich, daß die Entwicklung von Qualifikationsmustern und die jeweils spezifische Gliederung des gesellschaftlichen Gesamtarbeiters in verschiedene Arbeitskräftegruppen nur aus dem Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren im politischen, Bildungs- und Beschäftigungssystem und last but not least aus der Entwicklung der gesellschaftlichen Sozialstruktur heraus zu verstehen ist.

Dieser Sachverhalt muß strategische Konsequenzen für bildungsplanerische Überlegungen haben:

Wenn sowohl die konkrete Struktur des Bildungssystems wie auch die spezifische Ausprägung der gesellschaftlichen Qualifikationsstruktur "unterdeterminiert", d.h. nicht formationsbedingt vorgegeben sind, dann bestehen nicht zu unterschätzende Möglichkeiten, über bildungspolitische Maßnahmen gesellschaftliche Entwicklungen mit zu beeinflussen.

Wie groß diese Einflußmöglichkeiten in gesellschafts- und strukturpolitischer Hinsicht sind, soll im 3. und letzten Abschnitt dieser Arbeit geprüft werden. Ausgangspunkt hierbei werden Reformvorschläge zum Bildungswesen der Bundesrepublik sein, die die Diskussion in der Arbeitskräfte- und Bildungsforschung hervorgebracht hat.

Das erkenntnisleitende Interesse liegt darin, bildungspolitisch bedeutsame Reformmodelle sowohl auf ihre Gegenstandsadäquanz wie auf ihren wissenschaftlichen Begründungszusammenhang zu überprüfen.

III. STRATEGISCHE KONZEPTE ZUR REFORM DES WESTDEUTSCHEN BILDUNGSWESENS

Die Reformdiskussion in der Bundesrepublik wurde seit dem Ende der 60er Jahre auf zwei unterschiedlichen Ebenen geführt. Einerseits ging es um neue Schul- und Hochschulmodelle, die eine bessere und umfassendere Erziehung und Ausbildung gewährleisten sollten. Hier standen die Debatten über die Gesamtschule und die Gesamthochschule im Vordergrund. Diese pädagogische Modell-Diskussion, die um die Alternativen Förderung und Selektion, Einheitlichkeit und Durchlässigkeit zentriert war, hat einen sehr breiten Raum eingenommen.¹ Vernachlässigt wurden dagegen auf der anderen Seite Überlegungen zu dem Problem, welche bildungspolitischen Strategien am ehesten dazu beitragen würden, das bestehende Bildungswesen der Bundesrepublik in Richtung auf die angestrebten Reformmodelle zu verändern. Die bildungspolitischen Debatten nahmen streckenweise einen idealtypisierenden Charakter an, der im krassen Gegensatz steht zum tatsächlichen prozeßhaften Ablauf von Arbeitskräfte- und Bildungspolitik.² Dieser bislang eher vernachlässigte, mehr bildungsstrategisch (und arbeitskräftepolitisch) orientierte Teil der Reformdiskussion soll im

1 Die Literatur zur Gesamtschule ist schon fast unüberschaubar geworden. Als früher Beitrag noch immer informativ G. Buehlow u.a.: Gesamtschule zwischen Schulversuch und Strukturreform. Weinheim/Basel 1972.
zur neueren Diskussion vgl. : H. Fend u.a.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem, Stuttgart 1976
zur Gesamthochschule vgl. Studentische Politik 1975, H. 1/2 (Die Gesamthochschulentwicklung zwischen Reform und Gegenreform, S. 3 ff.
P. Mueller: Integrierte Gesamthochschulplanung oder differenzierte Hochschulgesamtplanung. S. 107 ff.)

2 Dem entsprechen die stereotypen Appelle der DGB-Gewerkschaften an die Kultusminister, doch endlich die Gesamtschule als Regelschule einzuführen. Die Schulverwaltungen reagierten wiederum in den meisten Bundesländern mit Alibi-Veranstaltungen, genannt "Modell"-Versuche. Zur bildungspolitischen Entwicklung in den 70er Jahren vgl. den bemerkenswerten Aufsatz von L.v.Friedeburg: Bilanz der Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik - 1978, H.2, S.207 ff. Zur Bildungsreform insgesamt vgl. den interessanten Beitrag von W.Sachs, H.G. Rolff u.a. Modernisierung im Klassenkonflikt - Versuch einer erziehungssoziologischen Erklärung der Verlaufsdynamik der Schulreform ... (Auf dem 19. Deutschen Soziologentag 1979 in Berlin vorgelegtes Manuskript)

Folgenden aufgegriffen werden.

In den bildungsstrategischen Kontroversen stehen sich zwei Positionen unversöhnlich gegenüber. Wird von einigen mit Bildungs- und Arbeitskräfteforschung befaßten Wissenschaftlern eine Flexibilisierung des Bildungssystems mit der Konsequenz einer "Entberuflichung" des Beschäftigungssystems befürwortet, so wird von anderen um so vehementer für die Beibehaltung der beruflichen Organisation von Ausbildung und Arbeit plädiert. Diese Konfrontation wird überlagert durch den Streit um die Bedeutung und die Funktion des Hochschulbereichs im Bildungssystem.

Die von Offe befürwortete Perspektive einer bildungspolitischen Strategie des "qualifikatorischen overkill" wird von den meisten Sozialwissenschaftlern, die sich mit Problemen der Bildungsplanung und Arbeitskräfteforschung befaßt haben, geteilt. Um so mehr divergieren die Begründungen dafür und die bildungsplanerischen Schlußfolgerungen, die daraus gezogen werden.

1. DAS KONZEPT DER SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN

Von entgegengesetzten Ausgangspunkten her ist einerseits von D. Mertens und andererseits von U. Beck und M. Brater versucht worden, eine arbeitskräftepolitische Strategie der Entberuflichung und ein bildungspolitisches Konzept der Flexibilisierung des Bildungssystems zu begründen.

Diesen Begründungszusammenhang gilt es näher zu untersuchen.

Den Ansatzpunkt der bildungsplanerischen Überlegungen von D. Mertens bilden sowohl die systemisch bedingten Unschärfen von Arbeitskräftebedarfsprognosen wie auch die bedeutenden Substitutionspotentiale im Beschäftigungssy-

stem (bzw. die Flexibilitätpotentiale der Arbeitskräfte).¹

Die prognostischen und empirischen Defizite der Arbeitskräfteforschung machen es für Mertens wünschenswert, "die Strukturierungsbedürfnisse der Bildungsplanung auf das vom Beschäftigungssystem her gesehen unerläßliche Mindestmaß zu reduzieren".² Eine weitgehende Autonomisierung des Bildungssystems sei zudem notwendig, da die vielen und raschen technologischen und ökonomischen Veränderungen es ohnehin nicht erlaubten, ebenso schnelle Veränderungen der Ausbildungsgänge und ihrer Curricula vorzunehmen.³

Wie aber kann ein vom Beschäftigungssystem weitgehend "entkoppeltes" Bildungssystem seine Aufgaben weiterhin sinnvoll wahrnehmen? Die Antwort von Mertens wirkt zunächst bestechend einfach: Das Bildungssystem muß auf die zentrale Funktion der Vermittlung von "Schlüsselqualifikationen" hin reorganisiert werden. Schlüsselqualifikationen bestimmt Mertens als

"solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr

- a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und
- b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens darstellen."⁴

1 vgl. u.a. D. Mertens: Der unscharfe Arbeitsmarkt, MittAB 1973, H. 4, S. 314 ff.
ders.: Schlüsselqualifikationen - Überlegungen zu ihrer Identifizierung und Vermittlung im Erst- und Weiterbildungssystem. In: Blickpunkt Hochschuldidaktik H. 32, 1974, S. 204 ff.
Die Aufwendigkeit des Verfahrens wie der unternehmens- und branchenspezifisch differierende Arbeitskräfteeinsatz begründen für Mertens neben den systemisch bedingten prognostischen Defiziten auch beträchtliche empirische Schwierigkeiten, aus Tätigkeitsanalysen im Beschäftigungssystem zu einer umfassenden Ermittlung von Qualifikationsanforderungen zu gelangen.

2 ebenda, S. 214

3 ebenda; vgl. auch ders.: Bildungspolitik - Freiwahl und Planung. In: Konjunkturpolitik, 1971. H. 1, S. 7 ff.

4 D. Mertens: Schlüsselqualifikationen, a.a.O., S. 207

Schlüsselqualifikationen stellen die Antwort des Bildungssystems dar auf die in der Arbeitsmarktforschung aufgeworfene Frage nach dem 'optimalen Dritten' verschiedenartiger und sich wandelnder Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt."¹ Bei der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen treten spezialisierte Fertigkeiten hinter übergeordneten Strukturierungsleistungen zurück, der spezialisierte Wissens- und Fertigkeitserwerb verlagert sich in das "training on the job".

Die ohnehin schon dank der bestehenden Flexibilitätspotentiale vorhandene beträchtliche Elastizität des Beschäftigungs- und des gesellschaftlichen Gesamtsystems wird durch den verallgemeinerten Erwerb von Schlüsselqualifikationen in ökonomisch und gesellschaftlich produktiver Weise erhöht. Ein "enumerativ-additives Bildungsverständnis" wird abgelöst durch ein "instrumentelles Bildungsverständnis".²

Flexibilität und Mobilität sind die strategischen Größen des "Beschäftigungssystems", Schlüsselqualifikationen die "Bausteine" des "Bildungssystems".

"Wir plädieren für alle Bildungsebenen und -zweige für ein flexibles Baukastensystem von Bildung, das aus einem Pflichtkanon, welcher Schlüsselqualifikationen vermittelt, und daneben einem breiten Angebot an Spezialisierungs-, Vertiefungs- und Komplementarkursen besteht."³

1 ebenda, S. 215

2 ebenda, S. 217. Zur Illustration des Mertensschen Bildungsverständnis: "Es gilt aus ... Schlüsselqualifikationen eine sinnvolle Auswahl zu treffen, die den Kern einer künftigen Bildungszivilisation darstellen könnte, welche die Menschen mit Instrumenten ausrüsten will, die ihnen die bleibende Überlegenheit über Informationen sichern sollen. Aber auch künftig bedarf eine gebildete Persönlichkeit auch nach unserer Auffassung mehr als nur solchen abstrakten Schlüsselwissens. Bei der Wahl zusätzlicher Bildung soll sich die Persönlichkeit so frei entfalten können, wie es ihrer Eignung und Neigung entspricht. Die Phänomene des technischen und gesellschaftlichen Wandels sprechen nicht gegen, sondern mehr und mehr für die Einräumung : solcher Spielräume, welche sich um die Kerngebiete ränken." (ebenda, S. 226)

3 ebenda.

Für Mertens ergibt sich als Konsequenz, daß die berufliche Organisation von Ausbildung und Arbeit obsolet wird. Folgerichtig spricht er sich dagegen aus, weiterhin den Begriff des Berufs für die Beschreibung von Qualifikationserfordernissen an den Arbeitsplätzen und für die Analyse von Notwendigkeiten der Bildungsplanung zu verwenden.¹

2. DIE FORDERUNG NACH EINER ENTBERUFLICHUNG VON AUSBILDUNG UND ARBEIT

Ganz wesentlich für das sehr knapp skizzierte bildungspolitische und arbeitsmarktpolitische Konzept von Mertens ist die Hypothese einer sehr weitgehenden Flexibilität und Mobilität der Arbeitskräfte, denen in seinem Modell zuallererst die Aufgabe zukommt, die Folgen des "ökonomischen und technologischen Wandels" zu bewältigen. Die auftretenden Arbeitsmarktprobleme werden in einem sehr bedeutenden Ausmaß individualisiert. Die Grundlage für dieses Modell bietet Mertens Vertrauen darin, daß "ein großer Teil der Erwerbstätigen im Laufe des Erwerbslebens ohne nennenswerte individuelle oder soziale Reibungsverluste (sic!) radikal die Art der Tätigkeit" wechselt.² Diese tragende Prämisse der am IAB durchgeführten Flexibilitätsforschung ist von Beck/Brater/Tramsen einer grundsätzlichen Kritik unterworfen worden:

"Problemstellung der Arbeitsmarkt- und Arbeitskräfteforschung ist... heute in aller Regel nicht die Frage, wie etwa durch Erhöhung der Flexibilität des Beschäftigungssystems die Beschäftigung der künftig zur Verfügung stehenden Arbeitskräfte möglichst reibungslos gesichert werden kann, sondern die Frage, was rechtzeitig mit den in der Ausbildung oder bereits im Beruf befindlichen Personen ... getan werden muß, damit eine als notwendig oder wünschbar unterstellte wirtschaftlich-technisch Entwicklung auch vom Arbeitskräftebestand her gesichert erscheint (und dadurch zugleich strukturelle Arbeitslosigkeit indirekt ausgeschlossen wird). Als gesellschaftspolitische "Knetmasse"

1 ebenda, S. 211

2 ebenda, S. 215

gilt die Arbeitskraft, die sich in einem immanent begründeten, quasi-naturgesetzlich oder systemnotwendig ablaufenden technisch-ökonomischen Wandel anzupassen hat.

Entsprechend wird gewöhnlich nicht - was durchaus möglich wäre - systematisch das Problem angegangen, wie Technologie und Organisation als 'elastische Potenzen' zur Realisation solcher Bedürfnisse und Interessen genutzt werden können, die eine veränderte Gestaltung des Arbeitskräftebestandes erfordern."¹

Der Ausgangspunkt von Beck/Brater/Tramsen ist damit der Versuch, eine Alternative zum herkömmlichen Vorgehen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung zu entwerfen. In letzter Konsequenz weist das von ihnen entwickelte Konzept einer Entberuflichung von Ausbildung und Arbeit allerdings überraschende Analogien zum Mertenschen Flexibilisierungsansatz auf.

Beck/Brater/Tramsen sehen in der beruflichen Organisation von Arbeit eine der wesentlichen Starrheitsmomente im Beschäftigungssystem, das die in ihrem Sinne flexiblere, "subjektgerechtere" Arbeitsorganisation verhindert. Für sie ist das "Berufssystem" das übergreifende Strukturprinzip, nach dem sowohl Ausbildungsgänge wie auch Arbeitsprozesse inhaltlich gegliedert und gegeneinander abgegrenzt werden und das die Festlegung von Personen auf gegeneinander abgegrenzte Fähigkeitsmuster und Aufgabenfelder bestimmt.²

Die berufliche Gliederung des Bildungs- und des Beschäftigungssystems machen diese Autoren verantwortlich für ungleich qualifizierende Bildungsgänge und für unterschiedliche Berufspositionen, über die ein differentieller

-
- 1 U. Beck, M. Brater, E. Tramsen: Beruf, Herrschaft und Identität. Ein subjektbezogener Ansatz zum Verhältnis von Bildung und Produktion. Teil I: Die Soziale Konstitution der Berufe. In: Soziale Welt. 1976, H.1. S. 10 (Hervorhebungen im Original.) Vgl. auch Teil II: Kritik des Berufs. In: Soziale Welt. 1976, H.2, S. 180 ff.
 - 2 U. Beck, K.M. Bolte, M. Brater: Bildungsreform und Berufsreform. Zur Problematik der berufsorientierten Gliederung des Bildungssystems. In: MittAB 1976, H. 4, S. 496 ff.

Einsatz von Arbeitskraft stattfindet, mit dem Resultat extremer Ungleichheit in den Arbeitsbedingungen: (wie physische Belastungen, Dispositionsmöglichkeiten, praktische und theoretische Kompetenz, Möglichkeiten der Interessenwahrnehmung etc.) und extrem divergierenden Gratifikationen.

In der "beruflichen Form" menschlichen Arbeitsvermögens drücken sich für Beck/Brater/Tramsen exemplarisch allgemeine Strukturen sozialer Ungleichheit aus:

"Mit der Konstitution der Berufe wird objektiv über die Aufteilung sozialer Arbeitsanteile und über grundlegende Beziehungsstrukturen, über Kooperationsformen und über die soziale Stellung der Berufstätigen zu anderen, über die Verteilung von Belastungen, Privilegien und Partizipationschancen entschieden."¹

In Konsequenz fordern Beck und Brater das Bildungssystem "in der historischen Form seiner hierarchisch-berufsorientierten Gliederung"² aufzulösen und das "Modell einer nichtberuflichen universellen Bereitstellungsform menschlichen Arbeitsvermögens" zu entwickeln.³ Beide Forderungen zielen auf eine bildungs- und arbeitsmarktpolitische Strategie der "Entberuflichung" bzw. der "Entprofessionalisierung", Begriffe, die die Autoren erstaunlicherweise als Synonyma verwenden.⁴

Ist die Kritik von Beck und Brater an bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Strategien, in denen die Arbeitskräfte lediglich als disponible "Knetmasse" fungieren (und auf die möglichst viele "marktwirtschaftliche" Risikofaktoren abgewälzt werden) unmittelbar nachzuvollziehen, so ist damit noch nicht geklärt, ob die von ihnen gezogenen bildungs- und beschäftigungspolitischen Konsequenzen zwingend sind.

Die von Beck und Brater befürwortete Entberuflichung

1 U. Beck, M. Brater E. Tramsen: a.a.O., S. 33

2 U. Beck, K.M. Bolte, M. Brater: a.a.O., S. 503

3 U. Beck, M. Brater, E. Tramsen: a.a.O., S. 202

4 ebenda, S. 205

von Bildungssystem und Beschäftigungssystem setzt sich einem zentralen Einwand aus: die durch den Verwertungsprozeß und die Verwertungsstrategien der Einzelkapitale bedingte Hierarchisierung der Lohnarbeit wird ineingesetzt mit der beruflichen Gliederung von Arbeit.

Diese berufliche Gliederung ist jedoch eher Ausdruck der - sicherlich kapitalistisch vorgeprägten - gesellschaftlichen Arbeitsteilung, die der "Berufskonstruktion" angelasteten "Defizite" rühren dagegen in erster Linie daher, daß Arbeit als Lohnarbeit verausgabt wird. Die Verausgabung von gesellschaftlicher Arbeit in Form von Lohnarbeit und die Existenz gesellschaftlicher Arbeitsteilung sind keineswegs gleichzusetzen.¹

In ihrem Bestreben, Beruf bzw. "Beruflichkeit" als Strukturierungsprinzip gesellschaftlicher Arbeit darzustellen, das es abzuschaffen gelte, übersehen die Autoren auch, daß ein großer Anteil gesellschaftlicher Arbeit keineswegs in "beruflicher Form" verausgabt wird: hierzu gehören der Bereich angelernter und ungelernter Arbeit, aber auch die Einsatzfelder hochqualifizierter Arbeitskräfte. Besonders unverständlich ist die Verwischung der in der Berufssoziologie hinreichend diskutierte Differenz zwischen Beruf und Profession.²

1 In ihren sehr scharfsinnigen Anmerkungen zum "Reale(n) Sozialismus als Herrschaftssystem am Beispiel der DDR" (Giessen 1978) hat R. Damus diesen Sachverhalt hervorgehoben. Das Prinzip der gesellschaftlichen Arbeitsteilung kann nicht gleichgesetzt werden mit dem die bürgerliche Gesellschaft bestimmenden Vergesellschaftungsmodus, der gesellschaftlichen Synthesis durch Produktion und Realisierung von Tauschwerten. Auch der Versuch, in nachkapitalistischen Gesellschaften den Vergesellschaftungsmodus grundlegend zu ändern und an den gesellschaftlichen und individuellen Bedürfnissen zu orientieren, würde zwar den in der bürgerlichen Gesellschaft vorherrschenden Gegensatz von Hand- und Kopfarbeit zunächst abmildern, um ihn in der Tendenz überhaupt aufzuheben; selbst dies bedeutete aber noch lange nicht die Aufhebung jeglicher Arbeitsteilung. (vgl. ebenda, S. 129 ff.)

2 Vgl. H. Daheim: Professionalisierung. In: G. Albrecht, H. Daheim, F. Sack (Hrsg.): Soziologie - René König zum 65. Geburtstag. Opladen 1973, S. 232 ff.
ders.: Berufssoziologie. In: Beruf - Industrie - Sozialer Wandel in unterentwickelten Ländern. Handbuch der empirischen Sozialforschung. Hrsg. von R. König, Bd. 8. Stuttgart 1977, S. 9 ff.

Bei ihrer Kritik an der beruflichen Form der Verausgabung von Arbeitsvermögen befassen sich die Autoren fast ausnahmslos mit den Angehörigen der (etabliertesten) "Professionen" (Juristen, Ärzte, Psychotherapeuten, Architekten) und mit anderen hochqualifizierten Arbeitskräften (Soziologen, Lehrer, Ingenieure).¹ Was die Autoren hier kritisieren, ist nicht die berufliche Organisation von Arbeit, sondern die krassen Unterschiede in den Lebens- und Arbeitsbedingungen von hochqualifizierten, "akademisch" ausgebildeten Arbeitskräften und solchen, die von dieser Art von Ausbildung ausgeschlossen bleiben; nicht nur die gesellschaftliche Arbeitsteilung, sondern auch die der bürgerlichen Produktionsweise inhärente Trennung von "Hand"- und "Kopf"-Arbeit wird damit der beruflichen Organisation von Bildung und Arbeit angelastet. Daß eine qualifizierte Lehre, also eine "Berufs"ausbildung, im deutschen Bildungssystem überhaupt die verbleibende Möglichkeit ist, fachliche und berufliche Kompetenz zu erlangen, wird auf diese Weise von den Autoren vollkommen übersehen; ein Teil ihrer Argumente könnte für die erhebliche Anzahl von Ungelernten und angelernten Arbeitskräften gelten, die selbst von einer Berufsausbildung ausgeschlossen sind; diese Kritikperspektive muß den Autoren jedoch entgehen, da es ihnen generell um die Abschaffung der Berufe geht.

Greift demnach die Forderung einer "Entberuflichung" des "Beschäftigungssystems" als Voraussetzung einer Reform des "Bildungssystems" zu kurz, so sind ähnliche Bedenken angebracht hinsichtlich der von Mertens befürworteten "baukasten"-ähnlichen Organisation des "Bildungssystems".

1 U. Beck, M. Brater, E. Tramsen: a.a.O., S. 182 ff.
vgl. auch U. Beck, M. Brater: Grenzen abstrakter Arbeit.
In: Leviathan 1976, H. 2, insbes. S. 202 ff.

Forts. Fn. 2 S. 102:

H.A. Hesse: Berufe im Wandel - Ein Beitrag zur Soziologie des Berufs, der Berufspolitik und des Berufsrechts. Stuttgart 1972 (2) insbes. S. 125 ff.

Zum Diskussionsstand am Inst.f.Arbeitsmarkt- u. Berufsforschung vgl.: H.von Henniges, F. Stooß, Lothar Troll: Berufsforschung im IAB-Versuch einer Standortbestimmung. MittAB 1976, H.1, S. 1 ff.

3. DAS BAUKASTEN-PRINZIP ALS MITTEL DER TAYLORISIERUNG VON BILDUNG

Die Befürworter der Flexibilisierung der Beziehungen von Bildungs- und Beschäftigungssystem¹ versuchen die Orientierungs- und Kriterienprobleme langfristiger Bildungsplanung zu entschärfen, indem sie für die Auflösung oder Verkürzung umfassender Ausbildungsgänge vor Eintritt in das Berufsleben plädieren: hierdurch soll gewährleistet werden, daß Bildungsplanung in Gestalt von Bildungsgängen nicht mehr von den Bildungsinstitutionen geleistet wird, sondern von den zukünftigen Arbeitskräften, die ihre Handlungsmotive über die Verfolgung individueller Interessen und die Antizipation von Marktchancen ausbilden.

Damit wird den eingeschränkten Planungsmöglichkeiten kapitalistisch organisierter Gesellschaften Rechnung getragen, neoklassische Denkmuster, die gegenwärtig eine Renaissance in den Wirtschaftswissenschaften feiern,² finden Eingang in die Bildungs- und Arbeitskräfteforschung. Zu bezweifeln bleibt jedoch, ob ein solchermaßen "flexibilisiertes" Bildungssystem überhaupt funktionieren kann.

-
- 1 In der westdeutschen Diskussion neben D. Mertens vor allem E.v. Weizsäcker. Vgl. E.v. Weizsäcker u.a.: Baukasten gegen Systemzwänge. München 1971 (2)
vgl. auch C.C. von Weizsäcker: Hochschulstruktur und Marktsystem - Selbstregulierung als Strategie der Verflechtung von Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: Der doppelte Flaschenhals - Die deutsche Hochschule zwischen Numerus clausus und Akademikerarbeitslosigkeit. Hrsg. von U. Lohmar und G.E. Ortner, Hannover 1975, S. 306 ff.
 - 2 vgl. z.B. die wohlfahrtstheoretisch modernisierte Variante von H.P. Widmaier: Sozialpolitik im Wohlfahrtsstaat - Zur Theorie politischer Güter. Reinbek 1976

In einer Kritik an dem dem "Baukasten"-Prinzip verwandten OECD-Modell der "recurrent education" haben Hartung und Schmitz eine Reihe von grundlegenden Einwänden vorgebracht:

Fraglich sei zunächst, ob ein flexibilisiertes Bildungssystem überhaupt die ihm unterstellten Qualifizierungs- und Abstimmungsleistungen für das Beschäftigungssystem erbringen könnte, denn

- auch in kapitalistischen Systemen könne weder der augenblickliche noch der mittelfristige Qualifikationsbedarf allein aus Marktreaktionen abgeleitet werden;

- in einem nach dem Baukasten-System organisierten Bildungswesen seien die Individuen weder in der Lage, ihre Lernprozesse Stück für Stück so zu organisieren, daß sie einen sinnhaften Zusammenhang ergeben und sinnhaftes Handeln anleiten könnten, noch gebe es Orientierungsmöglichkeiten für die Konstitution einer sinnvollen Karriere, wenn "Berufe" als Orientierungsmuster aufgelöst würden;

- der Aufwand und das Instrumentarium für eine in einem flexibilisierten Bildungssystem dann notwendig kurzfristige Reaktionsplanung sei kaum hoch genug zu veranschlagen bzw. nur in Ansätzen bekannt; damit entfielen das Argument der Effizienzsteigerung und Kostenreduktion durch ein marktförmig organisiertes Bildungswesen.¹

So schlagend die Argumente für eine Flexibilisierung bzw. eine marktförmige Organisation des Bildungswesens häufig auf den ersten Blick wirken, zeigt sich doch bei näherem Hinsehen die Unhaltbarkeit jedes einzelnen. Praktikabilität, Effizienz und ein Optimum an individueller Interessen-

1 D. Hartung, E. Schmitz: "Recurrent education" - ein Substitut für Arbeitskräftebedarfsprognosen und politische Bildungsplanung? In: Bedarfsprognostische Forschung in der Diskussion. Hrsg. von Arbeitsgruppen des IAB ..., Frankfurt 1976, S. 97 f.

wahrnehmung werden von den Befürwortern des Baukasten-Systems behauptet. Gerade was diese drei Kriterien anbelangt, sind jedoch erhebliche Zweifel angebracht. Zu Recht beharren Hartung und Schmitz auf einem in der Qualifikationsbedarfs-Diskussion vernachlässigten, jedoch zentralen Aspekt der von staatlichen oder privaten Bildungsinstitutionen zu erbringen Leistungen:

"Die intendierte Auflösung von Institutionen der Berufsausbildung zugunsten der Institutionalisierung von Flexibilität, und damit auch die Auflösung von sinnstiftenden Institutionen, wie Ausbildungsgängen, Berufen und Karrieren, verkürzt ... die Betrachtung von gesellschaftlichen Ausbildungsprozessen um ein wesentliches Element: das der Sozialisation in Institutionen, die vom Verwertungsprozeß der Qualifikationen als Arbeitskraft prinzipiell unabhängig sind."¹

Es soll hier dahingestellt bleiben, ob die angesprochenen Sozialisationsprozesse in Erziehungs- und Ausbildungsinstitutionen vom antizipierten Einsatz (und das bedeutet dann auch Verwertung) der zukünftigen Arbeitskräfte wirklich "prinzipiell unabhängig" sind. Von Bedeutung in unserem Zusammenhang sind die von Hartung und Schmitz vorgebrachten Argumente für eine Beibehaltung von "Beruf" als Strukturierungsinstanz von Ausbildung und Arbeitsprozeß.

Sie verweisen darauf, daß Ausbildung als Vorbereitung auf spezifische Arbeitstätigkeiten neben der Ausstattung mit kognitiven Kompetenzen auch motivationale Orientierungen und vielfältige Sozialfertigkeiten zu vermitteln habe; eine "verkürzte berufliche Erstausbildung zugunsten einzelner marktgerecht vermittelter oder auf ganz bestimmte Positionen bezogener Qualifizierungsschritte in wechselnden Organisationen und sozialen Gruppen" begründe "dagegen kaum eine berufliche und soziale Identität als Voraussetzung von Handeln".²

1 ebenda, S. 99 f.

2 ebenda, S. 100

Aber auch im einzelbetrieblichen Verwertungsinteresse von Arbeitskraft hätte eine Entberuflichung (Hartung und Schmitz benutzen den Terminus "De-Professionalisierung", auch sie setzen also unzulässigerweise Beruf und Profession ineins) durchaus negative Konsequenzen. Berufliche Ausbildung und Sozialisation vermitteln (eine hinreichende Qualität der Ausbildung vorausgesetzt) stabile kognitive Strukturen und normative Orientierungen, die die Berufsrolleninhaber befähigen, fachliche Strukturierungsleistungen in nicht völlig determinierten Arbeitsvollzügen zu erbringen. Eine fachlich breiter und zeitlich länger angelegte Ausbildung bewirkt eine "Überqualifikation" gegenüber aktuellen betrieblichen Arbeitsanforderungen und eine Flexibilität im Arbeitskräfteeinsatz, die bei kurzfristig und eng spezialisierten Arbeitskräften nicht gegeben ist.¹

So paradox es auch scheint: Eine ausreichende Flexibilität der Arbeitskräfte ist nur dann gewährleistet, wenn die Bildungsgänge, die sie absolvieren, nicht unter dem obersten Gebot der Flexibilisierung stehen. Dies verkennen Beck und Brater, wenn ihnen "das Modell einer nichtberuflichen universellen Bereitstellungsform menschlichen Arbeitsvermögens" (s.o.) vorschwebt. Die universelle Bereitstellungsform menschlichen Arbeitsvermögens würde unter den (in kapitalistisch organisierten Gesellschaften) vorherrschenden Rahmenbedingungen der Verausgabung von Arbeitskraft lediglich dazu führen, daß sich die Tendenz zur Reduktion komplizierter auf einfache Arbeit in die Bildungsinstitutionen verlängerte. Nicht ein gemeinsames Optimum an Qualifikationen wäre für die zukünftigen Arbeitskräfte die Folge, sondern ein gemeinsames Minimum. Die im Produktionsprozeß immer wieder vollzogene "Taylorisierung" der Arbeit verdoppelte sich im Bildungswesen als

1 ebenda, S. 101 f.

"Taylorisierung" der Ausbildung.¹ Weder eine "Entberuflichung" des "Beschäftigungssystems" noch eine "baukasten"-ähnliche oder marktförmige Organisation des "Bildungssystems" sind geeignet, die Orientierungs- und Kriterienprobleme langfristiger Bildungsplanung zu entschärfen; ihre Realisierung würde vielmehr dazu beitragen, diese zu vergrößern.

1 zum gleichen Schluß kommen auch Hartung und Schmitz:
ebenda, S. 104 f.
vgl. auch Kursbuch 43, 1976 - Arbeitsorganisation - Ende des
Taylorismus?

4. DAS ABSORPTIONSKONZEPT: DIE EXPANSION DES HOCHSCHUL- BEREICHS ALS ANGELPUNKT DER BILDUNGSREFORM

Im Gegensatz zu Mertens und zu Beck/Brater haben sich sowohl eine der ehemaligen "manpower-Projektgruppe" am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung zuzuordnende Autorengruppe wie auch B. Lutz entschieden für eine Beibehaltung der beruflichen Organisation von Ausbildung und Arbeit ausgesprochen. B. Lutz wie auch die MPI-Autoren fordern, durch korrigierende Maßnahmen im Bildungssystem dem Erosionsprozeß von Berufen und beruflicher Ausbildung entgegenzuwirken.

Beschränken sich die MPI-Autoren allerdings in ihren bildungswissenschaftlichen Beiträgen ausschließlich auf den Hochschul-Bereich, ohne auch nur von der Existenz des "dualen Systems" Kenntnis zu nehmen, so konzentriert sich Lutz auf die berufliche Bildung und erklärt den Hochschulbereich zur quantité négligeable. Es ist, als ob zwischen dem Berliner Max-Planck-Institut und dem Münchner ISF ein Ausgrenzungsabkommen ausgehandelt worden wäre. Dabei stellen die von den MPI-Autoren befürwortete und in einigen Folgeproblemen analysierte Expansion des Hochschulbereichs und die von Lutz propagierte Stärkung der beruflichen Bildung die gegenwärtigen Hauptprobleme der westdeutschen Bildungspolitik dar.

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, den rationellen Kern beider Positionen wie auch ihre kritischen Punkte herauszuarbeiten.

Die These der Aufnahme expandierender Bildungsangebote durch das Beschäftigungssystem ist mit sich wandelnden Begründungen seit der Studie "Expansion und Innovation" der "manpower"-Projektgruppe bis hin zu den neueren Veröffentlichungen der MPI-Autoren durchgehalten worden.¹

1 Vgl. W. Armbruster, H.J. Bodenhöfer, D. Hartung, R. Nuthmann, W.D. Winterhager (im folgenden mit ABHNW abgekürzt): Expansion und Innovation - Bedingungen und Konsequenzen der Aufnahme und Verwendung expandierender Bildungsangebote, Unveröffl. Manuskript. Berlin (West) 1971
Fortsetzung folgende Seite

In Anknüpfung an die im ersten Teil der Arbeit geführte Diskussion lohnt es sich, den Wechsel dieses Begründungszusammenhangs wenigstens cursorisch zu verfolgen. In "Expansion und Innovation" wird von ABHNW die Notwendigkeit der Erhöhung des Anteils von HQA am gesellschaftlichen Arbeitskräftebestand letztlich noch ökonomisch begründet. Behauptet wird, daß das traditionelle, statisch-grenzproduktivitätstheoretisch orientierte Modell des "allokations-effizienten" Einsatzes von Arbeitskräften langfristig abgelöst würde durch einen neuartigen Typus betrieblichen Verhaltens, der sich an Kriterien der "Innovationseffizienz" orientiert.

Unter Rekurs auf Schumpeter wird die These aufgestellt, daß entscheidend für eine langfristige Strategie der Gewinnmaximierung der Unternehmen die "Produktion und Einführung, die Übernahme oder Nachahmung von Innovationen sei". (ABHNW, a.a.O., S. 81) Um Innovationen zu realisieren, muß der Bereich sekundärer und tertiärer Arbeit wesentlich ausgedehnt werden; Berufspositionen in diesem Bereich werden vornehmlich von HQA eingenommen; hiermit begründet sich der erhöhte Bedarf an HQA auch und gerade in privatwirtschaftlichen Betrieben und mithin die Aufnahmefähigkeit dieses Teils des Beschäftigungssystems an expandierenden Bildungsangeboten. Der innovations-effiziente betriebliche Arbeitskräfteeinsatz bedeutet, daß "an aktuellen Anforderungen und Qualifikationsvoraussetzungen des Produktionssystems (kurzfristig) orientierte Rekrutierungsstrategien der Unternehmen, oder kurzfristig konzipierte Weiterbildungsstrategien zur Anpassung des verfügbaren Arbeitspotentials an veränderte Anforderungen ... sich daher ... mittel- und langfristig (als) ineffizient erweisen." (ebenda, S. 82)

Forts. Fn. 1 S. 109:

- D. Hartung, R. Nuthmann: Status- und Rekrutierungsprobleme als Folgen der Expansion des Bildungssystems. Berlin (West) 1975
U. Teichler, D. Hartung, R. Nuthmann: Hochschulexpansion und Bedarf der Gesellschaft. Stuttgart 1976

Diese sehr optimistische Einschätzung - was autonome und kooperative Dispositionsmöglichkeiten von Arbeitskräften und Chancen zum Einsatz hoher Qualifikationen im Arbeitsprozeß anbelangt - ist von Hartung und Nutzmann in einer späteren Veröffentlichung zurückgenommen worden (D. Hartung, R. Nuthmann, a.a.O., S. 7). Wird auch der Begründungszusammenhang von "Innovationseffizienz versus Allokationseffizienz" zum steigenden Einsatz von HQA fallengelassen, so scheint jedoch ein anderer an dessen Stelle zu treten. Nicht mehr die einen neuen Rationalitätstypus verkörpernde Innovationseffizienz, sondern die sich in allen gesellschaftlichen Bereichen ausbreitende "konkrete" Arbeit begründet einen zunehmenden Bedarf an HQA. "Konkrete" Arbeit ist das Ergebnis eines Wandels der Vergesellschaftungsform von Arbeit. Den Wandel sehen Hartung und Nuthmann mit Offenheit darin, daß "ein rapide ansteigender Teil der gesellschaftlichen Arbeitskraft ... auf Funktionen verwendet (wird), die zwar supplementär auf den Verwertungsprozeß bezogen sein mögen, aber nicht als Verwertungsprozeß, sondern als Konkrete Arbeit vorstatten gehen. Steuerndes Kriterium dieser Arbeit ist nicht die - gegen den Gebrauchswert gleichgültige Maximierung des Mehrprodukts, seine Realisierung und seine Investition, sondern das konkrete Resultat der Arbeit."¹

"Konkrete" Arbeit ist in spezifischer Weise mit kommunikativ-reflexiven Prozessen verbunden, "technisch" unbestimmt und damit deckungsgleich mit Bereichen "sekundärer" und "tertiärer" Arbeit, die den Einsatz von HQA erfordern.

¹ C. Offe: Tauschverhältnis und politische Steuerung. In: ders.: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Frankfurt a.M. 1972, S. 44 f.

In ihrer Studie für das Internationale Arbeitsamt (Genf) geben Teichler/Hartung/Nuthmann schließlich auch diesen Begründungszusammenhang für die Notwendigkeit einer Zunahme von HQA im Beschäftigungssystem auf.

Von besonderer Bedeutung für die bildungsplanerischen Überlegungen der MPI-Autoren¹ erweist sich einerseits die These der differentiellen Aufnahme expandierender Bildungsangebote des Hochschulbereichs durch das Beschäftigungssystem und die Forderung andererseits, diesen Prozeß des Einströmens von HQA in das Beschäftigungssystem nicht naturwüchsig verlaufen zu lassen, sondern den Versuch einer "strukturellen Moderation" zu unternehmen.²

Werden von Hartung und Nuthmann vor allem Vermutungen angestellt, wie die differentielle Aufnahme von expandierenden Bildungsangeboten im Beschäftigungssystem erfolgt, so wird in der Studie von Teichler u.a. vor allem betont, daß sie erfolgt.

Die hohe Aufnahmefähigkeit des Beschäftigungssystems wird von Hartung und Nuthmann analog zum Say'schen Theorem begründet:

-
- 1 Neben U. Teichler, D. Hartung, R. Nuthman, a.a.O., und D. Hartung, R. Nuthman, a.a.O. vgl. auch U. Teichler: Struktur des Hochschulwesens und "Bedarf" an sozialer Ungleichheit - Zum Wandel der Beziehungen zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem. In: MittAB 1974, H. 3, S. 197 ff.
ders.: Numerus-clausus und gesellschaftlicher Bedarf. In: Studentische Politik 1975, H. 6/7, S. 47 ff.
 - 2 Die MPI-Autoren benutzen zwar diesen Begriff, um ein von ihnen abgelehntes bildungsplanerisches Modell zu kennzeichnen. Diese Bezeichnung trifft jedoch auch das von ihnen befürwortete Modell einer "moderaten Bildungsmeritokratie" (Teichler/Hartung/Nuthmann, S. 78 ff. und S. 114 ff.) zu.

"Expandierende Angebote des Hochschulbereichs werden im Beschäftigungssektor differentiell aufgenommen und verwendet, wobei wir davon ausgehen, daß die Differenzierung von Tätigkeiten, Berufspositionen und Statuschancen um so stärker sein wird, je mehr Absolventen im Hochschulbereich ausgebildet werden. Das aber würde bedeuten, daß Aufnahme und Verwendung hochqualifizierter Arbeitskräfte sich allenfalls in einem geringen Maße 'autonom', das heißt aufgrund von objektiv gestiegenen qualifikatorischen Anforderungen im Zusammenhang von Veränderungen der Arbeitsplatzstruktur, regeln. Die 'Absorptionskapazität' des Beschäftigungssystems ... regelt sich weitgehend entsprechend den jeweiligen Angeboten des Bildungssystems, wobei die Bedingungen für Aufnahme und Verwendung der Angebote des Bildungssystems durch spezifische Veränderungen der Arbeitsorganisationen geschaffen werden."¹

Von einem spezifischen Wandel der Arbeitsorganisation war schon die "manpower-Gruppe" in "Expansion und Innovation" ausgegangen. Die zunehmende technische Unbestimmtheit von Berufspositionen (bedingt durch die Ausdehnung der Bereiche sekundärer und tertiärer Arbeit) bzw. der Organisation des gesamten Produktionsprozesses führt zu einem für große Organisationen insgesamt symptomatischen "Kontroll- und Integrationsdefizit".² Als Ersatz für funktionale Kontrollen bieten sich den Betrieben grundsätzlich Bürokratisierung bis hin zur Routinisierung, aber auch eine verstärkte Professionalisierung an. In diesem Zusammenhang verweist die "manpower"-Gruppe auf einen möglichen "Trend zur Polarisierung, in einerseits professionelle (ungleichförmige) und andererseits bürokratisch-administrative (gleichförmige) Aufgaben ... Die Monotonisierung und Routinisierung in den unteren Ebenen der Hierarchie geschieht komplementär zu schnellerer Veränderung und flexiblerer Definition der Anforderungen in den oberen Ebenen der Hierarchie".³

1 D. Hartung, R. Nuthmann, a.a.O., S. 72

2 Die Überlegungen der MPI-Autoren zum Wandel betrieblicher Arbeitsorganisation in spätkapitalistischen Gesellschaften sind durchgehend stark beeinflusst von C. Offe: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Mechanismen der Statusverteilung in Arbeitsorganisationen der industriellen Leistungsgesellschaft". Frankfurt/M., 1970

3 ABHNW, a.a.O., S. 131

Hartung und Nuthmann verweisen auf Polarisierungsmöglichkeiten im Bereich hochqualifizierter Arbeit selbst. Sie stellen fest, daß auch sekundäre und tertiäre Arbeitsformen durch Technisierung und Organisierung hochgradig spezialisiert und routiniert werden können und sich so "primären" Arbeitshandeln angleichen, so daß wechselnder beruflicher Einsatz und Umspezialisierungen nicht viel mehr als ständige Adaptivität auf einem geringen Reflexionsniveau erfordern. Ihre Analyse der stärkeren Differenzierung von Tätigkeiten hochqualifizierter Arbeitskräfte am Beispiel von Sachbearbeiterpositionen¹ scheint dies zu bestätigen.

Der Grund für die hohe Aufnahmefähigkeit des Beschäftigungssystems an hochqualifizierten Arbeitskräften liegt demzufolge weniger im gestiegenen Bedarf als in der besonderen Elastizität der Organisation des Arbeitskräfteeinsatzes.

Damit sind allerdings lediglich die Absorptionsmöglichkeiten des Beschäftigungssystems angedeutet, die Ursachen für die in den 70er Jahren tatsächlich realisierten hohen Zuwachsraten an HQA bleiben noch ungeklärt. In Absetzung von der Bedarfsargumentation in "Expansion und Innovation" sind die MPI-Autoren in ihren neueren Veröffentlichungen auf diesen Sachverhalt eingegangen.

Hartung und Nuthmann betonen, daß die Expansion des Hochschulbereichs keineswegs auf einem generellen Trend zur Höherqualifizierung aller Berufspositionen beruht; die Expansion habe vielmehr einen "naturwüchsigen" Charakter und sei unter anderem auf eine verstärkte Statussensibilisierung zurückzuführen.² Eine bestimmte sozialstrukturelle Dynamik, die sich auch in wachsender individueller Nachfrage nach Bildung äußert, ist damit angesprochen.

1 D. Hartung, R. Nuthmann; a.a.O., S. 73 ff. u. 108 ff.

2 ebenda, S. 68

Diesen Zusammenhang greifen Teichler/Hartung/Nuthmann wieder auf.

Bemerkenswert ist dabei jedoch, daß sie bei ihrer Analyse der Zusammenhänge von Bildungsgang, Mobilität und erreichbarem Status innerhalb der weiter bestehenden gesellschaftlichen Hierarchie vornehmlich abstellen auf die grundsätzliche Differenz zwischen vorindustrieller ständisch geprägter Gesellschaft und hochindustrialisierter Gesellschaft.¹ Über die in diesem Zusammenhang entscheidenden Unterschiede im Verhältnis von Sozialstruktur und Bildungssystem während verschiedener Phasen der Entwicklung kapitalistisch-industrialisierter Gesellschaften ist damit noch überhaupt nichts gesagt. Die Analyse des naturwüchsigen Prozesses, der in der Bundesrepublik dazu führte, daß sich die Absolventen von Hochschulen und Fachhochschulen, in Prozentsätzen eines Jahrgangs ausgedrückt, innerhalb von wenig mehr als zwanzig Jahren vervierfachte, müßte eine Antwort geben auf die Frage, warum im (auch schon "hochindustrialisierten" und ökonomisch sehr dynamischen) Kaiserreich bzw. in der Weimarer Republik keine solche (oder aber ähnliche) Entwicklungen zu verzeichnen waren.

Diese Lücke in der Analyse von Teichler u.a. überrascht um so mehr als die Autoren hervorheben:

"Im Gegensatz zu S. Bowles und Gintis, die der Ansicht sind, daß seit Jahrzehnten der Qualifikationsbedarf für die bildungspolitische Entwicklung im Vergleich zu Selektionsaspekten unbedeutend war, wird hier die These vertreten, daß erst nach dem Zweiten Weltkrieg Aspekte der Statusdistribution politisch dominant wurden."²

Es wird deutlich, daß die MPI-Autoren im Unterschied zu vielen anderen die Bildungsreform und -expansion vornehmlich unter dem Gesichtspunkt der Status-Problematik und weniger in Hinblick auf den als problemloser eingeschätzten gesellschaftlichen Qualifikationsbedarf betrachten.

1 U. Teichler, D. Hartung, R. Nuthmann; a.a.O., S. 67 ff.

2 ebenda, S. 68, Fn. 43

Vgl. hierzu die weiterführenden Überlegungen von W. Sachs, H.G. Rolff u.a.: Modernisierung im Klassenkonflikt..., a.a.O.

Um so dringlicher wäre eine Beantwortung der Frage gewesen, warum eine extreme Status-Sensibilisierung der Bevölkerung nach dem 2. Weltkrieg plötzlich so virulent wurde.

Teichler/Hartung/Nuthmann begnügen sich dagegen mit Verweisen auf Japan, die USA und andere Staaten, in denen die "Akademisierung" des Beschäftigungssystems schon wesentlich weiter fortgeschritten ist als in der Bundesrepublik. Sie vermerken, daß die Expansion des Hochschulwesens offensichtlich von einer Dynamik der Bedarfvorstellungen seitens der Arbeitgeber und einem Wandel der Vorstellungen von einer adäquaten Berufstätigkeit seitens der Hochschulabsolventen begleitet wird.¹ Aus der Tatsache, daß in anderen Ländern mit einem der Bundesrepublik vergleichbaren Stand der industriellen Entwicklung eine wesentlich höhere Zahl von hochqualifizierten Arbeitskräften im Beschäftigungssystem "nützlich" eingesetzt wird, folgern Teichler u.a., daß auch in der Bundesrepublik "das ... entstehende - und dabei oft für inadäquat gehaltene - Angebot an Qualifikationen vom Beschäftigungssystem 'verkräftet', mehr oder weniger nützlich verwendet wird und zu Reformulierungen der Vorstellungen vom Qualifikationsbedarf führt."²

1 ebenda, S. 24

2 ebenda, S. 64, vgl. auch S. 22

An diesem Punkt ist die Studie von Teichler/Hartung/Nuthmann symptomatisch für das bildungspolitische Umdenken seit dem Ende der 60er Jahre. Wurde früher behauptet, daß eine Zunahme von HQA ökonomisch und gesellschaftlich notwendig sei, so wird heute die wesentlich vorsichtigere, von Bildungs- und Arbeitskräfteforschung erst zu klärende, Frage gestellt, "ob gesellschaftliche Arbeitsteilung, differenzierte Arbeitsplatzstruktur und Berufsrollenstruktur sich so verändern oder verändern können, daß eine nützliche Verwendung von allen Absolventen des Bildungssystems mit höheren Qualifikationen möglich ist" und ob eine solche Qualifikation, "die unter der Perspektive relativ eng definierter und statischer Rollenanforderungen als 'Überqualifikation' bezeichnet wird, nicht nur tolerierbar, sondern zugleich gesellschafts- und wirtschaftspolitisch sinnvoll, wünschbar ... ist." (ebenda, S. 16)

Das Vertrauen auf den naturwüchsigen Prozeß der Absorption einer zunehmenden Zahl von HQA im Beschäftigungssystem ist nun allerdings auch bei Teichler/Hartung/Nuthmann nicht unbeschränkt, so daß sie schließlich ihr Augenmerk auf zwei besondere Problembereiche richten: zum einen auf die durch den Ausbau des tertiären Bereichs im Bildungssystem erfolgten Veränderungen, zum anderen auf die Reaktionen des Beschäftigungssystems auf diese Veränderungen.

Durch die im Bildungswesen durchgeführten Reformen entsteht eine Tendenz, bestimmte Ausleseentscheidungen auf immer höhere Ausbildungsstufen zu verlagern.¹ Durch die Tendenz, die Selektionsleistungen zu verschieben, konzentriert sich die Selektion schließlich überwiegend auf die Phase des Hochschulzugangs, "gleichzeitig entwickelt sich eine immer stärker verzweigte Hierarchie der Institutionen im Hochschulbereich".²

Die zunehmende Hierarchisierung des tertiären Bereichs des Bildungssystems ist eine Folge des wachsenden Drucks, den das Beschäftigungssystem als Reaktion auf die Expansion des tertiären Bereichs auf das Bildungssystem ausübt. Das Bildungssystem soll seine Selektionsleistungen wieder erhöhen.

Eine Möglichkeit der Hierarchisierung des tertiären Bereichs wird seit langem und mit Erfolg in den USA prakti-

1 Teichler u.a. unterscheiden verschiedene Phasen der Selektion im Bildungssystem; eine von ihnen befindet sich in der Eingangsstufe des Sekundarschulwesens, eine andere beim Zugang zur Hochschule, andere wirken während des Sekundar- und Hochschulbesuchs. (ebenda, S. 84)

2 ebenda, S. 92. Da die Selektion beim Hochschulzugang in der Bundesrepublik nicht durch Prüfungen erfolgt (wie z.B. in Japan, den USA oder z.T. in Frankreich) mußte hier zum numerus clausus gegriffen werden.

ziert. Es werden nur bestimmte Bildungszertifikate "inflationiert", die Exklusivität bestimmter Elite-Institutionen bleibt gewahrt; dieser Mechanismus funktioniert aufgrund der tradierten Hochschulhierarchie in den USA und Japan, die auf Unterschiede in der personellen und finanziellen Ausstattung und auf ungleiches Prestige zurückgeht; ein analoger Sachverhalt ist in Frankreich anhand der strikten Trennung von normalen Universitäten und "grandes écoles" zu beobachten. Da eine entsprechende Hierarchie zwischen den Hochschulen in der Bundesrepublik nicht existiert, kann auf diese Selektionsmuster nicht zurückgegriffen werden. An deren Stelle tritt die Aufteilung in Hochschulen und Fachhochschulen, die Differenzierung in Kurz- und Langzeit-Studiengänge; ein weiteres Selektionsmittel ist die unterschiedliche Bewertung von Studiengängen: wenigen numerus-clausus-Fächern mit knappen Studienplätzen und hohen Gratifikationen nach Abschluß des Studiums stehen Massenfächer mit "inflationierten" Bildungszertifikaten gegenüber.¹

Die Bemühungen im Bildungssystem, die Selektionsleistungen wieder zu steigern, scheinen jedoch dem Beschäftigungssystem nicht auszureichen.

Hartung und Nuthmann formulieren die Annahme, daß sich im Beschäftigungssystem die Selektivität sowohl innerbetrieblicher als auch externer Rekrutierungsprozesse erhöht aufgrund der Veränderung der Ausleseprozesse im Bildungssystem.² Die beschäftigenden Organisationen entwickeln differenziertere und formalisiertere Verfahren bei der Rekrutierung von Hochschulabsolventen; Berufseinführungsphasen und Weiterbildungsprogramme werden ausgebaut und Differenzierungen der Karrieremuster vorgenommen.³ Da die

1 Dazu vgl. auch U. Teichler: Struktur des Hochschulwesens und "Bedarf" an sozialer Ungleichheit, a.a.O., insbes. S. 204 ff.

2 D. Hartung, R. Nuthmann, a.a.O., S. 73 ff.

3 so auch U. Teichler, D. Hartung, R. Nuthmann, a.a.O., S. 75

von den Hochschulabsolventen angebotenen "kognitiven" Qualifikationen nicht mehr knapp sind, orientiert sich die Selektion im Beschäftigungssystem für höhere Berufspositionen an Sozialqualifikationen und normativen Orientierungen, "die mit den Interessen der bestimmenden 'status groups' kompatibel sind."¹

Als Resultat der Veränderung von Produktionsprozessen wird die Bestimmung von Anforderungen der Berufspositionen aus funktionalen Erfordernissen "offener".² Aufgrund der Expansion des Hochschulbereichs bezieht sich diese "offenere" Bestimmung der Erwartungen im Rekrutierungsprozeß vor allem auf die technisch-instrumentelle und kognitive Dimension der Qualifikationen. Sie gilt jedoch nicht für Sozialverhalten und normative Orientierungen:

"Die Funktionen von systematischer Berufseinführung und Weiterbildung in Organisationen des Beschäftigungssystems werden sich ... neben einer zusätzlichen Qualifizierung - in Form einer positions- oder karriereorientierten Spezialisierung - stärker auf Sozialisation sowie Beeinflussung und Legitimierung von Statuserwartungen konzentrieren."³

Hartung und Nuthmann betonen, daß derzeit eindeutige Aussagen über die Verwendung von Qualifikationen von HQA - auch aufgrund der damit verbundenen methodischen Probleme - kaum möglich sind. Langfristig gehen sie jedoch davon aus, daß gegebene Handlungsspielräume, in denen sich Strukturierungsleistungen entfalten können, die für Einsatzbereiche von HQA charakteristisch sind, verringert werden mit dem Ziel einer intensiven Nutzung spezialisierter Qualifikationen. So würde mit wachsender "Bestimmtheit" des Arbeitshandelns auch die Bestimmbarkeit der erforderlichen Qualifikationen erleichtert. Prozesse dieser Art könnten dazu führen, "daß der Druck auf das Bildungssystem, insbesondere auf den Hochschulbereich, wächst, für Positionen bestimmten Arbeitshandelns von vornherein

1 D. Hartung, R. Nuthmann; a.a.O., S. 73

2 ebenda, S. 145

3 ebenda, S. 145 f.

konkrete und sehr spezialistische Bildungsgänge zu organisieren."¹

Die durch die Ausweitung des tertiären Bereichs des Bildungssystems entstehenden Diskrepanzen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem müssen zu erheblichen Friktionen führen. Akademische Bildungsgänge vermitteln traditionell den Zugang zu hohen beruflichen Positionen mit exklusiven und privilegierten sozialen Gratifikationen. Expandiert der Hochschulbereich, was zu der "Inflationierung" der dort erteilten Bildungszertifikate führt, so ergeben sich Abstimmungsprobleme mit dem Beschäftigungssystem, dessen weiterhin hierarchisch gegliederte Arbeitsorganisation höhere Positionen knapp hält.

Die Bewältigung der "Inkompatibilität" des Outputs des Bildungssystems mit ... (der) bestehende(n) Statusstruktur"² wird infolgedessen von den MPI-Autoren zu dem Hauptproblem gegenwärtiger Bildungs- und Beschäftigungspolitik erklärt.

Sie gehen davon aus, daß in kapitalistischen Gesellschaften die mit der privaten Verfügungsgewalt über Produktionsmittel konstituierten herrschenden gesellschaftlichen Interessen sich gegen eine Nivellierung der Statuspyramide richten und eine substantielle Erweiterung oder einen weitreichenden Abbau exklusiver und privilegierter Positionen verhindern.³ Von daher dominiert bei den Versuchen, die Abstimmungsprobleme zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem zu mildern, das Interesse an der Aufrechterhaltung der Selektions- und Differenzierungsleistungen des Bildungssystems und deren Legitimierung gegenüber dem Interesse, die im Bildungssystem vermittelten Qualifikationen mit den Anforderungen der Berufspraxis abzustimmen.⁴

1 ebenda, S. 83

2 ebenda, S. 59

3 ebenda, S. 71

4 vgl. U. Teichler, D. Hartung, R. Nuthmann, a.a.O., S. 63

Eine Bildungspolitik, die sich zum Ziel gesetzt hat, sowohl das allgemeine Bildungsniveau zu heben wie auch mitbeizutragen zum Abbau der extrem hierarchischen Organisation von Ausbildung und Arbeit, kann - Teichler u.a. zufolge - aus diesen Gründen auch nur indirekt ansetzen. Eine auf dem Felde der Einkommens- und Sozialpolitik operierende "direkte Egalisierungspolitik" stößt bei den MPI-Autoren auf große Skepsis. Solchen Konzeptionen liege ein erstaunliches Vertrauen in die Möglichkeiten, über politische Maßnahmen gesellschaftliche Entwicklungen zu steuern, zugrunde. Eine am Bildungssystem ansetzende "indirekte Egalisierungspolitik" sei dagegen wesentlich aussichtsreicher:

"In der bestehenden 'Leistungsgesellschaft' kann zwar offensichtlich gerechtfertigt werden, daß die Unterschiede der Einkommen und der damit verbundenen gesellschaftlichen Lebenschancen sehr groß sind, nicht aber, daß große Teile der Bevölkerung dumm gehalten werden; dies gilt insbesondere dann, wenn Bildungserfolg die Lebenschancen stark beeinflusst. Da aber Bildungsunterschiede eine zentrale Rolle in der Legitimation sozialer Ungleichheit spielen, kann ein Abbau der Bildungsunterschiede prinzipiell am ehesten dazu beitragen, die soziale Ungleichheit aus der Logik des Gratifikationssystems heraus in Frage zu stellen."¹

Die MPI-Autoren räumen ein, daß ihre Argumente für eine indirekte gesellschaftliche Egalisierungspolitik durch Bildung nur dann Geltung beanspruchen können, wenn wenigstens eine bestimmte Wahrscheinlichkeit gegeben ist, daß gesellschaftliche Ungleichheit durch bildungspolitische Maßnahmen verringert wird. Sie heben einerseits hervor, daß die erfolgte Bildungsexpansion die Struktur sozialer Ungleichheit noch keineswegs grundlegend verändert hat; andererseits verweisen sie auf "graduelle Verschiebungen", die vorschnell als vernachlässigenswert angesehen würden:

"Langfristig mag die soziale Ungleichheit, die sich in der Berufsstruktur manifestiert, im Gefolge der Bildungsexpansion reduziert werden. Wenn die Angleichung des Bildungsniveaus dazu führt, daß die Berufstätigen entsprechend den traditionellen Vorstellungen von Qualifikationsanforderungen um so eher 'überqualifiziert' sind, je niedriger ihr Berufsrang ist, dann gibt es ein ungenutztes Potential, das eine Umverteilung der Berufsaufgaben und eine Umorganisation der Entscheidungsprozesse am Arbeitsplatz erlaubt beziehungsweise nahelegt."²

1 ebenda, S. 114 f.

2 ebenda, S. 115

Diese sehr vorsichtige Prognose möglicher Auswirkungen einer Anhebung des gesellschaftlichen Bildungsniveaus wird von Teichler/Hartung/Nuthmann noch relativiert. Eine Veränderung der hierarchischen Organisation von Arbeit kann nicht allein vom Bildungssystem her erfolgen, sondern müßte in den verschiedenen Bereichen gesellschaftlicher Arbeit selbst in Angriff genommen werden. Zudem würde auch eine lediglich formale Erhöhung des Bildungsniveaus eines Teils der Arbeitskräfte wenig bewirken. Die Bildungsexpansion könnte erst dann egalisierend wirken, wenn im Bildungssystem eine inhaltliche Qualifizierung erfolgte, "die die Lernenden in die Lage versetzt, aktiv auf die Entwicklung der Arbeitsorganisation und der Berufsrollen Einfluß zu nehmen."¹

Die Chancen, die Veränderung der Arbeitsorganisation direkt anzugehen, werden von Teichler/Hartung/Nuthmann allerdings als sehr gering eingeschätzt, was sie darin bekräftigt, eine Politik indirekter Egalisierung durch Bildung zu propagieren.

Gegenüber einer Reihe von Vorschlägen zur Verbesserung der "Abstimmung" von Bildungssystem und Beschäftigungssystem, die alle auf eine Eindämmung der Bildungsexpansion abzielen, befürworten sie daher einen weiteren Ausbau des tertiären Bereichs des Bildungssystems. Den restriktiven bildungspolitischen Modellen² halten Teichler/Hartung/Nuthmann zwei Konzeptionen entgegen, die eine Fortführung der Bildungsexpansion zu sichern versuchen.

Die Autoren unterscheiden zwischen einer "Förderung der Bildungsexpansion bei gleichzeitiger Entlastung des Bildungssystems von Selektionsaufgaben" und einer "Förderung der Expansion bei gleichzeitiger Beibehaltung gesellschaftlicher Selektion durch Bildung"³; in der Abwägung der Vor-

1 ebenda

2 Teichler/Hartung/Nuthmann skizzieren vier Modelle:

- a) das Modell der Entlastung der Bereiche vorberuflicher Bildung von Selektionsaufgaben,
- b) das Modell der individuellen Demotivierung,
- c) das Modell der strukturellen Moderation und
- d) das Modell der Planung nach dem angenommenen Qualifikationsbedarf (ebenda, S. 117 ff.)

3 ebenda, S. 120 ff.

und Nachteile dieser beiden Modelle optieren sie schließlich für eine Beibehaltung von Selektionsmechanismen im Bildungssystem.

Hartung/Nuthmann/Teichler ziehen einem Ausbau und einer Verschärfung der Selektionsmechanismen im Beschäftigungssystem die Weiterentwicklung der dem Bildungssystem spezifischen Selektionsmuster vor.

Für dieses bildungspolitische Modell führen sie im wesentlichen zwei Gründe an.

- Die an egalitärer Gesellschaftspolitik orientierten "Ansprüche auf Transparenz und Universalität der Selektion" sind am ehesten im Bildungssystem zu realisieren:

"... scheint eine gewisse Rationalität des Wettbewerbs um den Bildungserfolg eine Grundvoraussetzung zu sein, solange eine bemerkenswerte Ungleichheit der Lebensbedingungen besteht. Transparente Selektionsmechanismen, universalistische Maßstäbe bei der Auslese, Machbarkeit des Erfolges, Erwartungssicherheit gegenüber den Gratifikationsformen - dies schafft auch für den, der unter den gegebenen Gratifikationsformen keine volle Gleichheit der Chancen hat, erträglichere Lebens- und Wettbewerbsbedingungen als ein mehr oder weniger unkontrollierter Kampf um den Erfolg."¹

- Der Zwang zur Selektion eröffnet zudem noch am ehesten den Hochschulen die Möglichkeit, die Gesellschaft zu prägen. Da das Beschäftigungssystem immer mehr auf die Selektionsleistungen des Bildungssystems per se und immer weniger auf spezifische Qualifizierungsleistungen durch die Hochschulen drängt, verfügen die Hochschulen über einen wachsenden Spielraum, den es vor allem in Hinblick darauf zu nutzen gilt, daß "die Lernenden auf die Diskrepanzen zwischen ihren Erwartungen und der beruflichen Realität vorbereitet und zugleich zu aktiven Strukturierungsleistungen im Beruf befähigt werden."²

1 ebenda, S. 123

2 ebenda; Teichler/Hartung/Nuthmann verbinden diese Einschätzung mit der Hoffnung, daß die soziale Relevanz des Lernerfolgs im Hochschulbereich für den späteren Status der Absolventen deren Bereitschaft erhöht, das Ausbildungsangebot auch "inhaltlich" intensiv zu rezipieren.

Wenngleich auch die vorsichtige und vergleichsweise differenzierte Befürwortung eines weiteren Ausbaus des Hochschulbereichs von Teichler/Hartung/Nuthmann einiges an Plausibilität für sich beanspruchen kann, muß doch ihr Optimismus, was die Rationalität und Transparenz der spezifischen Selektionsmuster des Bildungssystems anbelangt, verwundern. Die Literatur zur besonderen Benachteiligung von Unterschichtskindern im bürgerlichen Bildungswesen ist in ihrer Vielzahl und in ihrer Beweislast erdrückend.¹ Aber auch die gegenwärtige, in CDU-regierten Bundesländern als Strategie bewußt betriebene, in den anderen Bundesländern naturwüchsig eingetretene massive "Bildungs-Demotivierung" belegt einmal mehr, daß selbst in einem etwas durchlässiger gewordenen Bildungswesen die traditionell benachteiligten Unterschichtskinder Opfer der Selektionsmechanismen bleiben; die Zahl der Studienanfänger stagniert schon seit einigen Jahren, die Kinder aus der mittleren und oberen Mittelschicht zogen den Hauptnutzen aus dem Ausbau der Sekundarstufe II und der Hochschulen.² Das bildungsmeritokratische Modell von Teichler/Hartung/Nuthmann setzt sich jedoch noch einem gravierenderen Einwand aus. Scheint es in seiner Befürwortung eines weiteren Ausbaus des tertiären Bereichs zunächst eingebettet zu sein in eine an egalitären Normen orientierte gesellschaftspolitische Gesamtstrategie, so sind bei näherem Hinsehen die konservativen Implikationen des Modells nicht zu übersehen. Von Riese ist darauf in scharfsinniger Weise hingewiesen worden. Die besonders von Teichler verfochtene These, daß dem Qualifikationsaspekt nur sekundäre Bedeutung zukommt und daß dieser eindeutig von Fragen der Statusdistribution überdeckt wird, gilt Riese als trivial. Riese verweist auf den inhaltlichen Gleichklang der Prämissen des

1 Vgl. statt vieler H.G. Rolff: Sozialisation und Auslese durch die Schule - Heidelberg 1967
für die französische Diskussion siehe C. Baudelot und R. Establet: L'école capitaliste en France. Paris 1971

2 S. Gensior: Das Erschließen neuer Bereiche für qualifizierte Arbeitskräfte durch direkte politische Intervention. Unveröffl. Manuskript. Berlin (West) 1978

traditionellen manpower-requirement-Ansatzes und der These des "gesellschaftlichen Bedarfs an Ungleichheit".¹

Wenn im manpower-requirement-Ansatz der Versuch unternommen wird, aus der bisherigen ökonomischen Entwicklung den gesellschaftlichen Qualifikationsbedarf abzuleiten, wird damit implizit zugleich die sozialökonomisch bedingte gesellschaftliche Ungleichheit fortgeschrieben. Dieses erfolgt jedoch auch im bildungsmeritokratischen Modell von Teichler/Hartung/Nuthmann:

"Und in der Tat erweist sich die Theorie des 'Bedarfs an Ungleichheit' nur als Spiegelbild der Theorie des 'Bedarfs an hochqualifizierten Arbeitskräften' ... Ob die Trends ... als Trends des Bedarfs an Qualifikationen oder als Trends der Distribution des akademischen Status interpretiert werden, ist an sich höchst sekundär. Auch aus dem formalen Kategorienapparat der Produktionstheorie läßt sich dieser Tatbestand deduzieren: da die limitationalen Produktionsfunktionen des manpower approach als Gleichgewichtspfade mit konstantem Lohnverhältnis interpretierbar sind, impliziert seine Bedarfsermittlung zugleich auch immer die Statussicherung und ebenso gefährdet ein überhöhtes Angebot die Beschäftigung der Hochschulabsolventen bei gegebenem sozialen Status. Eine Trivialität, betrachtet aus der Perspektive der Allokationstheorie: da jede Produktion ihr Dual in der Einkommenssphäre hat, bedeutet ein Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften immer auch einen Bedarf an sozialer Ungleichheit, dokumentiert beispielsweise in einer Gehaltsdifferenz gegenüber weniger qualifizierten Arbeitskräften. Eine hochqualifizierte Arbeitskraft läßt sich - ökonomisch, nicht institutionell - überhaupt gar nicht anders als von der sozialen Ungleichheit her definieren."²

Hier rächt sich die ausschließliche Fixierung von Teichler/Hartung/Nuthmann auf den tertiären Bereich. In dem Bestreben, dessen Expansion weiterhin zu sichern, werden in dem bildungsplanerischen Modell der "moderaten Bildungsmeritokratie" die tradierten Qualifikations- und Arbeitshierarchien mitgeschleppt, deren Überwindung Sinn der bildungsstrategischen Überlegungen war.

-
- 1 vgl. U. Teichler: Struktur des Hochschulwesens und "Bedarf" an sozialer Ungleichheit, a.a.O.
 - 2 H. Riese: Bildungsexpansion und Hochschulstruktur - die Überwindung konservativer Planungsansätze durch die Strategie der "integrierten Gesamthochschule". In: Die deutsche Hochschule zwischen Numerus Clausus und Akademikerarbeitslosigkeit. Hg. von U. Lohmar und G.E. Ortner. Hannover 1975, S. 293 f.

Anhand des bildungsplanerischen Modells der MPI-Autoren kann zugleich aufgezeigt werden, daß die nicht beabsichtigten Nebenfolgen eines bildungsstrategischen Konzepts, das sich nur auf einen Teilbereich des Bildungssystems bezieht, ein Leerlaufen des strategischen Konzepts bewirken können. B. Lutz hat versucht, dies am Absorptionskonzept der MPI-Autoren zu demonstrieren.

5. DIE BEDEUTUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG IM WESTDEUTSCHEN BILDUNGSWESEN

Die zentrale These von Lutz lautet, daß eine weitere Expansion des tertiären Bereichs des Bildungssystems - weit davon entfernt, einen Abbau der extremen Hierarchisierung von Ausbildung und Arbeit zu bewirken - eher zu einer sich verschärfenden Polarisierung im Beschäftigungssystem führen werde. Lutz kritisiert sowohl den isolierten Ausbau des Hochschulbereichs wie auch die Annahme, daß gesellschaftliche Ungleichheit durch vermehrte Chancen individuellen Aufstiegs abgebaut werden könnte.

Eine verstärkte "Penetration" von Absolventen des Hochschulbereichs im Beschäftigungssystem würde eine Vertiefung der Arbeitsteilung zwischen "körperlicher" und "geistiger" Arbeit, zwischen überwiegend ausführenden Tätigkeiten auf der einen Seite und überwiegend planenden, organisierenden, leitenden und kontrollierenden Tätigkeiten auf der anderen Seite mit sich bringen.¹

Die Absorption formal hochqualifizierter Arbeitskräfte durch das Beschäftigungssystem hätte eine weitreichende Änderung der betrieblichen Arbeitsorganisation zur Folge.

Der Einsatz von HQA und Facharbeitern bzw. Arbeitskräften mittlerer Qualifikationen erfolgte in deutschen Betrieben bisher komplementär. Die eher praktischen beruflichen Qualifikationen von Facharbeitern und die eher theoretisch-orientierten Kompetenzen von HQA ergänzten sich.

Bei einer starken Zunahme des HQA-Anteils im Beschäftigungssystem würden sich die Betriebe bemühen, die speziellen Kompetenzen von HQA zu nutzen; auch der Zugang zu "mittleren" Berufspositionen würde dann von gehobenen

1 B. Lutz: Berufliche Bildung als gesellschaftlicher Fortschritt. In: Krise und Reform in der Industriegesellschaft. Hg. vom Vorstand der IG Metall. Bd. 2, Frankfurt a.M./Köln, 1976, S.314 f.

schulischen Bildungsabschlüssen abhängig gemacht.

Arbeit mehr ausführenden Charakters würde hingegen noch stärker reglementiert und standardisiert mit der Konsequenz, daß die noch bestehende berufliche Autonomie auf der Facharbeiter- und Sachbearbeiter-Ebene eingeschränkt, wenn nicht zerschlagen würde. Ein möglicher Endpunkt dieser Entwicklung bestünde darin, "daß ausführende, unmittelbar produktive Tätigkeit zum Ende des Jahrhunderts nur mehr von Älteren sowie von Opfern schulischer Selektion, von sozial und/oder psychisch Behinderten, Benachteiligten und Geschwächten erbracht und verlangt werden kann, während alle etwas qualifizierteren, verantwortungsvolleren und interessanteren Positionen und Aufgaben von jüngeren Absolventen formal hochqualifizierter schulisch-akademischer Ausbildungsgänge in Anspruch genommen werden."¹

Ein massiver Ausbau des Hochschulbereichs wäre demzufolge gar nicht möglich, ohne daß eine Erosion und schließlich eine Aufgabe des Systems der beruflichen Bildung eintreten würde.

Demgegenüber tritt Lutz mit Entschiedenheit nicht nur für eine Beibehaltung, sondern für einen Ausbau und eine Stärkung der beruflichen Bildung ein.

Lutz Ausgangspunkt dabei ist die Tatsache, daß außerhalb des Hochschulbereichs die berufliche Bildung im westdeutschen Bildungswesen die einzig verbleibende Möglichkeit darstellt, Ausbildungsprozesse zu durchlaufen, die ein Minimum an zeitlicher und räumlicher Organisation gewährleisten und ein Minimum an beruflicher und sozialer Kompetenz vermitteln.

Mehr oder weniger einschneidende Korrekturen am gegenwärtigen System beruflicher Bildung scheinen Lutz jedoch nicht auszureichen. Ihm geht es vielmehr darum, den Stellenwert berufspraktischer Ausbildung im Bildungssystem

1 ebenda, S. 315

von Grund auf neu zu bestimmen und alle Teile des Bildungssystems auf sie zu beziehen. Das gegenwärtige Bildungssystem trenne praktisch orientierte und schulisch-theoretische Ausbildungsgänge und tendiere dazu, "die Dichotomisierung von Hand- und Kopfarbeit zu verstärken".¹ Die Arbeitsteilung zwischen ausführenden Tätigkeiten auf der einen Seite und konzipierenden und leitenden Funktionen auf der anderen Seite würde so immer wieder reproduziert. Lutz schlägt dagegen vor, gehobene berufliche Kompetenzen nicht mehr abgesondert, sondern nur noch aufbauend auf einer generalisierten praktischen Grundqualifikation zu vermitteln:

"Ich glaube, man kann nicht über berufliche Bildung reden, ohne über die Hochschule zu sprechen. Die Existenz der Hochschule in ihrer gegenwärtigen Form ist das entscheidende Hemmnis für eine grundlegende Neudefinition der Funktionen und des Funktionierens von beruflicher Bildung. Die Hochschulen sind entstanden und funktionieren heute als Ausbildungsstätten für Leitungsfunktionen in unserer Gesellschaft. Die Existenz der Hochschulen ist unmittelbarer Ausdruck von grundlegender struktureller Ungleichheit in unserer Gesellschaft. Solange diese Stellung der Hochschulen nicht angetastet wird, ist es weder politisch noch funktional möglich, irgend etwas Nennenswertes im Bereich der beruflichen Bildung wirksam zu verändern... Und wenn die Hochschulen schon nicht abgeschafft werden können, dann muß doch zumindest durchgesetzt werden, daß der Nachweis berufspraktischer Befähigungen zwingender Bestandteil der Hochschulvoraussetzungen wird..."²

Die am bestehenden System der beruflichen Ausbildung orientierte Arbeitsorganisation bietet für Lutz sowohl für die beschäftigenden Betriebe wie für die Arbeitskräfte gleichermaßen Vorteile.

Die Existenz eines weiten Bereichs "mittlerer" Qualifikationen sichert für das westdeutsche Beschäftigungssystem eine egalitäre betriebliche Arbeitsorganisation wie auch Lohnstruktur gegenüber vergleichbaren Industrieländern, die den Ausbildungsgang und das Qualifikationsprofil des Facharbeiters bzw. Fachangestellten nicht kennen.³ Die brei-

1 ebenda, S. 316

2 ebenda, S. 328

3 In der schon angeführten Untersuchung "Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich" vergleicht Lutz ausgewählte französische und westdeutsche Betriebe (B. Lutz, a.a.O., insbesondere S. 95 ff.)

tere Streuung von Qualifikationen schwächt das bürokratisch-hierarchische Element betrieblicher Organisation ab und sichert westdeutschen Betrieben z.T. eine größere Reaktionsschnelligkeit (Marktreakibilität) und Effizienz. Die durch die berufliche Organisation von Ausbildung und Arbeit gesicherte fachliche und soziale Kompetenz wirkt sich auf drei Ebenen positiv aus. Die einzelne Arbeitskraft kann sich auf dem Arbeitsmarkt dank ihrer berufspraktischen Ausbildung und ihrer beruflichen Erfahrung besser behaupten.

Die Einzelbetriebe verfügen über ein Arbeitskräftepotential, das über ein Minimum an Problemlösungsfähigkeit und Elastizität sowie Zuverlässigkeit verfügt. Die berufliche Kompetenz der Arbeitskräfte sichert dem Beschäftigungssystem ein ausreichendes Maß an Mobilität und Flexibilität.¹

In diesem Sinne charakterisiert Lutz Berufe "als Strukturen von Arbeitsvermögen verhältnismäßig hoher Dauerhaftigkeit und Allgemeinheit, die eine Schlüsselstellung nicht nur im Arbeitsprozeß, sondern auch in der Orientierung von Bildungsprozessen, in der Steuerung des Bildungsverhaltens und in der Rekrutierungs- wie Einsatzpolitik von Betrieben einnehmen."²

Der zum Beruf führende Qualifizierungsprozeß begründet ein nicht unbeträchtliches Maß an weiterem Qualifizierungspotential, "überschießende" Qualifikationen, die wiederum der Problemlösungs- und Anpassungsfähigkeit berufsspezifischen Arbeitsvermögens zugute kommen. Der Beruf wird damit zu einer unverzichtbaren Strukturierungsinstantz von Ausbildung und Arbeit. Die "Beruflichkeit industrieller Qualifikationen" bezieht sich für Lutz allerdings weniger

1 ebenda.

2 B. Lutz: Vorläufige Notizen zur gesellschaftlichen und politischen Funktion von Beruf. In: Berufsausbildung - Reformpolitik in der Sackgasse? Hg. von R. Crusius, W. Lempert, M. Wilke. Reinbek 1974, S. 32

auf die traditionelle durch vorkapitalistisch-vorindustrielle Produktionsprozesse geprägte handwerkliche Meisterlehre, sondern auf Qualifikationstypen, die erst im Laufe der industriell-kapitalistischen Entwicklung entstanden.¹ Das Konzept der beruflichen Organisation von Ausbildung und Arbeit verläßt damit den Bereich "mittlerer" Qualifikationen und versteht sich als Strukturierungsprinzip von Ausbildung überhaupt, unabhängig von Qualifikationsniveau und Einsatzbereich der Arbeitskraft. Plädieren Beck und Brater für ein Modell nicht-beruflicher universeller Bereitstellungsform menschlichen Arbeitsvermögens, so befürwortet B. Lutz umgekehrt die konsequente Verberuflichung von Ausbildung und Arbeit.

In einem merkwürdig anmutenden Populismus setzt Lutz allerdings dieses Verberuflichungs-Konzept in Gegensatz nicht nur zur tradierten Hochschulstruktur und -funktion, sondern zur Existenz von Hochschulen überhaupt.

Damit droht sein bildungspolitisches Reform-Konzept jedoch illusionär zu werden und in eine ähnliche Sackgasse zu geraten wie das einseitig auf den tertiären Bereich fixierte Absorptions-Konzept der MPI-Autoren.

Auf die Kontinuität wie auf den Wandel der Funktion des Hochschulwesens im westdeutschen Bildungssystem kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Daß den Hochschulen

1 Dies wird deutlich anhand der Beispiele, die Lutz für seine Thesen zur Beruflichkeit industrieller Qualifikationen anführt: Maschinenschlosser, (grad.) Ingenieur, Industriekaufmann. Ebenda, S. 31-34

Anzumerken ist, daß Lutz das gegenwärtige System beruflicher Bildung keineswegs idealisiert.

Er hebt sowohl die ausbildungs- und sozialisationsbedingten spezifischen Begrenzungen beruflicher Qualifikation auf abstrakt-theoretischem Gebiet hervor wie auch die Mängel des bestehenden beruflichen Bildungswesens (vgl. B. Lutz: Berufliche Bildung als gesellschaftlicher Fortschritt; a.a.O., S. 311)

eine ganz erhebliche Bedeutung im Bildungssystem, in der Entwicklung von Wissenschaft und Forschung, in der Tradierung und Pflege nationaler Kultur zukommt, daß sie also einen ganz wesentlichen Beitrag zur gesellschaftlichen Reproduktion und Evolution leisten, dürfte kaum bestritten werden.¹

Ein bildungspolitisches Konzept, das den Hochschulen nur eine herrschaftssichernde Funktion zubilligt in der Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Arbeits- und Qualifikationshierarchie (diese Funktion besteht zweifellos) und in letzter Konsequenz für deren ersatzlose Auflösung plädiert, macht sich unglaubwürdig.

Ein bildungspolitisches Reformkonzept, das Anspruch auf politische Umsetzbarkeit und auf umfassende wissenschaftliche Fundierung erhebt, hätte das gesamte bestehende Bildungssystem zu berücksichtigen und müßte neben den proklamierten gesellschaftspolitischen Intentionen auch die nichtbeabsichtigten Nebenfolgen der gewünschten Strukturveränderungen antizipieren. Ein bildungspolitisches Reformkonzept, das diesen hohen Anforderungen gerecht würde, ist in der westdeutschen Diskussion noch nicht entwickelt worden.

Auf einer sehr pragmatischen Ebene kommt einem solchen Reformmodell noch am ehesten das von Riese u.a. skizzierte "Integrationskonzept" entgegen. Dieses Konzept soll abschließend diskutiert werden.

1 vgl. J. Habermas: Vom sozialen Wandel akademischer Bildung - In: Theorie und Praxis. Frankfurt a.M. 1971 (4. erw. Aufl.) S. 359 ff.; noch immer lesenswert die Aufsätze von J. Habermas in ders.: Protestbewegung und Hochschulreform, Frankfurt a.M. 1969; ebenso W. Hofmann: Die Krise der Universität - In: ders.: Universität, Ideologie, Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1972 (6), S. 9 ff. In konträrer bildungs- und gesellschaftspolitischer Absicht: H. Schelsky: Nachtrag 1970 - Das Ende der Humboldtschen Universität: Weder Einsamkeit noch Freiheit. In: ders.: Einsamkeit und Freiheit - Düsseldorf 1971 (2. erw. Aufl.) S. 241 ff. - Als Versuch einer mehr empirisch orientierten Analyse am Beispiel Schwedens vgl. L. Fischer: Die Produktion von Kopfarbeitern. Berlin (West) 1974

6. DAS INTEGRATIONSKONZEPT

Einen ähnlichen Konservativismus wie den MPI-Autoren hält Riese auch Lutz/Krings¹ vor. Die Zuordnung von sekundären Produktionsprozessen und akademischer Ausbildung tradiert die überkommene Rolle des Akademikers und schreibt sie fest. Demgegenüber fordert Riese, die Struktur des Bildungswesens nicht weiter unangetastet zu lassen, sondern gleichermaßen eine Reform des Ausbildungssystems und eine Reform des Beschäftigungssystems in Angriff zu nehmen. Nur in der Verfolgung dieser doppelten Zielsetzung kann ihm zufolge eine angemessene Bildungsstrategie begründet werden.

Gegen eine naturwüchsige Expansion des Hochschulbereichs setzt Riese, daß eine expansive Bildungspolitik sowohl berufs- wie auch qualifikationsorientiert erfolgen muß. Während Lutz jedoch sein strategisches Konzept der beruflichen Organisation von Ausbildung und Arbeit am "dualen" System festmacht, gelten Rieses bildungsreformerische Überlegungen vor allem dem Hochschulbereich.

Ähnlich wie die MPI-Autoren geht auch Riese davon aus, daß es keinen objektiv zu ermittelnden Bedarf an HQA gibt, dieser ergibt sich für ihn vielmehr aus gesellschaftspolitischen Zielsetzungen und der daraus abgeleiteten bildungsplanerischen Strategie.² Seinen zweiten Ansatzpunkt bildet die These, daß der Hochschulbereich sich qualifikationstheoretisch von anderen Bildungsstufen prinzipiell nicht abgrenzen läßt. Hieraus folgert Riese, daß die Hochschulen eine Ausbildung anbieten, die im Prinzip allen Arbeitskräften zugänglich sein sollte.³

1 B. Lutz/Krings: Überlegungen zur sozioökonomischen Rolle akademischer Qualifikation. Hannover 1971

2 P. Heindlmeyer, U. Heine, H.J. Möbes, H. Riese: Berufsausbildung und Hochschulbereich. Pullach 1973, S. 6

3 ebenda, S. 18 ff. Die Autoren vermuten, daß sich die Ausbildungsprozesse für Tätigkeiten in Bereichen primärer wie in Bereichen sekundärer Arbeit angleichen: "... der primäre Charakter der Arbeit verhindert nicht, daß sie veralten kann. Die Notwendigkeit, sich im Laufe des Erwerbslebens beruflich umorientieren zu müssen, verlangt Elemente einer abstrakten Schulung in der vorberuflichen Phase der Ausbildung ... Die Bedarfsvorschung darf genauso wenig

Fortsetzung folgende Seite

Die Probleme gegenwärtiger Bildungspolitik sieht Riese vor allem in der tradierten Struktur der Hochschulen und in der konventionellen Definition der Berufsrollen von Akademikern begründet.

Einerseits erstickt das Hochschulwesen daran, daß es eine massive Expansion verkraften muß, ohne seine Grenzen erweitern zu können, andererseits ist die Aufnahmefähigkeit des Beschäftigungssystems an herkömmlich ausgebildeten Akademikern in der Tat nicht unbegrenzt. In der Ausweitung der Ausbildungskapazitäten des Hochschulbereichs und in dem Angebot beruflich-akademischer Qualifikationen, von denen vermutet werden kann, daß sie im Beschäftigungssystem Verwendung finden, sieht Riese die Lösung des Dilemmas.

Die Ausbildungskapazität der Hochschulen soll erhöht werden, indem bislang nicht-akademische Ausbildungsgänge in den tertiären Bereich integriert werden. Von der Existenz dieser Ausbildungsgänge schließt Riese auf einen schon vorhandenen gesellschaftlichen Bedarf, so daß bei ihrer "Akademisierung" die Aufnahmefähigkeit des Beschäftigungssystems nicht überstrapaziert würde.

Für die Auswahl der zur Integration in den Hochschulbereich anstehenden beruflichen Bildungsgänge nennen Riese u.a. drei Kriterien.

Das wichtigste Integrationskriterien scheint für sie der in den bestehenden Ausbildungsgängen schon realisierte Grad der Autonomisierung von Bildungsprozessen zu sein; das Ausmaß der Autonomisierung indiziert für Riese u.a.

Forts. Fn. 3 S. 133:

für primäre wie für sekundäre Arbeit von einer Limitationalität zwischen Tätigkeit und Ausbildung ausgehen. Die sozioökonomische Entwicklung wird in beiden Fällen zu einer Lockerung der Beziehungen zwischen Qualifikationsanforderungen und Ausbildung führen. Lediglich die Ursachen sind unterschiedlich. Während sich bei sekundärer Arbeit die Autonomisierung der Bildungsprozesse aus der Lockerung des Produktionszwecks von der Arbeit ergibt, verlangt primäre Arbeit die Autonomisierung aus Gründen der Sicherung der beruflichen Existenz." (ebenda, S. 17)

die Notwendigkeit wissenschaftlich orientierter Curricula.¹

Die von Riese u.a. vermutete unterschiedliche Innovations-effizienz von Berufen ist ein zweites Kriterium, das für die Aufnahme von bestimmten beruflichen Bildungsgängen in den Hochschulbereich spricht.

Ein weiteres Kriterium ist der unterstellte gesellschaftliche Bedarf an bestimmten beruflichen Qualifikationen:

"So spricht heute vieles dafür, den Sozialberufen - vom Fürsorger über die Krankenschwester bis zum Polizisten - den Zugang (zu den Hochschulen, M.B.) zu erleichtern, da die heutige Fachausbildung kaum der sozialpolitischen Relevanz dieser Berufe Rechnung trägt."²

Die Orientierung der Kapazitätsplanung am Bedarf erfolgt für Riese u.a. - anders als beim manpower-requirement-Ansatz - mit der sozialpolitischen Absicht, die individuellen Arbeitsmarktchancen zu erhöhen. Im Gegensatz zum manpower-Ansatz wird keine Minimalisierung des Bildungsaufwands angestrebt, sondern im Gegenteil das gesellschaftlich erreichbare Maximum. Aus den genannten Kriterien für die Auswahl von "Integrations"-Berufen soll infolgedessen auch nur eine zeitliche Abfolge für die Akademisierung von Ausbildungsgängen abgeleitet, nicht aber eine prinzipielle Differenz konstruiert werden zwischen integrationsfähigen und dazu ungeeigneten Berufen:

"Sicherlich kann die Autonomisierung für einzelne Qualifikationen schneller oder langsamer erfolgen: Innovationen können größeren oder geringeren Umfang annehmen. Entsprechend unterschiedlich müssen die einzelnen Bildungsprozesse organisiert werden. Daraus lassen sich zeitgemäße Abgrenzungen zwischen einzelnen Bildungsstufen entwickeln, Abgrenzungen, die sich auf das Hier und Heute beziehen und vor allem durch begrenzte finanzielle Ressourcen notwendig werden. Aber es kann sich nur um historische, niemals um funktionelle Abgrenzungskriterien handeln. Qualifikationskriterien, die eine prinzipielle Abgrenzung des Hochschulbereichs von anderen Bildungsstufen gestatten, sind nicht ableitbar. Die Hochschule bietet eine Ausbildung, die im Prinzip für alle Arbeitskräfte notwendig ist."³

1 ebenda, S. 57 ff.

2 ebenda, S. 35

3 ebenda, S. 20; Hervorhebung im Original

Mit dieser These haben Riese u.a. die Problematik der Zuordnung von beruflicher und Hochschulausbildung auf elegante Weise gelöst. Wenn alle zukünftigen Arbeitskräfte eine Hochschulausbildung erhalten, diese also berufliche Ausbildung und Allgemeinbildung zugleich darstellt, sind in der Tat die Probleme des "dualen Systems" dergestalt gelöst, daß es aufgehört hat zu existieren. Die bestehende Qualifikationshierarchie wäre auf ein Minimum zusammengeschrumpft, der Gesellschaft stünde ein relativ homogen und hochqualifizierter "Gesamtarbeiter" zur Verfügung.

Diesen Zustand in naher Zukunft zu erwarten, ist allerdings beim gegenwärtigen Stand der Bildungsplanung und dem Anteil gesellschaftlicher Ressourcen, die für Bildung und Ausbildung auf absehbare Zeit zur Verfügung gestellt werden, nicht unbedingt realistisch. Der Modellwert der von Riese befürworteten Integrationsstrategie wird dadurch nicht beeinträchtigt. Die Riese'sche Integrationsstrategie und das Verberuflichungskonzept von Lutz enthalten gleichermaßen Ansatzpunkte für eine umsetzbare und erfolgversprechende Weiterführung der Bildungsreform. Isoliert genommen sind beide Reformkonzepte unpraktikabel.

Um es zu wiederholen:

Weder ist abzusehen, daß in naher Zukunft alle Arbeitskräfte eine Hochschulausbildung durchlaufen werden, noch ist die Wunschvorstellung von Lutz realistisch, die Hochschulen auszutrocknen.

Nichts spricht jedoch dagegen, dem Erosionsprozeß, dem berufliche Bildung ausgesetzt ist, durch eine systematische Verbesserung und Ausweitung des beruflichen Bildungswesens gegenzusteuern. Daß die notwendige Ausweitung der im tertiären Bereich angebotenen Bildungsgänge nicht auf Kosten des Systems der beruflichen Bildung gehen muß, zeigen die von Riese angeführten Beispiele. Sie entstammen vornehmlich einem Bereich, der bislang zwischen dem der beruflichen Bildung und den Hochschulen angesiedelt ist;

sie stellen im wesentlichen unter staatlicher Regie ausgeübte Dienstleistungsberufe dar. In Anbetracht der im Vergleich zu Handwerk, Industrie und Handel sehr geringen Anzahl von beruflichen Ausbildungsverhältnissen, die von staatlichen oder halbstaatlichen Instanzen angeboten werden, besteht hier auch ein beträchtliches Defizit in den Leistungen staatlicher Bildungs- und Arbeitskräftepolitik.

Die angemessenste Reformperspektive scheint gegenwärtig zu sein, sowohl das theoretische Niveau der beruflichen Ausbildung anzuheben bei Beibehaltung und Verbreiterung ihrer berufspraktischen Ausrichtung wie auch einen Berufspraxis-orientierten Ausbau¹ des tertiären Bereichs zu betreiben bei Wiedergewinnung des theoretisch-reflexiven Gehalts, den akademische Bildungsgänge vor ihrer Verschu- lung besaßen.

Beides hätte eine Annäherung der zwei neuralgischen Be- reiche des westdeutschen Bildungswesens zur Folge.

Allein eine Angleichung von beruflicher und Hochschul- bildung könnte auch die von allen hier aufgeführten So- zialwissenschaftlern geforderte Abmilderung der starren hierarchischen Organisation von Ausbildung und Arbeit bewirken.

1 Berufspraxisorientierter Ausbau meint hier nicht den im manpower- Ansatz unterstellten "bedarfsgerechten" Ausbau; daß ein solcher Be- darf nicht zu ermitteln ist, wurde im 1. Teil der Arbeit gezeigt. Berufspraxis-Orientierung soll vielmehr hinführen zur Vermittlung gesellschaftlich nützlicher Qualifikationen. Es ist keineswegs einfach festzustellen, was solche "gesellschaftlich nützlichen Qualifikationen" denn sind.

Besonders die Artikulation des Bedarfs an solchen "gesellschaftlich nützlichen Qualifikationen" stellt sich in der bürgerlichen Gesell- schaft als prinzipiell problematisch dar: einen - wie auch immer verzerrt ermittelbaren - Bedarf an Gütern, Dienstleistungen und Qualifikationen in Einzelbereichen steht die in der bürgerlichen Gesellschaft allein geltende zahlungskräftige Nachfrage nach Gütern, Dienstleistungen und Qualifikationen entgegen, die sich naturwüchsig artikuliert. Dieser Gegensatz zwischen gesellschaftlichem Bedarf und zahlungskräftiger Nachfrage ist für die bürgerliche Gesell- schaft unaufhebbar. Eine Konsequenz hiervon ist, daß im Interesse der Vermarktungsfähigkeit der Qualifikationen der ausgebildeten Arbeitskräfte im Bildungssystem nicht verzichtet werden kann auf eine berufspraktische Orientierung. Besonders deutlich wird die Fortsetzung folgende Seite

7. DER DUALISMUS VON "HÖHERER" UND "NIEDERER" BILDUNG

Der skizzierte konvergente Ausbau des Systems der beruflichen Bildung und des Hochschulbereichs setzt sich dem Einwand Baethges aus, "daß die Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung ... keine Prozedur von der Art ist, die bestehende Berufsbildung um Elemente der herkömmlichen Allgemeinbildung zu bereichern, die Übergänge durchlässiger zu machen oder umgekehrt der bisherigen Allgemeinbildung Akzente größerer Realitätsnähe zu geben."¹

Die Trennung zwischen der beruflichen Bildung auf der einen Seite und den weiterführenden Schulen und Hochschulen auf der anderen Seite ist für Baethge strukturell begründet; sie reproduziert die die bürgerliche Gesellschaft beherrschende Trennung von Hand- und Kopfarbeit:

"Das Auseinanderfallen, genauer wohl die doppelte, komplementäre Konstitution von sogenannter Allgemeinbildung und Berufsausbildung reproduziert die Arbeitsteilung der bürgerlichen Gesellschaft und ist darin historisch-genetisch wie funktional begründet."²

-
- 1 M. Baethge: Die Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung als Forschungskonzept für die Berufsbildungsforschung. In: Bildungsforschung, hrsg. H. Roth u. D. Friedrich (Teil I). Stuttgart 1975, S. 267
 - 2 C. Baudelot, R. Establet: L'école capitaliste en France. Paris 1971. S. 42

Fortsetzung Fn. 1 S. 137:

Problematik in der Diskussion der Ausbildung und Einsatzes von Sozialwissenschaftlern. Vgl. die informativen Aufsätze in "Sozialwissenschaften: Studiensituation, Vermittlungsprobleme, Praxisbezug. Frankfurt a.M., New York 1976. Darin vor allem K. Remmele, J. Rittersert, L. Voegelin: Zur Diskussion um "Praxisbezug" und "Berufsperspektive" in den Sozialwissenschaften (S. 9 ff.)

Sozialwissenschaften 2 - Berufsorientiertes Studium? Hg. Ludwig Voegelin. Frankfurt a.M./New York 1977. vgl. u.a. T. Hahn, W. Hopf, W. van Treeck: Konzept für einen Studienschwerpunkt Bildung (ebenda, S. 74 ff.)

H. Maindok: Thesen zur Berufsorientierung und Professionalisierung in der Ausbildung von Sozialwissenschaftlern (ebenda, S. 151 ff.).

Eine wirkliche Reformfähigkeit des Bildungssystems wäre demnach gar nicht gegeben, solange nicht die die bürgerliche Gesellschaft kennzeichnende Verausgabung von Arbeit als Lohnarbeit und der daraus resultierende Gegensatz von Hand- und Kopfarbeit - und in Konsequenz die gesamte bürgerliche Gesellschaft - aufgehoben sind.

Baethge stützt sich in der Entwicklung seiner These der Nicht-Reformierbarkeit des bürgerlichen Bildungswesens auf die Untersuchung von Baudelot und Establet zu den Funktionsmechanismen und der Struktur der "kapitalistischen" Schule in Frankreich. Wesentliches Resultat der Studie von Baudelot und Establet ist die Feststellung, daß das französische Bildungssystem (und mit diesem jedes bürgerliche Bildungswesen) prinzipiell gespalten ist in einen höheren und einen niederen Teil, in einen "réseau secondaire-supérieur" und einen "réseau primaire-professionel".¹

Diese Spaltung ist grundlegend und unüberwindbar:

"... les réformes scolaires successives tendent à masquer ces divisions ... Leurs seuls liens apparents (entre les différents réseaux, M.B.), ces fictives et fragiles 'passerelles' que les reformateurs s'ingénient à poser ostensiblement entre eux pour pallier d'éventuelles 'erreurs d'orientation', sont purement imaginaires. Sur une passerelle on ne passe qu'un par un. S'il y a passerelle, c'est qu'il y a fossé infranchissable."²

Die Spaltung des bürgerlichen Bildungswesens ist unüberwindbar, da sich in ihm lediglich die für die bürgerliche Gesellschaft konstitutive Klassenspaltung und Arbeitsteilung reflektiert:

"En particulier, la division des deux réseaux de scolarisation est directement déterminée par la division du travail 'manuel' et du travail 'intellectuel' qui, dans la société tout entière, va s'approfondissant et constitue l'un des ressorts principaux de l'exploitation du travail. La scolarisation capitaliste, en dernière analyse, répartit matériellement les individus aux postes antagonistes de la division sociale du travail, soit du côté des exploités, soit du côté de l'exploitation ... La division sociale du travail, qui attend les individus à la sortie du processus de scolarisation, en a déjà déterminé le

1 C. Baudelot, R. Establet: L'école capitaliste en France. Paris 1971, S. 42

2 ebenda, S. 19 (Hervorhebung M.B.)

mécanisme dès le départ."¹

Auf der globalen Ebene dieser Thesen läßt sich dem wenig zufügen oder entgegenhalten. Eine Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung im Sinne der sozialistischen polytechnischen Ausbildung ist im Rahmen der bürgerlichen Gesellschaft in der Tat nicht möglich, da die Trennung von Hand- und Kopfarbeit als Resultat der Klassenspaltung für diese Gesellschaftsformation konstitutiv ist. Diese Trennung von Hand- und Kopfarbeit wird sich auch immer in der einen oder anderen Form auf die Struktur und Funktionsweise des Bildungswesens auswirken.² Baethges Ausführungen liegt jedoch eine folgenschwere Verwechslung zugrunde. Ihm ist entgegenzuhalten, daß die spezifischen Formen, die das Bildungswesen im Laufe der historischen Entwicklung in Deutschland angenommen hat, nicht notwendige Formen sind, die das Bildungswesen genetisch zwangsläufig annehmen mußte. Wie der Vergleich mit anderen Ländern (z.B. den USA und Schweden) zeigt, sind Organisationsformen des Bildungswesens denkbar, die nicht die dualistische Struktur des westdeutschen Bildungswesens aufweisen (gleichwohl aber mit unübersehbaren Spuren der Trennung von Hand- und Kopfarbeit behaftet sind). Eine Anhebung des fachlichen Niveaus der beruflichen Bildung und eine Verstärkung der berufspraktischen Bezüge der Hochschulbildung bei Beibehaltung (bzw. Wiederherstellung) ihrer theoretisch-reflexiven Orientierung ist ebenso wie die Forderung des "qualifikatorischen overkill" von Offe aus den Anforderungen des kapitalistischen Produktionsprozesses nicht abzuleiten. Die damit erreichte Höherqualifizierung und Verflüssigung des Arbeitsvermögens stünde jedoch auch nicht in Widerspruch zu den funktionalen Erfordernissen des kapitalistischen Produktions- und Reproduktionsprozesses.

1 ebenda, S. 120 ff.

2 Am Beispiel der DDR ließe sich zeigen, wie hartnäckig sich diese Trennung auch in einem Land des "realen Sozialismus" hält, das nun schon auf eine dreissigjährige Geschichte zurückblicken kann.

Eine Entwicklung des westdeutschen Bildungssystems in die skizzierte Richtung ist keineswegs zwingend;¹ sie ist lediglich möglich als Ergebnis politischer Bemühungen und veränderbarer politischer Kräfteverhältnisse.

Eine derartige Umstrukturierung des Bildungssystems würde die Bezeichnung Reform verdienen und hätte den nicht zu unterschätzenden Vorzug, unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen überhaupt praktikabel zu sein. Es bleibt das Verdienst solcher Autoren wie B. Lutz und H. Riese, Ansatzpunkte hierfür aufgezeigt zu haben.

1 Wahrscheinlicher scheint augenblicklich zu sein, daß sich die von Lutz befürchteten Polarisierungstendenzen verschärfen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Achtenhagen, F., H.L. Meyer: Curriculum-Revision - Möglichkeiten und Grenzen. München 1971
- Althusser, L.: Ideologie und ideologische Staatsapparate. In: ders., gleicher Titel, Berlin (West) 1977, S. 108 ff.
- Altmann, N., G. Bechtle, B. Lutz: Betrieb - Technik - Arbeit. Elemente einer soziologischen Analytik technischer organisatorischer Veränderungen. Frankfurt a.M./New York 1978
- Armbruster, W. u.a.: Expansion und Innovation - Bedingungen und Konsequenzen der Aufnahme und Verwendung expandierender Bildungsangebote, Unveröffl. Manuskript. Berlin (West) 1971
- Bader, V.M. u.a.: Krise und Kapitalismus bei Marx. Frankfurt a.M./Köln 1975, Bd. 1-2
- Bader, V.M. u.a.: Einführung in die Gesellschaftstheorie - Gesellschaft, Wirtschaft und Staat bei Marx und Weber. Frankfurt a.M./New York 1976
- Baudelot, C., R. Establet: L'école capitaliste en France, Paris 1971
- Beck, U., M. Brater: Grenzen abstrakter Arbeit. In: Leviathan 1976, H. 2, S. 178 ff.
- Beck, U., M. Brater, E. Tramsen: Beruf, Herrschaft und Identität. Ein subjektbezogener Ansatz zum Verhältnis von Bildung und Produktion. Teil I: Die soziale Konstitution der Berufe. In: Soziale Welt, 1976, H. 1, S. 8 ff.
- dies.: Teil II, Kritik des Berufs. In: Soziale Welt. 1976, H. 2, S. 180 ff.
- Beck, U., K.M. Bolte, M. Brater: Bildungsreform und Berufsreform - Zur Problematik der berufsorientierten Gliederung des Bildungssystems. In: Mitt AB 1976, H. 4, S. 496 ff.
- Becker, E.: Materialistische Bildungsökonomie und empirische Qualifikationsforschung. In: Zur Wissenschaftslogik einer kritischen Soziologie. Hrsg. J. Ritsert, Frankfurt a.M. 1976, S. 248 ff.
- Blanke, B.: Entscheidungshierarchie und Staatsfunktionen - Zur Analyse der Legitimationsprozesse im politischen System des Spätkapitalismus. In: Bürgerlicher Staat und politische Legitimation. Hrsg. R. Ebbighausen. Frankfurt a.M. 1976, S. 188 ff.

- Bodenhöfer, H.J.: Zum Wandel der funktionalen Beschäftigungsstruktur im Wachstum. In: Bedarfsprognostische Forschung in der Diskussion. Hrsg. Arbeitsgruppen des IAB ..., Frankfurt a.M. 1976, S. 23 ff.
- Bourdieu, P, J.C. Passeron: Die Illusion der Chancengleichheit - Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart 1971
- Braverman, H.: Labor and Monopoly Capital - The Degradation of Work in the Twentieth Century. New York/London 1974
- Daheim, H.: Professionalisierung. In: G. Albrecht, H. Daheim, F. Sack (Hrsg.): Soziologie - René König zum 65. Geburtstag. Opladen 1973, S. 232 ff.
- ders.: Berufssoziologie. In: Beruf - Industrie - Sozialer Wandel in unterentwickelten Ländern. Handbuch der empirischen Sozialforschung. Hg. von R. König. Bd.8, Stuttgart 1977, S. 9 ff.
- Damus, R.: Der reale Sozialismus als Herrschaftssystem am Beispiel der DDR - Kritik der nachkapitalistischen Gesellschaft. Giessen 1978
- Fend, H. u.a.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem. Stuttgart 1976
- Gensior, S., B. Kraus: Arbeitsmarkt und Qualifikationsstruktur - Zur Problematik der Ermittlung und Verallgemeinerung von Qualifikationsanforderungen. In: Soziale Welt 1974, H. 3, S. 294 ff.
- dies.: Gesellschaftstheoretische Erklärungsmuster von Arbeitsmärkten. In: M. Bolle (Hrsg.): Arbeitsmarkttheorie und Arbeitsmarktpolitik. Opladen 1976, S. 92 ff.
- Gensior, S.: Interpretation oder Prognose? Empirische und theoretische Probleme in der Diskussion über staatliche Planung der Arbeitskräfte- und Berufsbildungspolitik. Berliner Dissertation 1977 (FU Berlin, FB 11)
- Gerstenberger, F., A. Chaberny, K. Gottwald: Entwicklungstendenzen im Beschäftigungssystem. Stuttgart 1976
- Gilgenmann, K.: Die Form der gesellschaftlichen Organisation von Bildungsprozessen. Berliner Dissertation 1975 (FU Berlin, FB 11)
- Gintis, H.: Education, Technology and the Characteristics of Worker Productivity. American Economic Review Bd. 61, 1971, S. 266 ff.
- ders.: Zur Dialektik der Bewußtwerdung im Spätkapitalismus. Berlin (West) 1974

- Habermas, J.: Vom sozialen Wandel akademischer Bildung. In: ders.: Theorie und Praxis. Frankfurt a.M. 1971 (4. erw. Aufl.), S. 359 ff.
- ders.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt a.M. 1973
- Hartung, D., R. Nuthmann: Status- und Rekrutierungsprobleme als Folgen der Expansion des Bildungssystems. Berlin (West) 1975
- Hartung, D., E. Schmitz: "Recurrent education" - ein Substitut für Arbeitskräftebedarfsprognosen und politische Bildungsplanung? In: Bedarfsprognostische Forschung in der Diskussion. Hrsg. von Arbeitsgruppen des IAB ... Frankfurt a.M. 1976, S. 92 ff.
- Haug, F. u.a. (Projektgruppe Automation und Qualifikation): Automation in der BRD. Argument-Sonderband 7. Berlin (West) 1975
- dies.: Automation führt zur Höherqualifikation - Thesen über Hand- und Kopfarbeit. In: Demokratische Erziehung. 1975 H. 4, S. 90 ff.
- Heindlmeyer, P. u.a.: Berufsausbildung und Hochschulbereich. Pullach 1973
- Heise, H.: Ausbildung von Arbeitskräften im Kapitalismus - Zur Kategorie des Arbeitsvermögens. Berlin (West) 1975
- Henniges, H.V., M. Tessaring: Entwicklungstendenzen des Facharbeitereinsatzes in der Bundesrepublik Deutschland. Hg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. München 1977
- Hesse, H.A.: Berufe im Wandel - Ein Beitrag zur Soziologie des Berufs, der Berufspolitik und des Berufsrechts. Stuttgart 1972 (2)
- Heydorn, H.J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt a.M. 1970
- ders.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt a.M. 1972
- Hofmann, W.: Die Krise der Universität. In: ders.: Universität, Ideologie, Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1972 (6) S. 9 ff.
- Hopf, W.: Zum Verhältnis von Ökonomie und Ausbildung in Analysen des Arbeitskräftebedarfs. Berliner Dissertation 1976 (FU Berlin, FB 11)

Hopf, W.: Legitimation und Qualifikation - Kritische Anmerkungen zu neueren Bildungssystemanalysen. Unveröffl. Manuskript Juli 1976 (Berlin-West)

Lempert, W., R. Franzke: Die Berufserziehung. München 1976

Lutz, B.: Produktionsprozeß und Berufsqualifikation. In: Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft - Verhandlungen des 16. Dt. Soziologentages. Hrsg. T.W. Adorno. Stuttgart 1969

ders.: Vorläufige Notizen zur gesellschaftlichen und politischen Funktion von Beruf. In: Berufsausbildung - Reformpolitik in der Sackgasse? Hg. von R. Crusius, W. Lempert, W. Wilke. Reinbek 1974, S. 30 ff.

ders.: Berufliche Bildung als gesellschaftlicher Fortschritt. In: Krise und Reform in der Industriegesellschaft. Hg. vom Vorstand der IG Metall. Bd. 2. Frankfurt a.M./Köln 1976, S. 310 ff.

ders.: Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich - Zum Einfluß des Bildungssystems auf die Gestaltung betrieblicher Arbeitskräftestrukturen. In: H.G. Mendius u.a.; Betrieb - Arbeitsmarkt - Qualifikation. Frankfurt a.M. 1976, S. 83 ff.

Lutz, B., I. Krings: Überlegungen zur sozioökonomischen Rolle akademischer Qualifikation. Hannover 1971

Lutz, B., I. Krings, J. Fleischer: Überlegungen zum Problem des "Bedarfs" an hochqualifizierten Arbeitskräften und seiner Prognose. Hannover 1970

Malsch, T.: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein - Bemerkungen zur neueren industriesoziologischen Diskussion. In: Sozialistische Politik 43, 1978, H. 1, S. 134 ff.

Marx, K.: Das Kapital. Bd. 1-3, MEW 23-25. Berlin 1968

Mertens, D.: Bildungspolitik - Freiwahl und Planung. In: Konjunkturpolitik, 1971, H. 1, S. 7 ff.

ders.: Der unscharfe Arbeitsmarkt, Mitt AB 1973, H. 4, S. 314 ff.

ders.: Schlüsselqualifikationen - Überlegungen zu ihrer Identifizierung und Vermittlung im Erst- und Weiterbildungssystem. In: Blickpunkt Hochschuldidaktik H. 32, 1974, S. 204 ff.

- Mertens, D.: Jugendarbeitslosigkeit auf Dauer? In: Hinter den Barrikaden - Zur Verteidigung der Bildungsreform. Hrsg. GEW. Frankfurt a.M. 1976, S. 32 ff.
- Mickler, O., E. Dittrich, U. Neumann: Technik, Arbeitsorganisation und Arbeit. Frankfurt a.M. 1976
- Mickler, O., W. Mohr, U. Kadritzke: Produktion und Qualifikation. Bericht ... im Auftrag des BBF Berlin. Göttingen 1977
- Mickler, O.: Les interstices techno-économiques de l'intervention sociale dans l'entreprise. In: Sociologie du travail. 1978 H. 1, S. 30 ff.
- Mitscherlich, A.: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1973
- Negt, O.: Schule als Erfahrungsprozeß - Gesellschaftliche Aspekte des Glocksee-Projekts. In: ders.: Keine Demokratie ohne Sozialismus. Frankfurt a.M. 1976, S. 380 ff.
- Offe, C.: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik - Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems. In: Bildungsforschung. Hrsg. H. Roth u. D. Friedrich. Teil 1. Stuttgart 1975, S. 215 ff.
- ders.: Berufsbildungsreform - Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt a.M. 1975
- Peter, L.: Probleme und Tendenzen der Qualifikationsstruktur der Arbeiterklasse im staatsmonopolistischen Kapitalismus. Sozialistische Politik 1973, H. 26, S. 7 ff.
- Pohl, H.J.: Kritik der Drei-Sektoren-Theorie. Mitt AB 1970, H. 4, S. 313 ff.
- Preuß, U.K.: Bildung und Herrschaft - Beiträge zu einer politischen Theorie des Bildungswesens. Frankfurt a.M. 1975
- Riese, H.: Bildungsexpansion und Hochschulstruktur - Die Überwindung konservativer Planungsansätze durch die Strategie der "integrierten Gesamthochschule". In: Die deutsche Hochschule zwischen Numerus Clausus und Akademikerarbeitslosigkeit. Hg. von U. Lohmar und G.E. Ortner, Hannover 1975
- ders.: Wohlfahrt und Wirtschaftspolitik, Reinbek 1975
- Ritsert, J.: Probleme politisch-ökonomischer Theoriebildung. Frankfurt a.M. 1973

- Ritsert, J.: Denken und gesellschaftliche Wirklichkeit.
Bd. 1, Frankfurt a.M./New York 1977
- Sozialwissenschaften: Studiensituation, Vermittlungspro-
bleme, Praxisbezug. Frankfurt a.M./New York 1976
- Sozialwissenschaften 2 - Berufsorientiertes Studium? Hg.
von L. Voegelin. Frankfurt a.M./New York 1977
- Stamatis, G.: Die "spezifisch kapitalistischen" Produk-
tionsmethoden und der tendenzielle Fall der allgemeinen
Profitrate bei Karl Marx. Berlin (West) 1977
- Teichler, U.: Struktur des Hochschulwesens und "Bedarf"
an sozialer Ungleichheit - Zum Wandel der Beziehungen
zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem. In:
Mitt AB 1974, H. 3, S. 197 ff.
- ders.: Numerus-clausus und gesellschaftlicher Bedarf. In:
Studentische Politik 1975, H. 6/7, S. 47 ff.
- Teichler, U., D. Hartung, R. Nuthmann: Hochschulexpansion
und Bedarf der Gesellschaft. Stuttgart 1976
- Tessaring, M.: Zum Verbleib der Hochschulabsolventen seit
1971. In: Mitt AB 1978, H. 2, S. 171 ff.
- Titze, H.: Die Politisierung der Erziehung - Untersuchun-
gen über die soziale und politische Funktion der Er-
ziehung von der Aufklärung bis zum Hochkapitalismus.
Frankfurt a.M. 1973
- Weizsäcker, C.C. von: Hochschulstruktur und Marktssystem -
Selbstregulierung als Strategie der Verflechtung von
Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: der doppelte
Flaschenhals - Die deutsche Hochschule zwischen
Numerus Clausus und Akademikerarbeitslosigkeit. Hg.
von U. Lohmar und G.E. Ortner. Hannover 1975, S. 306 ff.
- Weizsäcker, E.V. u.a.: Baukasten gegen Systemzwänge. Mün-
chen 1971 (2)
- Widmaier, H.P.: Sozialpolitik im Wohlfahrtsstaat - Zur
Theorie politischer Güter. Reinbek 1976