Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie = Revue suisse de sociologie = Swiss journal of sociology

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Soziologie

Band: 18 (1992)

Heft: 3

Artikel: Rolle und Expansion der Bildung in der modernen Gesellschaft : von der Pflichtschule bis zur Weiterbildung

Autor: Bornschier, Volker / Aebi, Doris

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-814527

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 21.08.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Schweiz.Z.Soziol./Rev.suisse sociol., 3 (1992) 539–567

ROLLE UND EXPANSION DER BILDUNG IN DER MODERNEN GESELLSCHAFT – VON DER PFLICHTSCHULE BIS ZUR WEITERBILDUNG

Volker Bornschier und Doris Aebi
Soziologisches Institut der Universität Zürich

Einführung

Von der Vorschule bis zum Universitätsabschluss – ungefähr ein Vierteljahrhundert prägen Schulen und Hochschulen das Leben einer wachsenden Zahl von Menschen in der modernen Gesellschaft. So drücken heute bereits über zwei Drittel der 5- bis 25-Jährigen die Schulbank oder bevölkern Vorlesungen und Seminare. Ausgedrückt als Anteil der entsprechenden Alterskohorten repräsentiert diese Zahl den Verschulungsgrad. Geht dieser Trend – die Verschulung der Gesellschaft – so weiter?

Die Bildungsexpansion geht in ihren Anfängen auf die Einführung der allgemeinen Schulpflicht im letzten Jahrhundert zurück. Dieser ersten Bildungswelle folgte in unserem Jahrhundert die enorme Expansion der mittleren und höheren Bildung, die nach dem zweiten Weltkrieg exponentiellen Charakter annahm. In allen hochentwickelten Ländern hat sich – wenn auch nicht überall gleich schnell – der Zugang zur höheren Bildung zwischen 1950 und heute vervielfacht. Dabei gehört die Schweiz zu jenen hochentwickelten Ländern, in denen die Expansion vergleichsweise langsam verlief. Dies gilt aber erst für die Zeit nach dem zweiten Weltkrieg. Im vorigen Jahrhundert und noch in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts kam der Schweiz bei der Bildungsentwicklung eine Vorreiterrolle zu. Für diesen Wechsel der Position der Schweiz im Rahmen der hochentwickelten Länder werden wir einen Erklärungsansatz einführen.

Es ist einfach, den offensichtlichen exponentiellen Trend der Bildungsexpansion festzustellen und zu beschreiben. Was aber erklärt ihn?

Dafür gehen wir in einem *ersten Teil* unserer Ausführungen auf die Rolle der formalen Bildung in der modernen Gesellschaft ein. Dabei wird zunächst einmal eine funktionalistische Sichtweise hervorgehoben, die Bildung als Legitimationsquelle betrachtet. Wir werden die herkömmliche Sicht – die Sozialisationsfunktion und die Zuweisungsfunktion der Schule – um eine institu-

tionelle Perspektive erweitern. Diese institutionelle Perspektive zur Erklärung der Bedeutung der formalen Bildung wird abermals ergänzt, indem wir kurz auf die abgeleitete Rolle des Bildungssystems in der Marktgesellschaft zu sprechen kommen. Durch diese abgeleitete Rolle wird es zu einer zentralen Aufgabe der Bildungsinstitutionen, Legitimität zu übertragen auf Bereiche der Gesellschaft, wo sie nicht selbstverständlich gegeben ist. Im Anschluss daran werden wir auf die formale Bildung als ein Schlüsselelement der sozialen Schichtung eingehen und feststellen, dass ein hohes Mass an Statusinkonsistenz existiert, das nicht durch den Bildungsstatus zu erklären ist.

Im *zweiten Teil* zeichnen wir den Weg der Bildung in die Gegenwart kurz nach. Dabei geht es um die verschiedenen Wellen der Bildungsexpansion in historischer Perspektive. Wir können feststellen, dass diese zentral um zwei Prozesse gruppiert sind: die Differenzierung der Bildung durch Abstufung und die Demokratisierung der Bildung durch Verlängerung der Pflichtschule. Als Erklärung für die sich stetig hochdrehende Bildungsspirale werden wir die Statuskonkurrenz zwischen Individuen und Gruppen vorschlagen.

Der *dritte Teil* geht auf die Dynamik der Bildungsexpansion, die nicht ohne Widersprüche ist, ein, um dann aktuelle Entwicklungen und neue Politikansätze einzuführen. Diese werden am Beispiel der Schweiz illustriert. Die Dynamik der Bildungsexpansion, die zu wachsenden Verschulungsgraden führt, hat gewisse Grenzen nämlich insofern, als der Verschulungsgrad eine natürliche obere Grenze hat. Vor diesem Hintergrund stellen sich aber auch ganz neue Probleme in den 80er Jahren. Die mikorelektronische Revolution, die mit Macht auf alle Bereiche der Gesellschaft übergreift, droht die Gesellschaft zu spalten, weil die Schichtung nach Qualifikationen eine gefährliche Akzentuierung erfährt: Eine Mehrheit der Gesellschaft droht nämlich den Anschluss an die neuen Technologien zu verlieren. Es braucht deshalb ein neues Bildungskonzept, das den Weg in eine Gesellschaft, die die neuen Technologien auf einer breiten Basis der Gesellschaft integriert, gangbar macht. Das zentrale Konzept auf diesem Weg ist das des lebenslangen Lernens, der „éducation permanente". Indikative Stationen dieser im Wandel begriffenen Bildungspolitik sind für die Schweiz zum einen die 1986 vom Parlament gutgeheissenen Sondermassnahmen zugunsten der Ausbildung und Weiterbildung sowie der Forschung in der Informatik und den Ingenieurwissenschaften und zum anderen die 1990 bewilligten Sofortmassnahmen zugunsten der beruflichen und universitären Weiterbildung sowie zur Förderung neuer Technologien im Fertigungsbereich (CIM). Weiterbildung auf verschiedenen Ebenen lässt uns zur lernenden Gesellschaft werden: Die Grenze zwischen Schule und Leben verschwimmt.

1. Teil: Die Rolle der formalen Bildung in der modernen Gesellschaft

1.1 Funktionen der formalen Bildung

Die herkömmliche Sichtweise der Rolle der Schule stellt die *Sozialisationsfunktion* der Schule in den Vordergrund.[1] Hiernach wird postuliert, dass die Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz bei den Menschen, die die Schule durchlaufen, Fähigkeiten erzeugt, die in der modernen Gesellschaft nötig sind. Die andere herkömmliche Sichtweise betont die *Zuweisungsfunktion* der Schule. Das Schulsystem mit seinen differenzierten Bildungsabschlüssen weist den Menschen die Möglichkeiten zu, die sie später als Erwachsene haben. Die Positionen, die sie später einmal in der Gesellschaft einnehmen werden, hängen von der Dauer und der Art der Schule ab, die sie besucht haben. Hierbei wird die Schule als der große Sortierer gedacht. Diese herkömmlichen Sichtweisen können sicherlich nicht als falsch bezeichnet werden, aber sie sind beschränkt. Die Schule als soziale Institution kommt dabei nicht genügend in den Blick.

Es braucht eine *institutionelle Perspektive*, die die Bildung als ein System, d. h. als eine Ordnung von Regeln auf kollektivem gesellschaftlichem Niveau sieht.[2] Dabei schafft und verwaltet die Bildungsinstitution eine Weltsicht, eine Art der Weltinterpretation und der Weltannäherung. Aus dieser anerkannten Fähigkeit zur Weltdeutung, nämlich traditionales Wissen in rational begründbares überzuführen, um dieses Wissen zur Bewältigung von aktuellen Fragen einzusetzen, entstammt denn auch die Autorität der Bildung. Weiter ist die Bildungsinstitution ein System von Zeremonien und Riten, speziell auch Übergangsriten, die vom Kindergarten bis zum Nachdiplomstudium reichen. Die Institution konstruiert damit ein Gefüge von Positionen in der Gesellschaft. Das allgemeinste Mitgliedschaftsrecht bei der Veranstaltung Bildung ist die Grundbildung als Pflichtschule. Auf diesem Grundsockel der Pflichtbeteiligung an der Institution aufbauend, begründet die Institution mit der Zertifizierung von Wissen positionale Güter.[3] Damit schafft Bildung als Institution den

---

1 Die folgenden Ausführungen stützen sich auf den Aufsatz von John W. Meyer, „The Effects of Education as an Institution", *American Journal of Sociology*, 83(1), 1977, S. 55–72. Zu verweisen ist zudem auf zwei umfangreichere, weiterführende Arbeiten: Helmut Fend, *Theorie der Schule*, München: Urban und Schwarzenberg, 1981. Klaus Hurrelmann, *Erziehungssystem und Gesellschaft*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1975.

2 Diese institutionelle Perspektive wurde übrigens von John W. Meyer besonders eindrücklich hergeleitet. Vgl.: John W. Meyer, a. a. O. Eine ähnliche Sicht ist verwendet worden von Volker Bornschier, Peter Heintz, „Statusinkonsistenz und Schichtung – Eine Erweiterung der Statusinkonsistenztheorie", *Zeitschrift für Soziologie*, 6 (1), 1977, S. 29–48.

3 Ein positionales Gut ist ein Gut, dessen Nutzenerbringung auch von der Versorgung anderer mit diesem Gut abhängt. Uebertragen auf die Bildung als positionales Gut bedeutet das, dass der individuelle Nutzen der Bildung umso grösser ist, je weniger Bildung andere haben. Vgl. hierzu Fred Hirsch, *Social Limits to Growth*, Cambridge (Mass.): Harvard University

Bildungsstatus als ein positionales Gut und zertifiziert den Status, so daß dieser auch unabhängig vom aktuellen Wissen des Inhabers gleichsam handelbar wird.

Diese Perspektive der Bildung als Institution ist also viel weiter als die herkömmliche Sozialisations- und Zuweisungstheorie: Bildung als Institution schafft ein Weltdeutungssystem *und* gleichzeitig eine positionale Abstufung des Wissens. Dadurch rückt die *Integrationsfunktion* der Bildung in das Zentrum. Damit diese allerdings wirksam werden kann, müssen zwei Bedingungen erfüllt sein:

1. Das dem Bildungssystem zugrundeliegende Weltdeutungsmodell muß vereinbar sein mit der dominanten Kultur in anderen Bereichen der Gesellschaft, die sich um Rationalität und Fortschritt ordnet.
2. Die Statusverteilung im Bildungssystem muß sich vor dem Hintergrund der beiden zentralen Prinzipien Effizienzstreben und Gleichheitsstreben beispielhaft legitimieren.

Die formale Bildung erfüllt nun diese beiden Bedingungen wie kaum eine andere Institution und gehört deshalb zu den ganz bedeutsamen Schlüsselinstitutionen, die lebensnotwendig sind für die Integration der modernen Gesellschaft. Ausgehend nämlich von einer Stunde Null, wenn alle am gleichen Ort bei der Einschulung beginnen, schafft die Schule eine symbolische Gleichheit aller. Danach spielt die in Noten ausdrückbare Schulleistung, also die individuelle Effizienz, die wichtigste Rolle beim Weiterkommen in der Institution. Es ist allerdings ein Mythos, daß nur Begabung und Leistung zählen: Verschleiert wird die Vererbung von Bildungsstatus, die sich aus der Tatsache ergibt, daß Schülerinnen und Schüler bereits mit unterschiedlichem kulturellen Kapital und schichtbedingten Aspirationsunterschieden in die Schule eintreten.[4] Trotzdem aber ist die Vorstellung der Stunde Null für deutlich mehr Menschen in der westlichen Gesellschaft im Verlauf unseres Jahrhunderts zur Realität geworden – und zwar in dem Ausmaß, dass es bei der Beschreibung des gesellschaftlichen Wandels besonders hervorzuheben ist.

Press, 1976. Wout C. Ultee, „Is Education a Positional Good? An Empirical Examination of Alternative Hypotheses on the Connection Between Education and Occupational Level", *The Netherlands Journal of Sociology,* 16 (2), 1980, S. 135–153.

4 Vgl. dazu ausführlich die empirischen Studien von Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Die Illusion der Chancengleichheit,* Stuttgart: Klett, 1971 (Franz. Originalausgabe 1970: La reproduction, Paris: Editions de Minuit) oder auch von Alex Inkeles, Larry Sirowy, „Convergent and Divergent Trends in National Educational Systems", *Social Forces,* 62 (2), 1983, S. 303–333. Des weiteren den Beitrag von Markus Lamprecht, „Möglichkeiten und Grenzen schulischer Chancengleichheit in westlichen Gesellschaften", in Volker Bornschier (Hg.), *Das Ende der sozialen Schichtung?,* Zürich: Seismo, 1991, S. 126–153.

Nicht zuletzt ist der Bildungsstatus mit anderen Stati in der Gesellschaft, insbesondere im Berufs- und Arbeitssystem verknüpft. Dadurch, dass die abgestufte formale Bildung funktional auf die Positionsstruktur der Gesellschaft bezogen wird, trägt das Bildungssystem dazu bei, das Problem der Akzeptanz einer ungleichen Positionsstruktur, die durch die formale Organisation gegeben ist, zu entschärfen.

Um die angesprochene Übertragung von Legitimität in ihrer Reichweite voll zu begreifen, müssen wir uns die ideelle Konstruktion der westlichen Gesellschaft als Marktgesellschaft kurz vergegenwärtigen.

1.2 Die aus der Marktgesellschaft abgeleitete Rolle der Bildung

Gleichheits- und Freiheitsanspruch. Die beiden Zentralwerte der Moderne, der Gleichheitsanspruch und der Freiheitsanspruch, speisen sich aus der gemeinsamen Wurzel, der grundsätzlichen Gleichheit der Menschen als sinnhafte und vernünftige Wesen. Vor dem Hintergrund des Freiheitsanspruches stellt sich allerdings ein Problem mit dem Gleichheitsanspruch. Den Freiheitsanspruch vorausgesetzt, ist Gleichheit im Sinne völliger Gleichheit logisch nicht möglich, da völlige Gleichheit den Freiheitsanspruch nicht zuließe. Menschen sind in vielerlei Hinsicht nicht gleich, weder genetisch – von ihren Anlagen her – noch aufgrund ihrer Sozialisation und – wichtiger noch – infolge ihrer Willensfreiheit, die zu unterschiedlichen Lebenswegen, mithin zu Ungleichheit im Ergebnis führt.

In dieser Spannung zwischen Gleichheits- und Freiheitsanspruch liegt eine produktive Kraft, die in der gesellschaftlichen Entwicklung bislang mehr Gleichheit ermöglicht hat, weil sie Ungleichheiten unter einen ständigen Rechtfertigungszwang stellte.[5] Der Grund dafür ist, daß die Auflösung des Paradoxons: „Freiheit und Gleichheit" zu einer Frage der *Gerechtigkeit* wird. Wenn Menschen im Prinzip gleich sind, dann ist ihre faktische Ungleichartigkeit an sich eben noch *keine* Begründung für ungleiche Behandlung, ebensowenig für ein Werturteil, das Ungleichartigkeit in Ungleich*wertigkeit* überführt. Frauen und Männer sind ungleich*artig*, aber die Gerechtigkeit verbietet es, daraus Ungleich*wertigkeit* herzuleiten. Der Gleichheitsanspruch wird also über einen Gerechtigkeitsanspruch mit dem Freiheitsanspruch versöhnt.

5 Wir können z. B. an eine Rechtfertigungsfigur folgender Art denken: Jemand darf eine bevorzugte Position in der Gesellschaft einnehmen, weil diese Person über mehr formale Bildung verfügt. Damit verschiebt sich die Gerechtigkeitsfrage allerdings sofort auf die nach der Chancengleichheit, eine entsprechend geforderte formale Bildung zu erwerben.

Delegation der Gerechtigkeitsfrage an Märkte. Die Gerechtigkeitsfrage könnte die Gesellschaft leicht überfordern, stünden nicht entlastende Institutionen zur Verfügung. In der westlichen Zentrumsgesellschaft ist der Markt als ein Mittel zu nennen, durch das dieses Problem zwar nicht gelöst, aber entschärft wird.[6] Der Markt ermöglicht als soziale Institution in gewissem Umfang Handlungsfreiheit, die ihrerseits individuelle Verschiedenheit zur Folge hat, fesselt diese Freiheit allerdings an den Markterfolg, an Kriterien der wirtschaftlichen Effizienz. Über den abstrakten Wertmaßstab des Geldes werden die verschiedenen ungleichen Handlungsresultate bewertet, gleichsam anonym über den Markterfolg. Ein zentrales „Geldmittel" der modernen Gesellschaft sind Bildungsabschlüsse, die eine Objektivierung von an Personen gebundener kultureller Macht in Form von Zertifikaten, Diplomen und Titeln darstellen. Sie sind dann gleichsam handelbar und deshalb geeignet, sich zu bestimmten *Wechselkursen* mit andern Formen von Macht in der Gesellschaft – insbesondere im Berufs- und Arbeitssystem – zu verbinden.

In dem Masse, wie die Gerechtigkeitsfrage an Märkte delegiert wird, wird der Anspruch ans Schulsystem, Chancengleichheit zu institutionalisieren, grösser – ein Anspruch, der allerdings nicht in befriedigendem Ausmass erfüllbar ist.

1.3 Formale Bildung in der sozialen Schichtung

Wie bereits angesprochen, wird die formale Bildung funktional auf die Positionsstruktur der Gesellschaft bezogen. Dadurch trägt das Bildungssystem mittels zertifizierten Bildungsabschlüssen, die quasi Wechselkurse zwischen Bildungsabschlüssen und den übrigen Statuspositionen in der Gesellschaft sind, dazu bei, das Problem der Akzeptanz einer ungleichen Positionsstruktur, die durch die formalen Organisationen gegeben ist, zu entschärfen und zu legitimieren. Allerdings hinkte und hinkt die Realität hinter diesem ideologischen Anspruch hinterher. Empirische Studien haben nämlich ergeben, dass eine hohe Statusinkonsistenz in der sozialen Schichtung der westlichen Gesellschaft in der Nachkriegsära besteht. Neben dem formalen Bildungsstatus haben der Berufsprestigestatus und der formale Autoritätsstatus einen wichtigen Einfluss auf die Statusverteilung in der sozialen Schichtung.[7] Verbreitete Statusinkon-

6 Der intendierte Zweck des Marktes ist insbesondere dann in Frage gestellt, wenn ungleiche Chancen *vor* der Marktsphäre – denken wir an solche schulischer Art, an ungleichen Zugang zu Wissen, zu Erwerbsmitteln und Kredit –, ungleiche Marktzutrittschancen sowie Probleme bei der Funktionsweise *des* Marktes – denken wir z. B. an vielfältige Formen der Marktmacht oder an die Funktionsweise der Arbeitskräfterekrutierung – bestehen.

7 Vgl. dazu ausführlich Volker Bornschier, „Social Stratification in Six Western Countries. The General Pattern and Some Differences", *Social Science Information*, 25 (4), 1986, S. 797–

sistenz in der westlichen Gesellschaft bedeutet aber *nicht*, daß Regeln der Statusverknüpfung fehlen. Wir wollen dies kurz für die Verknüpfungen zwischen dem formalen Bildungsstatus, der Position im Gefüge der Arbeitsplätze und dem Einkommen behandeln.[8]

Zwei zentrale Thesen der Bildungswirkungsforschung, nämlich die Wandelthese und die Reproduktionsthese[9], müssen dabei skeptisch beurteilt werden. Sie postulieren beide eine hohe Entsprechung zwischen dem Bildungsstatus und den übrigen Stati in der Gesellschaft und stehen so mit den empirischen Evidenzen in Widerspruch. Die *Wandelthese* wird von Theodor Hanf[10] folgendermaßen zusammengefaßt: Das Bildungssystem beeinfluße in entscheidender Weise die Verteilung von Stati und Einkommen im Arbeitssystem und dadurch die Struktur der Gesellschaft. Die Humankapitaltheorie in der Bildungsökonomie hat diese These am meisten ausformuliert und empirisch durch zahlreiche Untersuchungen zu belegen versucht.[11] Nach dieser Theorie entspricht die Einkommensverteilung im Aggregat den gesamten Abzinsungen des vorher akkumulierten Bildungskapitals der Individuen. Die Verteilung des Bildungskapitals beeinflußt mithin direkt die Einkommensverteilung. Bildung ist hierbei die unabhängige Variable, die Verteilung des Einkommens folgt daraus. Die *Reproduktionsthese* argumentiert genau umgekehrt. Bildung ist nach ihr keine unabhängige Variable, sie wird vielmehr durch die Gesellschaftsstruktur determiniert und hat lediglich die Aufgabe, die bestehenden Unterschiede zu legitimieren und zu reproduzieren.[12] So konträr diese beiden Thesen auch sein mögen, in einer Hinsicht sind sie paradoxerweise doch sehr ähnlich, nämlich in der Voraussage, daß Bildungsabschluß, Position und Einkommen im System der Arbeitsplätze weitgehend korrelieren. Die empirische Evidenz für die westlichen Gesellschaften widerspricht aber dieser Voraussage drastisch (vgl. Fussnote 7).

824; zudem Zentralarchiv, *Political Action. An Eight–Nation Study 1973–1976*, Zentralarchiv-Study-No. 0765, Köln: Zentralarchiv für empirische Sozialforschung der Universität zu Köln, 1979.

8 Vgl. dazu ausführlich Volker Bornschier, „Bildung, Beruf und Arbeitseinkommen: Theoretische Verknüpfungen zwischen Aspekten der sozialen Schichtung", *Zeitschrift für Soziologie*, 11 (3); 1982, S. 254–267.

9 Vgl. hierzu auch Max Haller, „Bildungsexpansion und die Entwicklung der Strukturen sozialer Ungleichheit", in Ulrich Beck u. a. (Hg.), *Bildungsexpansion und betriebliche Beschäftigungspolitik*, Frankfurt: Campus, 1980, S. 22 ff.

10 Theodor Hanf, „Reproduktionseffekt oder Wandelsrelevanz der Bildung", in Theodor Hanf u. a. (Hg.), *Sozialer Wandel*, Bd 2, Frankfurt: Fischer, 1975, S. 120–138.

11 Zur Literatur vgl. Volker Bornschier, „Bildung, Beruf, Arbeitseinkommen ...", a. a. O.

12 So wird sie von Theodor Hanf, a. a. O., zusammengefaßt. Vertreter sind z. B. Pierre Bourdieu und J. C. Passeron, *La reproduction*, a. a. O.

Einen ersten Schritt in Richtung einer realistischen Voraussage der Verknüpfung zwischen Bildungs- und Berufsstatus, Einkommen und formalem Autoritätsstatus geht die *Legitimationstheorie* der Bildung.[13] Nach dieser Sichtweise folgt die Bildungsverteilung auch einer eigenen institutionellen Logik. In der Institution sind die Werte der Chancengleichheit stärker verankert als in anderen Bereichen der Gesellschaft. Die höhere Legitimität der Bildung wird nach dieser Theorie – wie weiter oben detailliert ausgeführt wurde – auf andere Bereiche der Gesellschaft zu übertragen versucht, indem über Bildungsabschlüsse Äquivalenzen für entsprechende andere Statusansprüche definiert werden, gleichsam „Wechselkurse" für Status in anderen Bereichen. Die Übertragung von Statusansprüchen von einer weniger ungleichen Statusverteilung auf eine ungleichere und deshalb legitimationsbedürftige Statusverteilung kann aber im Aggregat nicht zu einer perfekten Korrelation führen. Soll nämlich Legitimität übertragen werden, so muß die Bildungsverteilung mehr Chancengleichheit repräsentieren als die zu legitimierende Statusverteilung bei den Arbeitsplätzen und beim Einkommen. Gibt es solche Unterschiede in der Chancengleichheit, die sich auch in der Ungleichheitsverteilung eines Statussystems ausdrücken, so kann die Koppelung von Status gar nicht perfekt sein. Die Theorie sagt mithin voraus, daß selbst bei optimaler Statusverknüpfung als Norm die Korrelation zwischen Bildung und Status im Arbeitssystem und Einkommen nicht perfekt sein kann.[14]

An anderer Stelle wurden zwei Versionen von Auswahltheorien der Bildung eingehender behandelt, die die Legitimationstheorie ergänzen.[15] Die Arbeitsteilungstheorie leitet die Struktur der Arbeitseinkommen aus den Entwicklungen im Verlauf der organisatorischen Evolution ab, und nicht etwa aus dem Bildungsangebot der Arbeitskräfte. Formale Bildung und Arbeitseinkommen sind nach dieser Theorie folgendermaßen verbunden. Das latente Arbeitskräfteangebot für höherrangige, mithin privilegierte Positionen in der Struktur der Arbeitsplätze ist größer als die effektive Nachfrage von seiten der Arbeitgeber, die deswegen eine Auswahl unter den Stellenbewerbern treffen können. Die formale Bildung ist nur ein Kriterium unter anderen bei dieser Auswahl, ein

13 Vgl. John W. Meyer, „The Effects of Education as an Institution", a. a. O. Sowie: Volker Bornschier und Peter Heintz, „Statusinkonsistenz ...", a. a. O.

14 Allerdings bleiben bei der reinen Legitimationstheorie einige wichtige Fragen offen. Für die Statusverknüpfung ist nämlich faktisch das Verhalten von Arbeitgebern und von Berufsverbänden maßgebend, weswegen die Mechanismen der Statusverknüpfung auf dieser Ebene in die Theorie eingebaut werden müssen. Warum die Positionsverteilung im Arbeitssystem ungleicher und damit legitimationsbedürftig ist, bleibt ebenfalls ungeklärt. Schließlich argumentiert die Legitimationstheorie, daß das Bildungssystem Status schafft, der nicht notwendigerweise inhaltlich eng mit Leistungsfähigkeit, wie sie im Arbeitssystem nachgefragt wird, korrelieren muß. Warum Arbeitgeber dennoch auf die Schulbildung als ein Einstellungskriterium zurückgreifen, muß noch plausibilisiert werden.

15 Vgl. Volker Bornschier, „Bildung Beruf und Arbeitseinkommen ...", a. a. O.

universalistisches Auswahlhilfeverfahren, das auch die legitimen Ansprüche berücksichtigt und zudem für den Arbeitgeber den Vorteil hat, als Entscheidungsgrundlage fast zum Nulltarif zur Verfügung zu stehen. Hinzu kommen mehr partikularistische Kriterien bei der Auswahl auf verschiedenen Stufen der externen Rekrutierung (z. B. Konformität mit den Zielen der Organisation usw.) wie auch bei Beförderungen. Das Ergebnis ist eine nur sehr mäßige Korrelation zwischen formaler Bildung und dem Arbeitseinkommen, mithin eine erhebliche Spannweite bei den Verdiensten auch bei gleichen formalen Bildungsniveaus.

Eine interessante Version der Auswahltheorie der Bildung, die ganz auf einen inhaltlichen Bezug zwischen formaler Bildung und Qualifikationsanforderung am Arbeitsplatz verzichtet, hat Lester Thurow mit seiner Indikatortheorie der Bildung vorgeschlagen. Der formalen Bildung kommt dabei für die Arbeitgeber nur ein Signalwert für die zu erwartenden internen Ausbildungskosten zu: Je geringer diese sind, umso grösser sind die Chancen für einen Arbeitsplatz.[16]

Beide Auswahltheorien zeigen deutlich: Die formale Bildung mag einen hohen Stellenwert bei der Selektion haben oder ihr mag ein hoher Indikatorwert zukommen, aber es muss nicht ausschliesslich die formale Bildung sein, nach der die Arbeitgeber auswählen. Dies ist wichtig für eine Erklärung der Tatsache, dass etliche weitere soziale Merkmale mit der Höhe des Einkommens ebenfalls in Zusammenhang stehen.

Die um die Auswahltheorien der Bildung ergänzte Legitimationstheorie kann die empirischen Befunde einer nur lockeren Verknüpfung zwischen formaler Bildung und Positionen im Arbeitssystem sowie dem Einkommen befriedigend erklären. Sie zeigt aber auch, daß der Statusinkonsistenz als Resultat dieser Prozesse nicht etwa eine soziale Regelungslosigkeit zugrundeliegt.

2. Teil: Der Weg in die Gegenwart: Wellen der Bildungsexpansion

2.1 Ursprünge der Massenbildung

Die Schule ist an sich keine moderne Institution. Frühere Formen der Schule waren mit der Einführung in Weltdeutungssysteme befasst, und heutige Schulen sind das noch immer.[17] Oft waren solche Weltdeutungssysteme religiöser

16 Vgl. ausführlich Lester Thurow, „Die Arbeitskräfteschlange und das Modell des Arbeitsplatzwettbewerbes", in Werner Sengenberger (Hg.), *Der gespaltene Arbeitsmarkt. Probleme der Arbeitsmarktsegmentation*, Frankfurt a. M., 1978.

17 Bei der Erarbeitung des Abschnittes über die Ursprünge der Massenbildung haben die Arbeiten des Kreises um John W. Meyer (Stanford Universität) wichtige Anregungen gebracht. Es handelt sich dabei zentral um folgende Papiere und Aufsätze: John W. Meyer, Francisco

Art und sie spielten für die Eliterekrutierung eine Rolle, wie z. B. in China, aber auch bei den Klosterschulen im europäischen Mittelalter. Nicht immer aber waren Schulen für die Elite*rekrutierung* da. Man denke an die Philosophenschulen im alten Griechenland, in denen eine schmale Elite Begüterter, verstärkt durch einige Begabte, in den Genuß von kontemplativer Weltdeutung gelangte, die ihr freilich gesellschaftliches Prestige verschaffte. Ihre gesellschaftliche Stellung ergab sich nicht aus dem Schulbesuch. Versuche, dies zu ändern, sind mit Platons idealem Staat, in dem die Philosophen die politischen Geschicke lenken sollten, gescheitert. Auch die Säkularisierung der Bildungsinhalte ist kein die moderne Schule abgrenzendes Merkmal. Griechenland hat das schon gekannt, und im modernen Europa begann die Säkularisierung des Wissens schon im 12. Jahrhundert, in der sogenannten Renaissance der Wissenschaften, ohne Schulen in unserem Sinne hervorgebracht zu haben. Wir sehen also, daß bereits etliche Elemente der modernen Schule in reichhaltiger Variation in früher Zeit existieren. Selbst einfache Gesellschaften kennen prototypische Elemente von Schule bei ihren Initiationsriten, denen meistens eine zeitlich begrenzte Absonderung von der Gesamtgruppe und eine „Schulung" vorangehen.

Was ist dann wirklich neu an der modernen Schule? Einmal ist dies die *Massenbildung*, die freilich nur die Grundbildung betrifft. Das gesamte Schulsystem baut aber auf diesem gemeinsamen Sockel auf, d. h. alle durchlaufen die gleichen Grundstufen. Mithin wird durch die moderne Schule der Sockel der Gleichheit angehoben. Dies ist im Kern ein frühes Element von sozialer Demokratisierung, die der politischen Demokratisierung in Europa vielfach voranging und in ihren Anfängen auf die Bewegungen der Reformation zurückgeht.

Dann ist das Prinzip der *allgemeinen Schulpflicht* in bestimmten Lebensphasen neu. Diese Schulpflicht steht in merkwürdigem Kontrast zur politischen Demokratisierung im Sinne von Freiheitsrechten. Die obligatorische Massenbildung ist mithin kein eigentliches Freiheitsrecht, sondern eine Bürgerpflicht. Dieser Umstand verweist auf die historisch bedeutsamen Ursprünge der modernen Schule. Sie wurde mehrheitlich von „oben" eingerichtet und nicht von

---

O. Ramirez, „The Origins and Expansion of Mass Education" (A Proposal to the U. S. National Science Foundation's Programme in Sociology), August 1984. Weiter: John Boli-Bennett, Francisco O. Ramirez, „World Culture and the Institutional Development of Mass Education", in John G. Richardson (Hg.), *Handbook of Theory and Research in the Sociology of Education*, Greenwood Press, 1985. Sowie: Francisco O. Ramirez, John Boli-Bennett, „The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization", Paper, i. V. Und: John Boli-Bennett, Francisco O. Ramirez, John W. Meyer, „Explaining the Origins and Expansion of Mass Education", *Comparative Education Review*, 29, 1985, S. 145–170.

„unten" erkämpft. Schulbesuch als Bürgerpflicht verweist auf die Homogenisierung der Bürger. Die Mobilisierbarkeit und Kontrolle der Staatsbürger durch den Staat sind die Hauptmerkmale beim Ursprung der modernen Schule in Europa. Die Bürger wurden durch die gemeinsame Schule zu faktischen Staatsbürgern, die an der Kultur der neuen Großgruppe, der Nation, teilhatten und für diese mobilisierbar waren. Die Schule half über die allgemeine Schulpflicht mit bei der Bildung von nationalen Identitäten. Die Massenschulung ist mithin ein Projekt der staatlichen Machtbildung in der Phase des beginnenden Nationalismus' im ausgehenden 18. und im 19. Jahrhundert.

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts wurde die von oben steuerbare Massenloyalität, die einerseits mehr Gleichheit, andererseits mehr Kontrolle von oben bedeutete, neben der Seemacht – als Grundlage für Weltmacht – und der Industrie zu einer wichtigen Ressource im letztlich wirtschaftlich motivierten Staatenwettbewerb Europas. Aber nicht die bezüglich Weltmacht, Industrie und kapitalistischer Entwicklung führenden Mächte wurden die Vorreiter der Massenbildung. Gerade in diesen Mächten konnte von seiten der weltlichen und kirchlichen Machthabern ein gewisser Widerstand gegenüber der Einführung der Massenbildung in Staatsschulen erwartet werden, da säkularisiertes Wissen durch die Macht des Denkens immer auch Quelle von oppositionellen Weltsichten sein kann. Zwei Faktoren halfen allerdings, solche Widerstände zu überwinden: Einmal der Aufstiegswille im Staatensystem aus einer Randposition heraus, dann der seit längerem andauernde Statusverlust im Staatenwettbewerb, z. B. durch verlorene oder verlustreiche Kriege.

Vorreiter bei der Einführung der obligatorischen Schulbildung – mithin die Innovatoren – sind deshalb jene Länder, die eine nationale Krise erlebt haben, und nicht jene, von denen wir es aufgrund der naheliegend scheinenden These – Massenbildung ist eine Funktionsnotwendigkeit der Industrialisierung – erwarten würden. *Nicht* England und Frankreich, die beiden großen und rivalisierenden Mächte im 18. und frühen 19. Jahrhundert – die eine See- und Weltmacht, die andere der kontinentale Hegemon – waren die Innovatoren. Auch waren dies nicht die führenden Zentren kapitalistischer und industrieller Entwicklung in Europa, nämlich die Niederlande, Belgien, England und die Schweiz, sondern es waren die aufstiegsorientierten (Preußen) oder von Abstieg bedrohten Randmächte (Schweden, Dänemark, Österreich), die zur Lösung nationaler Krisen die ersten Gesetze einführten. Eine Datierung der Gesetze auf nationaler Ebene, die die Einführung der allgemeinen Schulpflicht betrifft, ist in Tabelle 1 nach Angaben bei Reinhart Schneider zusammengestellt.[18]

18 Reinhart Schneider, „Die Bildungsentwicklung in den westeuropäischen Staaten 1870–1975", *Zeitschrift für Soziologie*, 11 (3), 1982, S. 207–226. Dort S. 212.

Tabelle 1

Die Einführung der Schulpflicht in Westeuropa.
Die Datierung der Gesetze auf gesamtstaatlicher Ebene

Institutionelle Innovatoren	Preußen	1763, 1817–25
	Österreich	1774, 1869
	Dänemark	1814
	Schweden	1842 (in Diskussion seit 1810)
Nachzügler	Schottland	1872
	Schweiz	1874
	England	1880
	Frankreich	1882
	Niederlande	1900
	Belgien	1914
übrige Staaten	Norwegen[1]	1848
	Italien[2]	1877
	Irland[3]	1882
	Finnland[4]	1921

1 Kommt erst 1809 von Dänemark an Schweden, das dafür Finnland an Rußland verliert.
2 Königreich Italien erst 1869 gegründet.
3 Bis 1919 de facto und bis 1922 nominell unter britischer Herrschaft.
4 Wird erst 1918 selbständig.

Quelle: Reinhart Schneider, a. a. O. (Anm. 18).

Wir können festhalten, daß die Institution der obligatorischen Massenbildung ihrem Ursprung nach eine politische Konstruktion mit Wurzeln im Staatenwettbewerb um Macht ist. Diese These wird auch von John Meyer, Francisco Ramirez und John Boli-Bennett vertreten.[19] Dieser Befund zeigt auch die Grenzen der funktionalistischen Sichtweise auf. Industrialisierung und soziale Modernisierung erklären alleine den Prozess der Bildungsexpansion nicht.

19 Vgl. auch Francisco O. Ramirez und John W. Meyer, „Comparative Education: The Social Construction of the Modern World System", *Annual Review of Sociology*, 1980, 6, S. 369–399.

2.2 *Wellen der Bildungsexpansion*

Die institutionelle Innovation, die die allgemeine Schulpflicht darstellt, verbreitet sich also über den Wettbewerb im Staatensystem. Massenbildung und die dadurch ermöglichte Massenloyalität wird über ihren legitimierenden Gehalt zu einer Effizienzressource im Wettbewerb. Dies zwingt die Länder, den institutionellen Innovatoren zu folgen. Um die Jahrhundertwende ist der Diffusionsprozeß der obligatorischen Massenschulung weitgehend abgeschlossen und ein neues Kapitel der Bildungsdynamik beginnt.

Das neue Kapitel betrifft die *Bildungsexpansion,* nämlich einmal die *Verlängerung des Schulzwanges*[20] und zum anderen die steigenden relativen *Häufigkeiten der Schüler auf mittleren und höheren Stufen der Bildung.*[21] Man kann beide Prozesse verzahnt sehen. Durch die Differenzierung der Bildung nach Stufen geht der Institution legitimierende Kraft verloren. Durch die Verlängerung der allgemeinen Schulpflicht wird diese Ungleichheit wiederum etwas gemildert: Der Sockel an Bildung, der für alle gleich ist, wird angehoben, mithin Bildung trotz Differenzierung wieder etwas mehr demokratisiert.

Als Erklärung für die Bildungsexpansion schlagen wir die Statuskonkurrenz vor. In diesem Zusammenhang muß daran erinnert werden, daß formale Bildung ein *positionales Gut* ist, mithin die relative Position entscheidend ist für den „Handelswert" der formalen Bildung. Vor der Einführung der Massenbildung war die Schreibe-, Rechen- und Lesekundigkeit die wichtige Trennungslinie zwischen Unterschicht und Mittelschicht. Die Universität diente im wesentlichen nur der Rekrutierung einer schmalen Elite in der staatlichen Verwaltung, in der Kirchenhierarchie und in den freien Professionen. Mit dem Anheben des allgemeinen Sockels der Bildungsgleichheit wird die Differenzierung der Bildung nach Stufen, nämlich die Zuweisungsfunktion der Bildung, wichtig in diesem dialektischen Prozeß: Differenzierung der Bildung und nachfolgende Erhöhung der Grundbildung.

Die Tatsache, daß Bildung ein positionales Gut ist, hat eine paradoxe Konsequenz. Infolge der Statuskonkurrenz ist Bildung nicht bloß ein Mittel des sozialen Aufstiegs, sondern es verwandelt sich auch zunehmend in ein *Mittel gegen den sozialen Abstieg.* Diese Spirale von mehr und mehr Bildung, um die Position der Kinder zu verbessern, und von mehr und mehr Bildung, um die Position der Kinder zu bewahren, ist zweifellos ein Kern der Bildungsexpansion in unserem Jahrhundert. Die wachsende Konkurrenz um das positionale Gut

20 Vgl. dazu: Peter Flora und Mitarbeiter, *State, Economy and Society in Western Europe 1815–1975*, Band I: *The Growth of Mass Democracies and Welfare States*, Frankfurt/London/Chicago: Campus/Macmillan/St. James, 1983.

21 Vgl. dazu Tabelle 2; Daten von Reinhart Schneider, a. a. O., S. 207–226.

Tabelle 2

Durchschnittliche Einschulungsraten für 13 westeuropäische Länder, 1870–1975

	1870–1910	1920–1940	1950–1955	1960–1965	1970–1975
Primarschüler in % der Altersgruppe 5–14	61,8	71,8	71,7	69,7	65,9
Die Schweiz zum Vergleich	79,0	78,0	76,0	79,0	80,0
Sekundarschüler in % der Altersgruppe 10–19	2,2	5,8	13,6	21,9	33,8
Die Schweiz im Vergleich	3,1	5,5	7,3	7,6	9,2
Studenten in % der Altersgruppe 20–24	0,9	2,0	3,9	7,2	12,8
Die Schweiz im Vergleich	1,0	2,2	3,4	4,1	7,7

Ouelle: Reinhart Schneider, a. a. O., (Anm. 18)

Zur Vergleichbarkeit der Schweizerzahlen vgl. Anmerkung 29.

„formale Bildung", die für die exponentielle Entwicklung der Einschulung auf mittlerem und höherem Niveau verantwortlich ist, kann man in zwei Phasen untergliedern, die durch die technologischen Stile und ihre Berufsstrukturen sowie ihre spezifischen Statuskonkurrenzsituationen geprägt werden: Einmal die Bildungsexpansion als Folge der *engeren Mittelschichtskonkurrenz* in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts, dann die Bildungsexpansion als Folge der *erweiterten Mittelschichtskonkurrenz* im technologischen Stil, der in den dreißiger Jahren beginnt, ab 1945 allgemein Fuß faßt und sich in den fünfziger und frühen sechziger Jahren voll entfaltet.

Engere Mittelschichtskonkurrenz. Um die Jahrhundertwende erlebte die Mittelschicht gewaltige Umgestaltungen, die von der wirtschaftlichen Konzentration als Folge des technologischen Novums der Elektrifizierung ausgingen. Es entwickelten sich Grossunternehmen mit der sie begleitenden Bürokratisierung, so dass die Existenz der Selbständigen zunehmend auf Randbereiche der Wirtschaft beschränkt wurde. So nahm die Anzahl der Selbständigen damals, gemessen an der Zahl der Erwerbstätigen, stark ab und die

der Angestellten zu. Beide Prozesse – der Abstieg des selbständigen Mittelstandes und der Aufstieg des neuen Mittelstandes – halten sich in Anteilen an der Erwerbsbevölkerung ungefähr die Waage im Zeitraum von den achtziger Jahren des vorigen bis in die dreißiger Jahre unseres Jahrhunderts, wie dies z. B. Materialien für das Deutsche Reich und die Schweiz belegen.[22] Allerdings findet innerhalb der Mittelschicht – wie erwähnt – ein intensiver Statuswettbewerb statt. Dabei wird die mittlere und höhere Bildung einerseits ein Mittel für den sozialen Aufstieg (im Falle der Angestellten und Beamten) und andererseits für die alte Mittelschicht (Selbständige) zu einem Mittel, den drohenden Statusverlust aufzufangen, indem man über die formale Bildung Zugang zu den Machthierarchien der formalen Organisationen findet. Max Weber schrieb als Zeitgenosse über die damalige neue Rolle der Bildung: „Wenn wir auf allen Gebieten das Verlangen nach der Einführung von geregelten Bildungsgängen und Fachprüfungen laut werden hören, so ist das selbstverständlich nicht ein plötzlich erwachender ‚Bildungsdrang', sondern das Be-

22 Zum Wandel der Erwerbsstruktur und der Komposition der Mittelklasse (Selbständige und Angestellte/Beamte) in der „Elektrowelle" können für das Deutsches Reich und die Schweiz folgende Zahlen (in %) im Zeitraum 1882–1933 angegeben werden:

Deutsches Reich	1882	1895	1907	1925	1933
Selbständige	29,8	27,0	21,3	16,6	16,2
Mithelfende Familienangehörige	10,4	9,4	15,4	17,1	16,5
Angestellte und Beamte	4,9	6,0	7,5	16,2	17,4
Arbeiter	54,9	57,7	55,9	50,2	49,9
Alle Erwerbstätigen	100,0	100,1	100,1	100,1	100,0

Quelle: Wolfgang Kleber, „Die sektorale und sozialrechtliche Umschichtung der Erwerbsstruktur in Deutschland 1882–1970", S. 24–75 in: Max Haller und Walter Müller (Hg.), *Beschäftigungssystem im gesellschaftlichen Wandel*, Frankfurt und New York: Campus, 1983, S. 70.

Schweiz	1888	1900	1910	1930
Selbständige	30,5	27,4	25,8	22,1
Angestellte	.	8,6	11,5	15,9
Arbeiter	.	60,6	59,4	58,0
Lehrlinge	.	3,4	3,3	4,4
Insgesamt	100,0	100,0	100,0	100,0
Mitarbeitende Familienmitglieder (bei „Angestellten" bis „Lehrlingen" enthalten)	12,9	11,8	11,4	8,2

Quelle: Statistische Quellenwerke der Schweiz. Heft 533. Bern, 1974, S. 298.

schränkung des Angebots für die Stellungen und deren Monopolisierung zugunsten des Besitzers von Bildungsstatus ist der Grund".[23]

Erweiterte Mittelschichtskonkurrenz. Die Erweiterung der Mittelschichtskonkurrenz wurzelt in den Merkmalen des neuen technologischen Stils seit den dreißiger Jahren. Zwei neue Merkmale waren dadurch gegeben. Einmal expandierte der relative Umfang der Mittelklasse, der zwischen den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts und den dreißiger Jahren dieses Jahrhunderts bemerkenswert stabil geblieben war.[24] Weiter wird die im vorangegangenen technologischen Stil noch grösstenteils ganzheitlich gebliebene Arbeit der manuellen Klasse zusehends in qualifizierte und unqualifizierte Tätigkeiten aufgespalten. Formale Schulbildung über die Pflichtschule hinaus wurde damit zur entscheidenden Trennlinie für Aufstieg oder Abstieg in der neuen Arbeitsteilungskomposition aus Routine, Spezialisierung und Kontrolle. Damit tritt die Unterschicht in die Arena der Statuskonkurrenz, die vorher hauptsächlich den Mittelschichten vorbehalten war. Sichtbar wird dies an den markant steigenden Zugangschancen zur Universität für Arbeiterkinder.[25]

2.3 Statuskonkurrenz und Bildungsexpansion

Die These besagt, daß die in den vorher beschriebenen zwei Wellen angeschwollene Statuskonkurrenz in der westlichen Gesellschaft der Grund ist für die Bildungsexpansion. Die Frage, die sich hierbei stellt, ist, ob und wie sich die von den Eltern erfahrene Statuskonkurrenz in einen Schulerfolg der Kinder umsetzt. Bei diesem Prozess sind nun allerdings die Spieße nicht gleich lang, und zwar aus folgendem Grunde. Eltern mit einem höheren Bildungsabschluß haben eine größere Motivation, die Bildung ihrer Kinder zu fördern. Ihnen geht es zunächst auch darum, daß ihre Kinder den gleichen Bildungsabschluß erhalten wie sie selbst. Das ist noch kein Aufstieg, sondern bloße Statuserhaltung. Daraus folgt, daß die in der bestehenden Bildungsverteilung begründeten Motivationsunterschiede eine große Kraft sind, die Bildungsschichtung im Generationenwechsel zu reproduzieren.[26] Je mehr höhere Bildungsab-

23 Max Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft,* Tübingen: Mohr (Siebeck), fünfte, revidierte Ausgabe 1972, S. 577.

24 Vgl. Daten von Wolfgang Kleber, „Die sektorale und sozialrechtliche Umschichtung der Erwerbsstruktur in Deutschland 1882–1970", in Max Haller und Walter Müller (Hg.), *Beschäftigungssystem im gesellschaftlichen Wandel,* Frankfurt und New York: Campus, 1983, S. 24–55.

25 Vgl. dazu: Karl Martin Bolte und Stefan Hradil, *Soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland,* Opladen: Leske & Budrich, 1984.

26 Jochen Sauer und Heinz Gattringer haben nachgewiesen, dass die Aspiration der Eltern bezüglich der Schulbildung ihrer Kinder einen grossen Einfluss auf die Schulleistung hat. Vgl. dazu: Jochen Sauer und Heinz Gattringer, „Soziale, familiale, kognitive und motivationale

schlüsse nun in der Elterngeneration entstanden sind, desto größer werden die Statuserhaltungsaspirationen in der Gesamtgesellschaft. Unter der Bedingung von Chancengleichheit müsste demnach die Anzahl der Schülerinnen und Schüler auf höheren Stufen der Bildung zunehmen – ein Faktum, das auch seit Beginn des Jahrhunderts und verstärkt in der zweiten Hälfte davon nachweisbar ist (vgl. Tabelle 2).

Für einen faktischen Ausbau der Häufigkeiten auf höheren Schulstufen braucht es freilich kollektive, d. h. öffentliche Entscheidungen. Der Staat, der über die Bildungspolitik den Wert der Chancengleichheit mehr institutionalisieren will, muß den Mobilitätsaspirationen von tieferen Schichten entgegenkommen.

Auf ähnliche Art argumentiert auch Raymond Boudon[27], dass die Bildungsexpansion nicht, wie die Humankapitaltheorie besagt, durch einen definierten Bedarf begrenzt wird, sondern dass sie wegen einer sich wechselseitig überbietenden Statuskonkurrenz eine nur schwer zu kontrollierende Dynamik, eben eine Bildungsexpansion, hervorbringe. Der Grund dafür ist, dass Bildung ein positionales Gut ist – ein Gut also, dessen Nutzenerbringung auch von der Versorgung anderer mit diesem Gut abhängt. Der individuelle Nutzen der Bildung ist daher umso höher, je weniger Bildung andere haben. Ziehen einige mit mir gleich, so verringert sich mein Nutzen. Um ihn auf gleicher Höhe zu halten, muss ich versuchen, mehr Bildung zu erwerben. Dies ist der Mechanismus der Statuskonkurrenz und der Bildungsspirale. „Wenn in meritokratischen Gesellschaften der Bildungsabschluss zu einer wichtigen Voraussetzung für sozialen Aufstieg und die Berufskarriere wird, verhalten sich die Individuen entsprechend der Logik des Wettrüstens: Je mehr desto besser"[28]. Nach dieser Vorstellung ist also die individuelle Statuskonkurrenz der Motor der Bildungsexpansion und nicht die Nachfrage nach Qualifikationen oder das Bedürfnis nach innovativen Fähigkeiten.

Die hervorgehobene Statuskonkurrenz um Bildungsabschlüsse – Erlangung von höherem Status auf der einen und Verteidigung von höherem Status auf der anderen Seite – ist in ihrer Soziogenese nicht ablösbar von dem wachsenden Bedürfnis der Arbeitgeber nach zertifizierten und legitimen Qualifikationsdifferenzen, die für sie ein erstes Auswahlkriterium der Stellenbewerber auf dem Arbeitsmarkt bilden. Indem Zugangsregeln zwischen Bildungsstatus und Position am Arbeitsplatz sowie Einkommen normativ verfestigt werden,

---

Determinanten der Schulleistung", *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, 1985.

27 Raymond Boudon, *Effets pervers et ordre sociale*, Paris: Presse Universitaire de France (Deutsch: *Widersprüche sozialen Handelns*, Darmstadt 1989, Luchterhand).

28 Paul Windolf, *Die Expansion der Universitäten 1870–1985*, Stuttgart, Ferdinand Enke Verlag, 1990, S. 20.

entstehen in der Gesellschaft Erwartungen. Diese Erwartungen sind die notwendige Voraussetzung für die Statuskonkurrenz über Bildung, nämlich ein Aufstiegsdruck einerseits und eine Statusverteidigung andererseits. Man kann freilich die soziale Differenzierung der Arbeitsplätze nur legitimieren, wenn die Zugangskanäle über die Bildung offenbleiben und nicht zu offensichtlich herkunftsabhängig sind. Dies erzwingt allerdings – wie begründet – eine Politik der Bildungsexpansion, die ihrerseits aber den Wert der Schulabschlüsse als Rekrutierungskriterium bedroht.

3. Teil: Wie ist die Schweiz in diesen Prozess einzuordnen?

3.1 Rückblick: Der frühe Schweizer Vorsprung verkehrt sich in einen Rückstand

Die frühe Durchsetzung der Marktgesellschaft und Verankerung ihrer institutionellen Voraussetzungen im neuen Bundesstaat (1848) lassen einen Vorsprung der Schweiz bei der Bildungsentwicklung in Europa erwarten. Dies lässt sich auch empirisch zeigen. Ab Mitte des vorigen Jahrhunderts bis noch weit in unser Jahrhundert hinein hat die Schweiz einen leichten Vorsprung oder liegt doch zumindest beim Durchschnitt der europäischen Vergleichsländer. Dies wird beim Verschulungsindikator sowohl auf Sekundarschulniveau als auch auf Hochschulniveau sichtbar.[29] Dies ändert sich eindeutig ab 1950. Es gibt zwar auch zu diesem Zeitpunkt in der Schweiz eine Beschleunigung der Bildungsexpansion, doch bleibt diese eindeutig unter dem Niveau der westeuropäischen Länder.[30] Wie kann das Abfallen der Schweiz bei der Bildungsexpansion im europäischen Vergleich ab 1950 erklärt werden?

Wir können die *Statuskonkurrenzthese* heranziehen und sie mit der Unterschichtung der Schweizer Wirtschaft durch Fremdarbeiter in Beziehung setzen. Die Schweiz hatte schon immer einen hohen Ausländeranteil, auch im

29 Vgl. dazu Tabelle 2. Die Vergleichbarkeit der Zahlen ist durch folgende Umstände eingeschränkt:
1. Die Zahlen für die Schweiz auf dem Sekundarschulniveau schliessen ab 1940 keine privaten Schulen ein. Wie gross dieser Verzerrungseffekt ist, bleibt im Moment offen.
2. Die Zahlen für die Hochschulstudierenden umfassen im Fall der Schweiz keine Ausländerinnen und Ausländer. Da allerdings die Bezugsgrösse, also die gesamte Altersgruppe der 20–24-Jährigen, ebenfalls nur Schweizerbürgerinnen und -bürger einschliesst, ergibt sich daraus nur ein unwesentlicher Verzerrungseffekt – ein Verzerrungseffekt, der die Vergleichbarkeit mit den übrigen europäischen Ländern nicht einschränkt.

30 So macht die Studierendenquote in der Schweiz im Zeitraum 1950–1955 87,2% des europäischen Durchschnitts, 1960–65 noch 57% und 1970–75 noch 60% des Durchschnitts aus. Ähnliche Verhältnisse ergeben sich bei der Sekundarschülerquote. 1950–55 macht die schweizerische Quote 54%, 1960–65 35% und 1970–75 nur noch 27% des westeuropäischen Durchschnitts aus. (Im letzteren Falle ist die Vergleichbarkeit wegen fehlenden Einbezugs der Privatschulen eingeschränkt); vgl. Reinhart Schneider (1982), a. a. O.

vorigen Jahrhundert oder etwa zu Beginn dieses Jahrhunderts. Aber mit dem Ende des zweiten Weltkriegs nahm der Anteil der Ausländerinnen und Ausländer nicht nur zyklisch zu, sondern die Verteilung änderte sich diesmal drastisch, so dass von Unterschichtung gesprochen werden kann. Es werden nämlich vornehmlich Schweizerinnen und Schweizer durch den infolge von weltwirtschaftlicher Expansion und intaktem Produktionsapparat bei Kriegsende expandierenden Kernbereich der Schweizer Wirtschaft rekrutiert. Die Ausländerinnen und Ausländer strömen hauptsächlich in den Peripheriebereich der schweizerischen Wirtschaft. Die folgenden Zahlen in Tabelle 3 sollen die Validität der Unterschichtungsthese stützen.

1930 und 1940 sind die prozentualen Unterschiede bei der Verteilung der Ausländer und Schweizer bei den Arbeitern vergleichsweise gering, die Differenz liegt um 12 Prozentpunkte. Ab 1950 nimmt der Unterschied rapide zu: Die Prozentdifferenz zwischen Schweizern und Ausländern, was die Verteilung bei den Arbeitern betrifft, verdoppelt sich, verdreifacht und vervierfacht sich fast bis 1970 (41,8 Prozentpunkte). Entsprechende Verhältnisse ergeben sich bei den Angestellten. 1930 und 1940 sind die Verteilungsunterschiede bei Angestellten nach Staatsbürgerschaft vergleichsweise klein, sie nehmen sprunghaft bei einer annähernden Verdreifachung im Wechsel von 1940 zu 1950 zu und vergrössern sich dann bis 1970 nochmals um mehr als das Doppelte (19,8 Prozentpunkte). Dadurch sind die Aufstiegschancen der Schweizerinnen und Schweizer sehr hoch, nämlich Aufstiegschancen in die Angestelltenschaft und auch innerhalb der Angestelltenschaft, sowie bei den Arbeitern natürlich auch Aufstieg zum Vorarbeiter und Meister. Es gibt also infolge der *Unterschichtung* zwei Faktoren, die für die Statuskonkurrenz eine Rolle spielen. Zunächst einmal die geringe Unterschichtskonkurrenz infolge der Unterschichtung und zweitens der „Fahrstuhleffekt" für Schweizerinnen und Schweizer durch die Unterschichtung mit Fremdarbeitern.

Durch beide Faktoren wird der Druck auf die Bildungsinstitution als Aufstiegskanal gemildert – mit anderen Worten: Die Bildungsspirale dreht sich weniger steil nach oben. Die aussergewöhnliche Offenheit der Berufsstruktur für Schweizerinnen und Schweizer liess mithin die Bildung als Aufstiegskanal vergleichsweise in den Hintergrund treten. Weiter folgt aus dieser These, dass infolge des Abebbens der Unterschichtungswelle etwa Mitte der 70er Jahre die Statuskonkurrenz um Bildung wieder zunehmen sollte.[31] Diese These lässt sich auch mit den 80er Zahlen von Tabelle 3 stützen, die bei den Angestellten ein

31 Im Zeitraum zwischen 1973 und 1977 verlor die Schweiz über 10 Prozent aller Arbeitsplätze und hatte damit den grössten Beschäftigungsrückgang aller OECD-Länder. Dabei gilt allerdings zu beachten – und dies ist für das Abebben der Unterschichtungswelle zentral – dass drei Viertel davon durch die Reduktion der Fremdarbeiter aufgefangen wurde. (aus: Dieter Freiburghaus u. a.: Technik-Standort Schweiz, Bern: Haupt, 1991, S. 32f.).

Tabelle 3

Angaben zur Unterschichtung durch Fremdarbeiter und -arbeiterinnen in der Schweiz nach dem zweiten Weltkrieg
(Prozentuale Anteile an der erwerbstätigen Bevölkerung)

Arbeiterinnen und Arbeiter in der Schweiz

	insgesamt (%)	Schweizerinnen und Schweizer (%)	Ausländerinnen und Ausländer (%)	Differenz (%)
1930	54,8	53,5	66,3	+12,8
1940	50,2	49,6	61,1	+11,5
1950	49,5	47,4	73,6	+26,2
1960	50,6	44,0	83,8	+39,8
1970	45,2	36,0	77,8	+41,8
1980	41,3	35,1	68,6	+33,5

Angestellte in der Schweiz

	insgesamt (%)	Schweizerinnen und Schweizer (%)	Ausländerinnen und Ausländer (%)	Differenz (%)
1930	14,8	15,1	12,5	–2,6
1940	17,1	17,3	14,4	–2,9
1950	20,8	21,5	13,1	–8,4
1960	24,6	27,2	11,4	–15,8
1970	34,2	38,1	18,3	–19,8
1980	41,6	45,6	23,8	–21,8

Quelle: Eigene Berechnungen auf der Basis von Daten des Bundesamts für Statistik, Sektion Bevölkerungs- und Haushaltsstruktur, Volkszählung. Die Kategorienunterteilung nach beruflicher Stellung basiert auf dem Stand zur Zeit der Volkszählung. Ueber die ganze Zeitperiode hinweg umfasst die Kategorie „Arbeiter" gelernte, angelernte, ungelernte und Heimarbeiter weiblichen sowie männlichen Geschlechts. Die Kategorie „Angestellte" umfasst leitende, übrige leitende, untere technische und übrige untere Angestellte weiblichen und männlichen Geschlechts.

klares und bei den Angestellten ein abgeschwächtes Abebben der Unterschichtungswelle zeigen. Zusätzlich ist eine verstärkte Statuskonkurrenz – wenn die bisherigen Mechanismen der Statuskonkurrenz spielen – auch infolge des in den 70er Jahren einsetzenden neuen technologischen Stils mit der mikroelektronischen Revolution, welche die Arbeits- und Berufsstrukturen grundsätzlich verändert, zu erwarten, was eine erneute Bildungsexpansion zur Folge hätte. Diese lässt sich, wenn auch mit einer zeitlichen Verzögerung, die durch die aufgrund der wirtschaflichen Depression ausgelösten Finanzengpässe der späten 70er und frühen 80er Jahre entstanden, seit Mitte der 80er Jahre verstärkt beobachten und zwar in einer neuen Ausgestaltung: *der Weiterbildung*.

Das stetige Hochdrehen der Bildungsspirale ist allerdings eine Dynamik nicht ohne Widersprüche. Blenden wir dafür nochmals kurz zurück.

Der Bildung kommt ursächlich die Aufgabe zu, das Problem der Akzeptanz einer ungleichen Positionsstruktur sowie einer ungleichen Partizipation am gesellschaftlichen Reichtum dadurch zu entschäfen, dass der allgemeine Zugang zu den Bildungsinstitutionen über das Prinzip der Chancengleichheit garantiert wird. Der Staat erfüllt das Prinzip der Chancengleichheit mit dem Ausbau von Bildungsinstitutionen und der Demokratisierung des Zugangs zur Bildung. Daraus folgt eine Bildungsexpansion: Einmal nimmt die Länge der Pflichtschule zu, dann steigt der Anteil der Mitglieder einer Alterskohorte, die Zugang zu mittlerer und höherer Bildung haben. Insgesamt steigt so die Verschulung in der Gesellschaft. Dadurch wird aber auch die legitimierende Verknüpfung zwischen Bildungsabschluß und Positionen in der Gesellschaft höchst problematisch. Die mit der Verschulung verbundene Inflationierung der Bildung bedeutet nämlich eine Abwertung des instrumentellen Werts der Bildung: Immer mehr Bildung muß erworben werden, um den *gleichen* relativen Platz im Positionsgefüge der Gesellschaft zu erreichen. So werden legitime Ansprüche, die über das Bildungssystem erworben werden, zum Teil nicht einlösbar. Zumindest der instrumentelle Charakter des Bildungskapitals wird dadurch teilweise wieder vernichtet. Beides weist auf Grenzen der Legitimierung der Gesellschaft durch Bildung in einer bestimmten historischen Phase hin und verlangt nach neuen Lösungen.

3.2 Aktuelle Bildungsentwicklungen in der Schweiz

Diese historische Phase bekommt in den 80er und 90er Jahren einen realen Charakter und zwar einerseits mit dem Erreichen der Grenzen der Verschulung im herkömmlichen Sinn und andererseits mit der verstärkten Herausforderung der mikroelektronischen Revolution, die in grossen Schritten in Beruf und Alltag eindringt. Einerseits ist die *Verweildauer in Institutionen der formalen*

Bildung enorm gestiegen. So drücken in der Schweiz – wie übrigens auch in den meisten anderen westeuropäischen Ländern – typischerweise zwei Drittel der Altersgruppe von 5 bis 25 Jahren die Schulbank. In der Altersgruppe 7 bis 17 Jahre steigt der Verschulungsgrad sogar allmählich gegen 100%.[32] Die Inflationierung der Bildungsabschlüsse nimmt dadurch enorm zu. Andererseits deutet die hohe Nachfrage der Wirtschaft nach akademischen Arbeitskräften in den 80er Jahren darauf hin, dass sich in manchen Betrieben und Verwaltungszweigen die Qualifikationsstrukturen der Mitarbeitenden bedeutend geändert haben – ein *neuer technologischer Stil*, die Informatisierung mit dem Computer hält Einzug. Während es 1960 in der Schweiz noch 76'000 Personen mit Hochschulabschluss gab, was einer Akademikerquote von 3% gleichkam, hat sich bis 1980 die Zahl der Akademikerinnen und Akademiker bereits auf 156'000 erhöht, womit die Akademikerquote auf 5,2% stieg. Zwischen 1960 und 1980 vermochten also Wirtschaft und Verwaltung in der Schweiz rund 80'000 zusätzliche Akademikerinnen und Akademiker aufzunehmen. Ein Blick ins Ausland zeigt übrigens, dass dieser Vorgang keine Besonderheit der Schweiz ist. Japan z. B. weist 1980 eine Akademikerquote von 8% auf, die somit erheblich über derjenigen der Schweiz liegt.[33] Die zunehmende Informatisierung der Gesellschaft mit dem Computer stellt das Bildungssystem vor grundsätzliche Probleme. So muss sich das Bildungssystem der Herausforderung der Computerisierung, nämlich der Überwindung einer Spaltung der Gesellschaft in solche, die gelernt haben, mit dem Computer zu arbeiten bzw. zu arbeiten bereit sind, und solchen, die keinen Zugang dazu finden, stellen. Gerade dieses Faktum, das die gesellschaftliche Integration vor eine Zerreissprobe stellt, deutet auf ein noch nie dagewesenes Ausmass an Rationalisierung der menschlichen Arbeit hin. Zwar ging mit der elektro-mechanischen Automatisierung auch eine Rationalisierung einher, nämlich die der manuell-motorischen Arbeit. Doch hier geht es darum, die intellektuell-kognitive Arbeit, also die menschliche Geistesarbeit zu rationalisieren. Daraus ergeben sich auf den Menschen und insbesondere auf das Bildungssystem tiefgründige Rückwirkungen, denn es stellt sich die Frage, welche Art von Wissen denn noch vermittelt werden müsse, wenn die Informationstechnik zumindest umfangmässig wichtige Teile des menschlichen Handelns und Denkens übernimmt.

In dieser historischen Phase braucht es also neue Bildungskonzepte, die den Weg weisen in eine Gesellschaft mit einer alles durchdringenden Informations- und Kommunikationstechnologie. Auch die Kommission der EG spricht

32 Im Jahre 1989 betrug in der Schweiz der Verschulungsgrad der Altersgruppe von 5 bis 25 Jahren 70,8% und in der Altersgruppe von 7 bis 17 Jahren 96,8%. (Zahlen des Bundesamts für Statistik, Sektion Schul- und Berufsbildung).

33 Tagesanzeiger vom 14. August 1985, „Doch kein Akademikerüberfluss?", Veröffentlichung des Bundesamtes für Statistik.

in diesem Zusammenhang von einer begleitenden staatlichen Gesamtstrategie als „Vorbereitung des Übergangs zu einer Gesellschaft, in der Information als Rohstoff angesehen wird, der in Abstimmung mit den Sozialpartnern und auf der Grundlage entsprechender Ausbildungsangebote genutzt wird"[34]. Das zentrale Bildungskonzept auf diesem Weg ist das des *lebenslangen Lernens*, der permanenten Weiterbildung. Es kennzeichnet eine grundsätzlich neue Richtung der Verschulung: Das bisherige Bildungskonzept der starren Trennung der Lebensphasen (Ausbildung – Erwerbstätigkeit – Ruhestand) wird aufgebrochen, um mittels einer „éducation permanente" das lebenslange Lernen zu fördern. Damit verschwindet die Grenze zwischen Schule und Erwerbstätigkeit und die lernende Gesellschaft könnte die Folge sein. Anpassungsfähigkeit und Innovation sind die zentralen Stichworte auf dem Weg in die Zukunft. Verlass ist nicht mehr auf gegenwärtige Kompetenzen, sondern nur noch auf die abstrakte Anpassungsfähigkeit, auf die „Anpassungsfähigkeit an nicht Prognostizierbares"[35], wie es Mertens 1975 formulierte. In diesem Sinn dient das neue Bildungskonzept denn auch dazu, in periodisch wiederkehrenden Lernintervallen die jeweils spezifischen Qualifikationen zu erwerben, die aktuell benötigt werden, „um situativen Anforderungen von Arbeitsplätzen gerecht zu werden".[36] Damit allerdings wird klar, dass Weiterbildung primär ein Mittel ist, drohenden Statusverlust aufzufangen. Erst in zweiter Linie dient Weiterbildung der Erlangung von höherem Status. Dies haben übrigens Studien für Deutschland belegt, wo das Schwergewicht der Weiterbildung bei Massnahmen zur Erhaltung und Anpassung der beruflichen Kenntnisse sowie bei Umschulungsmassnahmen liegt.[37]

Dieses neue Bildungskonzept verursacht eine Verschiebung in der statusallokativen Wirkung von allgemeiner Bildung zur Weiterbildung. Mit anderen Worten heisst das, dass die Garantiefunktion für den Zugang zu abgestuften beruflichen Positionen nun vermehrt an zertifizierte Weiterbildungsabschlüsse übergeht, was tendenziell ein „Aufstocken" der erworbenen Bildung mit Weiterbildungsbausteinen bedeutet. Mithin erhält das funktional abgestufte Bildungssystem eine erneute Differenzierung durch Abstufung. Damit die Weiterbildung aber die gleiche Integrationsfunktion wie die allgemeine Bildung erlangen kann, muss sich die Statusverteilung auch im Weiterbildungssystem

34 Kommission der Europäischen Gemeinschaft (Generaldirektion XIII), *„Informations- und Kommunikationstechnologien. Die Rolle Europas"*, Brüssel, 1991, S. 10.

35 Helmut Heid, „Ueber Zwecke, Inhalte und Subjekte von Qualifizierungsprozessen", *Grundlagen der Weiterbildung* 90 (3), S. 136–140.

36 Gerwin Dahm u. a.: Wörterbuch der Weiterbildung, München: Kösel, 1980, S. 287.

37 Vgl. dazu ausführlich Hans Hofbauer, „Die Wirksamkeit beruflicher Weiterbildung als arbeitsmarktpolitisches Instrument", in Erhard Schlutz (Hg.), *Krise der Arbeitsgesellschaft – Zukunft der Weiterbildung*, Frankfurt a. M.: Diesterweg, 1985, S. 111f.

vor dem Hintergrund der beiden zentralen Prinzipien Effizienzstreben und Gleichheitsstreben beispielhaft legitimieren. Betrachten wir die Weiterbildung vor dem Hintergrund des neuen Bildungskonzepts des lebenslangen Lernens als integrierten Bestandteil des Bildungssystems – was übrigens lange Zeit nicht der Fall war[38] – so spielt bei ihr – im Anschluss an die Stunde Null der Einschulung, wo eine symbolische Gleichheit aller geschaffen ist – wie bei den ihr vorgelagerten Bildungsstufen die in Noten ausdrückbare Schulleistung, nämlich die individuelle Effizienz, die wichtigste Rolle beim Weiterkommen in der Institution. Allerdings ist es nun besonders bei der Weiterbildung ein Mythos, dass nur Begabung und Leistung zählen. Noch stark verbreitet ist nämlich die Tatsache, dass der Zugang zu Weiterbildungsveranstaltungen nicht auf Unabhängigkeit von materiellen Ressourcen basiert. So müssen Weiterbildende vielfach ausserhalb der Arbeitszeit und auf eigene Kosten die Veranstaltungen besuchen. Zudem herrscht im Weiterbildungssystem kaum Transparenz, sind doch zum einen seine Träger sehr heterogen – private, kommerzielle und öffentliche Träger – und zum anderen deren Veranstaltungen oft gegensätzlichen oder konkurrierenden Interessen gewidmet. Daraus ist auch ersichtlich, dass es *die* Weiterbildung nicht gibt. Dies ist insbesondere in bezug auf die Frage nach der Demokratisierung der Weiterbildung zentral, müsste sie doch dafür für alle Berufsschichten in gleichem Ausmass offen stehen – und dies tut sie nicht, insbesondere auch die staatliche Weiterbildung nicht, wie der folgende Abriss über die Karriere der erkenntnisleitenden Orientierungen in der Weiterbildung zeigt.

3.3 Weiterbildung: Karriere der erkenntnisleitenden Orientierungen

Weiterbildung als Teil des Bildungssystems durchlief und durchläuft immer noch eine Karriere, in der sie sich sowohl bezüglich Inhalt, Zielsetzung, Träger und Adressaten des öftern wandelt. Dies gilt insbesondere für die Abgrenzung der Weiterbildung von der *Erwachsenenbildung*. Letztere gibt es seit Beginn dieses Jahrhunderts, hatte allerdings neben dem formal abgestuften Bildungssystem mit dem auf starre Trennung der Lebensphasen bedachten Bildungskonzept keine gesellschaftlich zentrale Funktion inne. Ihre Veranstaltungen, deren Teilnehmende Erwachsene sind – also streng genommen keine sich im formal abgestuften Bildungssystem befindende Schülerinnen und Schüler – vermitteln Wissen und Fähigkeiten primär zur politischen Bildung der Staatsbürgerinnen und -bürger sowie zur Bewältigung der Anforderungen der modernen Gesellschaft. Noch heute gibt es zahlreiche Institutionen der Erwachse-

38 Dass die Weiterbildung lange ein stiefmütterliches Dasein fristete und erst jüngst öffentliche Anerkennung fand, liegt wohl daran, dass sie erst in neuerer Zeit gesellschaftliche Integrationsfunktion erlangte.

nenbildung – auf universitärer Stufe z. B. die Volkshochschule –, aber ihr Stellenwert hat sich in der Oeffentlichkeit zugunsten der Weiterbildung verändert. *Weiterbildung* ist im Vergleich zur Erwachsenenbildung spezifischer und wird „als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase"[39] definiert. Diese vielbenutzte Definition von Weiterbildung provoziert diverse Fragen, so u. a., wann ein Bildungsprozess organisiert ist oder was ein erster Bildungsabschluss sei. Aufgrund dieser Unklarheiten schliessen wir uns der Definition der Schweizerischen Hochschulkonferenz (SHK) an, die Weiterbildung als „die Gesamtheit aller Massnahmen, die zur fachlichen und beruflichen Weiter- und Zusatzqualifikation ergriffen werden"[40] umschreibt.

In der Schweiz sind die Ursprünge der Weiterbildung im Berufsbildungsgesetz von 1930 zu finden, in dem neben der Förderung der Berufsgrundausbildung auch die Unterstützung der Weiterbildung explizit erwähnt wurde. Allerdings ist der Charakter der Weiterbildung zu jener Zeit noch primär in einer ideologischen Aufgabe angelegt, nämlich das geistig-kulturelle Erbe des Bürgertums in der sich etablierenden Massengesellschaft zu bewahren. Stärker hervorgehoben wurde dann die Unterstützung und Förderung der Weiterbildung im Berufsbildungsgesetz von 1978. Allerdings stellen Studien[41] fest, dass in der Schweiz die Weiterbildungsmöglichkeiten weniger stark als fester Bestandteil ins staatliche Bildungssystem integriert sind als dies beispielsweise im Nachbarland Deutschland der Fall ist. In der Schweiz blieb der Bereich der Weiterbildung hauptsächlich in privater Verantwortung und folgte dem Prinzip der Subsidiarität.

Eine davon etwas abweichende Politik kann seit den 80er Jahren beobachtet werden und zwar durch zwei Parlamentsbeschlüsse: 1986 heissen National- und Ständerat Sondermassnahmen zugunsten der Ausbildung und Weiterbildung sowie der Forschung in der Informatik und den Ingenieurwissenschaften gut, die mit 207 Millionen Franken dotiert sind.[42] Das zweite Massnahmenpaket im Rahmen dieser Weiterbildungsoffensive kommt 1990 mit Sofortmassnahmen zugunsten der beruflichen und universitären Weiterbildung sowie zur Förde-

39 Nach Deutscher Bildungsrat (Hg.): „Strukturplan für das Bildungswesen", in Johannes Weinberg, *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhard, 1990, S. 18/19.

40 Schweizerische Hochschulkonferenz (Hg.), *Schweizerische Hochschulplanung 1988–1991, Spezialstudie Weiterbildung*, Bern, 1987, S. 9.

41 Vgl. Bundesamt für Statistik (Hg.), *Der Weiterbildungsbereich. Entwicklung, Strukturen, Forschungsstand*, Amtliche Statistik der Schweiz, Nr. 292, Bern, 1990.

42 Botschaft über Sofortmassnahmen zugunsten der Ausbildung und Weiterbildung sowie der Forschung in der Informatik und den Ingenieurwissenschaften vom 2. Dezember 1985; vgl. dazu auch den Bundesbeschluss über Sofortmassnahmen zugunsten der Informatik und Ingenieurwissenschaften vom 20. Juni 1986.

rung neuer Fertigungstechnologien im Fertigungsbereich (CIM) zustande. Dafür werden total 384 Millionen Franken – 162 Millionen Franken für die berufliche Weiterbildung, 120 Millionen Franken für die universitäre Weiterbildung, 102 Millionen Franken für die Förderung neuer Fertigungstechnologien – zur Verfügung gestellt. Die Unterstützung richtet sich bei der universitären Weiterbildung und auch grösstenteils bei der beruflichen Weiterbildung an die statushöchsten Bildungsgänge. So liegt nämlich das Schwergewicht bei der beruflichen Weiterbildung mit 90 Millionen Franken bei den höheren Fachschulen (Höhere Technische Lehranstalt (HTL), Höhere Wirtschafts- und Verwaltungsschule (HWV), Technikerschule (TS)). Nur gerade je 15 Millionen Franken gehen vom finanziellen Kuchen der beruflichen Weiterbildung an die Ausbildung ungelernter Erwerbstätiger und an die Förderung des beruflichen Wiedereinstiegs.[43] Trotz dieser 15 Millionen Franken zugunsten von Arbeitskräften mit tieferem Bildungsstatus muss festgehalten werden, dass bei der staatlichen Weiterbildungsoffensive die ohnehin schon privilegierten höheren bis höchst qualifizierten Arbeitskräfte bevorzugt werden. Dies impliziert eine politische Gangart in Richtung Elitenbildung und gegen Gleichmacherei. Von einer breiten Demokratisierung und allgemeinen Zugänglichkeit der Weiterbildung kann mithin nicht gesprochen werden. Die implizierte Vorstellung, dass die Demokratisierung der Bildung zu einer Nivellierung nach unten führen könnte, so dass Leistungseliten in Wissenschaft und Technik fehlen, ist typisch in der politischen Auseinandersetzung und nicht neu. Die Spannung zwischen Differenzierung der Bildung einerseits und Demokratisierung andererseits ist ein ständiges Merkmal der nun mehr als hundertfünfzigjährigen Bildungsgeschichte. Heute befinden wir uns wohl an der Stelle, wo mit der Weiterbildung eine *erneuerte Differenzierung* im Bildungssystem vorgenommen wird, aber eine breite Demokratisierung der Weiterbildung noch grösstenteils fehlt.

Aufgrund dieser einseitigen Berücksichtigung der statushöchsten Bildungsgänge stellt sich die Frage, ob das Parlament nicht allzusehr der umstrittenen Polarisierungsthese von Horst Kern und Michael Schumann gefolgt ist.[44] In der industriesoziologischen Forschung ist nämlich umstritten, ob mit der Einführung neuer Technologien[45] ein steigender oder schrumpfender Qualifikations-

43 Bundesbeschluss über Sofortmassnahmen zugunsten der beruflichen und universitären Weiterbildung sowie zur Förderung neuer Fertigungstechnologien im Fertigungsbereich (CIM) vom 23. März 1990.

44 Vgl. dazu Horst Kern, Michael Schumann (1984): *Das Ende der Arbeitsteilung?*; München: Beck.

45 Unter dem Begriff „Neue Technologien" summieren sich fünf Schlüsseltechnologien, welche die Arbeits- und Lebenswelt tiefgreifend verändern. Es sind dies die neue Informations-, Bio-, Werkstoff-, Energie- und Raumfahrttechnik. Die industrielle Arbeit wird im

bedarf verbunden sei. Während die Vertreterinnen und Vertreter der „Qualifizierungsthese" der Ansicht sind, dass neue Technologien zu einer generellen Höherqualifizierung der Arbeitskräfte führen, versuchen die Vertreter der „Dequalifizierungsthese" zu beweisen, dass die neuen Technologien zu einer generellen Abwertung der bestehenden Qualifikationen und zu niedrigeren Anforderungen führen. Einen Mittelweg schlagen die Vertreter der „Polarisierungsthese" ein, die der Meinung sind, dass die neuen Technologien für einen Teil der Arbeitskräfte zu höheren Anforderungen führen, während sich die restlichen Arbeitskräfte mit geringeren Anforderungen abfinden müssen. Welche These sich schlussendlich durchsetzt, hängt im wesentlichen von der technischen und organisatorischen Implementation der neuen Technologien im Betrieb ab, für die es diverse Möglichkeiten gibt. Wahrscheinlich ist nach Meinung von diversen führenden Industriesoziologen allerdings, dass eine *abgeschwächte „Polarisierungsthese"* zutrifft: Auf den betrieblichen Hierarchieebenen reichen die Rationalisierungsgewinner – um den Begriff von Kern und Schumann zu gebrauchen – bis in die Facharbeit hinab, erfassen aber nicht alle von ihnen. Es bleibt ein nicht unbeträchtlicher Anteil von Restarbeiten, die an wenig qualifizierenden Arbeitsplätzen ausgeführt werden. Deshalb sind Martin Baethge und Michael Schumann skeptisch gegenüber der Behauptung, Qualifizierung sei ständig nötig und es gäbe einen Trend zur Höherqualifizierung aller. Vielmehr mache die Art der Standardisierung und Rationalisierung eine Weiterqualifizierung insbesondere der unteren Berufsgruppen nahezu überflüssig[46] – wie bei einer solchen Vorgehensweise das Bildungssystem wohl dem Prinzip des Gleichheitsstrebens gerecht würde? Eher deutet diese Aussage nämlich auf eine verstärkte Polarisierung der Berufswelt zugunsten einer kleinen Schicht von Höherqualifizierten hin.

Interessanterweise tragen nun die Beschäftigten durch ihr Weiterbildungsverhalten selber zu dieser Entwicklung bei. So haben empirische Studien[47] ergeben, dass Weiterbildungsveranstaltungen eher von in der formalen Organisation Höhergestellten besucht werden. Geringe Vorbildung und niedrige berufliche Stellung erweisen sich somit als weiterbildungshemmend. Des weiteren ist die Weiterbildungsbereitschaft von jüngeren Personen und von Männern höher als die von älteren Menschen und Frauen.

---

besonderen durch die Informationstechnik mit ihren zwei Ausprägungen Büro- und Kommunikationstechnik einerseits sowie der computergestützten Fertigungstechnik andererseits geprägt. Vgl. dazu ausführlich Konrad Seitz, *Die japanisch-amerikanische Herausforderung*, München: Bonn Aktuell, S. 8ff.

46 Martin Baethge, Michael Schumann, „Weiterbildung und die Verfassung gesellschaftlicher Arbeit", in Erhard Schlutz a. a. O., S. 9.

47 Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (Hg.): *Berichtsystem Weiterbildung. Integrierter Gesamtbericht.* Studien Bildung-Wissenschaft Nr. 89, Bad Honnef: Bock, 1990.

Die Vorgehensweise in der aktuellen schweizerischen Weiterbildungspolitik liegt nach obigen Ausführungen somit grösstenteils auf der Linie der abgeschwächten „Polarisierungsthese" und der einseitigen Qualifizierung Hochqualifizierter. Begründet wird dieses Vorgehen von politischer Seite ausschliesslich mit einer *technokratischen Perspektive*, die einen engen deterministischen Zusammenhang zwischen der wirtschaftlich-technischen Entwicklung und dem Bildungswesen unterstellt. Es wird nämlich festgehalten, dass der Anlass für die Weiterbildungsoffensive mit dem zunehmenden Fachkräftemangel in weiten Teilen der Wirtschaft zusammenhänge, der „das Innovations- und Entwicklungspotential unserer Wirtschaft und damit unsere Wettbewerbsfähigkeit teilweise in Frage"[48] stelle. Einiges spricht jedoch dafür, dass sich das Bildungssystem nicht so leicht technokratisch vereinnahmen lässt – so z. B. die These von der Unterschichtungswelle, die wir als Begründung für das bildungsmässige Nachhinken des Ausbildungsniveaus der Schweiz im europäischen Vergleich anfügten.

Trotzdem scheint uns die Tatsache interessant zu sein, dass die Anerkennung und Expansion des staatlichen Weiterbildungsbereichs ohne den Glauben an die Interdependenz von Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und ständiger Weiterqualifizierung nicht stattgefunden hätten. In diesem Zusammenhang schreibt z. B. der Direktor des Bundesamtes für Konjunkturfragen und Präsident der Kommission zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung, dass in einem ebenso leistungs- wie anpassungsfähigen Aus- und Weiterbildungssystem der wichtigste Beitrag des Staates in der Aufrechterhaltung und Förderung der technologischen Kompetenz liege.[49]

4. Teil: Schlussbemerkungen

Bildungserwerb – eine frustrierende Konkurrenz? Die Erhöhung der formalen Bildung bei jemandem verschafft dem Betroffenen nur solange Vorteile, wie die anderen nicht nachziehen. Tun sie das, so sind weitere Bildungsinvestitionen nötig, um den Vorsprung zu halten. Dieser Prozeß ist nicht frei von frustrierender Konkurrenz, wie Fred Hirsch sagte: „Wenn alle auf den Zehenspitzen stehen, kann keiner besser sehen".[50] Die rapide gestiegenen Absolvenzzahlen

48 Botschaft über Sondermassnahmen zugunsten der beruflichen und universitären Weiterbildung sowie zur Förderung neuer Technologien im Fertigungsbereich (CIM) vom 28. Juni 1989, S. 2.

49 Hans Sieber, „Leitplanken staatlicher Technologieförderung in der Schweiz", Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement (Hg.). *Die Volkswirtschaft*, 63. Jg., Juni 1990, S. 10.

50 Fred Hirsch, *Social Limits to Growth*, Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1976 (Dt. 1980: *Die sozialen Grenzen des Wachstums. Eine ökonomische Analyse der Wachstumskrise*, Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.).

insbesondere der höheren Bildungswege haben in diesem skizzierten Wirkungsgefüge eine paradoxe Konsequenz gehabt. Formale Bildung hat sich über den Konkurrenzdruck von einem Mittel des sozialen Aufstiegs in ein notwendiges Mittel gegen den sozialen Abstieg verwandelt. Dies färbt aber wohl auch entscheidend ab auf das Klima in den Bildungsinstitutionen selbst. Sie werden so zu Selektionsinstanzen mit Leistungsdruck und „Frust", die dem Arbeitsmarkt vorgelagert sind. Nicht primär wegen der Inhalte, sondern zum Zwecke der Statussicherung sind viele Menschen an der Institution interessiert.

Die Bildungsexpansion in diesem Jahrhundert hat nach Einschätzung vieler weder die Statussicherungswünsche noch die übertriebenen Hoffnungen auf eine grundlegende Veränderung sozialer Chancen erfüllt. Ulrich Beck und Mitautoren[51] sprechen früh die damit verbundenen Frustrationen an, wenn sie formulieren: „Verbanden sich in den sechziger Jahren mit der Bildungsexpansion große Hoffnungen auf gesellschaftliche Veränderungen in Richtung auf einen Abbau von sozialen Ungleichheiten, so ist dieser Optimismus im Laufe der siebziger Jahre einer zunehmenden Ernüchterung gewichen und droht an der Schwelle zu den achtziger Jahren in Gleichgültigkeit und Resignation umzuschlagen." Dies stimmt zwar als empirische Beobachtung. Dennoch ist Resignation nicht am Platz – denn Fred Hirschs Ausspruch: „Wenn alle auf den Zehenspitzen stehen, kann keiner besser sehen", ist bezogen auf die Bildung ein falsches, weil einseitiges Bild. Wenn alle ein Jahr Bildung mehr haben, so kann vielleicht niemand in einem instrumentellen Sinne daraus einen Vorteil ziehen, aber der Sockel an gleichen Chancen wird dadurch zweifellos angehoben. Das neue Bildungskonzept des lebenslangen Lernens ist dabei wohl eine Strategie, im Bildungssystem durch Abstufung wieder mehr Differenzierung anzulegen. Dabei fehlt allerdings eine durchgehende Demokratisierung, wie es sie bei den vorangehenden Wellen der Bildungsexpansion durch die Verlängerung der Pflichtschule gegeben hat. Weder gibt es eine Pflicht zur Weiterbildung noch sind die Zugangschancen aller gleich. Zu heterogen und ungleich verteilt nach Qualifikationsniveau sind zudem die Weiterbildungsangebote. Dies müsste noch realisiert werden, damit die Konsequenz aus der Verschulung der Gesellschaft, nämlich die lernende Gesellschaft, auch eine Gesellschaft ist, die ihre Mitglieder auf einer möglichst breiten Basis integriert.

Adresse der Autorin und des Autors:
Volker Bornschier, Doris Aebi
Soziologisches Institut der Universität Zürich
Rämistrasse 69, 8001 Zürich

51 Ulrich Beck und Mitautoren, *Bildungsexpansion und betriebliche Beschäftigungspolitik*, Frankfurt und New York: Campus, 1980, S. 7.

Social Science INFORMATION sur les sciences sociales

RECENT CONTENTS

Religion and identity: concepts, data, questions
Benjamin Beit-Hallahmi

"Of whole nations being born in one day": marriage, money and magic in the Mormon cosmos, 1830-46
John L. Brooke

Money and The American Dream in Norman Mailer's *An American Dream*
Sina Vantanpour

Aristotle, chimpanzees and other political animals
L. Arnhart

The network structure of the Italian ecology movement
Mario Diani

The heroes' trade: a contribution to a geography of culture
Jean Laponce

Comparisons of traditional and modern food-rationing systems in response to famine
Richard W. Ryan

Edited by ***Elina Almasy and Anne Rocha Perazzo***

Social Science Information provides a unique window on the research currently taking place in collaboration with the prestigious Maison des Sciences de l'Homme in Paris

Published in March, June, September and December

Try out a subscription at the introductory 20% discount rate

20% Discount Order Form

Send this order form to:

Sage Publications

6 Bonhill Street, London EC2A 4PU, UK
Tel: 071-374 0645

US Orders to:

Sage Publications, PO Box 5096, Newbury Park, CA 91359, USA

Or why not fax us your order on **071-374 8741?**

☐ Yes! I want to subscribe to *Social Science Information* at a **20% Discount**

☐ Individual Rate at **£31**(£39*)/**$51**($64*)
☐ Institutional Rate at **£79**(£99*)/**$130**($163*)
**Usual rate*

Name _____

Address _____

_____

_____

THREE WAYS TO PAY!

☐ **CHEQUE!...** I enclose a cheque (made payable to **Sage Publications**)

☐ **GIRO!...** I have today paid by International Giro to A/c No 548 0353

Date _____

☐ **CREDIT CARD!...** Please charge my credit card

☐ Mastercard ☐ Access ☐ Visa
☐ Barclaycard ☐ American Express
☐ Diner's Club ☐ Eurocard

Card Number _____

Expiry Date _____

Signature _____

Date _____

1537