

Sonderdruck aus:

Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

Ulrich Beck, Karl Martin Bolte, Michael Brater
Bildungsreform und Berufsreform

9. Jg./1976

4

Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB)

Die MittAB verstehen sich als Forum der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Es werden Arbeiten aus all den Wissenschaftsdisziplinen veröffentlicht, die sich mit den Themen Arbeit, Arbeitsmarkt, Beruf und Qualifikation befassen. Die Veröffentlichungen in dieser Zeitschrift sollen methodisch, theoretisch und insbesondere auch empirisch zum Erkenntnisgewinn sowie zur Beratung von Öffentlichkeit und Politik beitragen. Etwa einmal jährlich erscheint ein „Schwerpunktheft“, bei dem Herausgeber und Redaktion zu einem ausgewählten Themenbereich gezielt Beiträge akquirieren.

Hinweise für Autorinnen und Autoren

Das Manuskript ist in dreifacher Ausfertigung an die federführende Herausgeberin
Frau Prof. Jutta Allmendinger, Ph. D.
Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
90478 Nürnberg, Regensburger Straße 104
zu senden.

Die Manuskripte können in deutscher oder englischer Sprache eingereicht werden, sie werden durch mindestens zwei Referees begutachtet und dürfen nicht bereits an anderer Stelle veröffentlicht oder zur Veröffentlichung vorgesehen sein.

Autorenhinweise und Angaben zur formalen Gestaltung der Manuskripte können im Internet abgerufen werden unter http://doku.iab.de/mittab/hinweise_mittab.pdf. Im IAB kann ein entsprechendes Merkblatt angefordert werden (Tel.: 09 11/1 79 30 23, Fax: 09 11/1 79 59 99; E-Mail: ursula.wagner@iab.de).

Herausgeber

Jutta Allmendinger, Ph. D., Direktorin des IAB, Professorin für Soziologie, München (federführende Herausgeberin)
Dr. Friedrich Buttler, Professor, International Labour Office, Regionaldirektor für Europa und Zentralasien, Genf, ehem. Direktor des IAB
Dr. Wolfgang Franz, Professor für Volkswirtschaftslehre, Mannheim
Dr. Knut Gerlach, Professor für Politische Wirtschaftslehre und Arbeitsökonomie, Hannover
Florian Gerster, Vorstandsvorsitzender der Bundesanstalt für Arbeit
Dr. Christof Helberger, Professor für Volkswirtschaftslehre, TU Berlin
Dr. Reinhard Hujer, Professor für Statistik und Ökonometrie (Empirische Wirtschaftsforschung), Frankfurt/M.
Dr. Gerhard Kleinhenz, Professor für Volkswirtschaftslehre, Passau
Bernhard Jagoda, Präsident a.D. der Bundesanstalt für Arbeit
Dr. Dieter Sadowski, Professor für Betriebswirtschaftslehre, Trier

Begründer und frühere Mitherausgeber

Prof. Dr. Dieter Mertens, Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Karl Martin Bolte, Dr. Hans Büttner, Prof. Dr. Dr. Theodor Ellinger, Heinrich Franke, Prof. Dr. Harald Gerfin,
Prof. Dr. Hans Kettner, Prof. Dr. Karl-August Schäffer, Dr. h.c. Josef Stingl

Redaktion

Ulrike Kress, Gerd Peters, Ursula Wagner, in: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB),
90478 Nürnberg, Regensburger Str. 104, Telefon (09 11) 1 79 30 19, E-Mail: ulrike.kress@iab.de: (09 11) 1 79 30 16,
E-Mail: gerd.peters@iab.de: (09 11) 1 79 30 23, E-Mail: ursula.wagner@iab.de: Telefax (09 11) 1 79 59 99.

Rechte

Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung der Redaktion und unter genauer Quellenangabe gestattet. Es ist ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages nicht gestattet, fotografische Vervielfältigungen, Mikrofilme, Mikrofotos u.ä. von den Zeitschriftenheften, von einzelnen Beiträgen oder von Teilen daraus herzustellen.

Herstellung

Satz und Druck: Tümmels Buchdruckerei und Verlag GmbH, Gundelfinger Straße 20, 90451 Nürnberg

Verlag

W. Kohlhammer GmbH, Postanschrift: 70549 Stuttgart; Lieferanschrift: Heßbrühlstraße 69, 70565 Stuttgart; Telefon 07 11/78 63-0;
Telefax 07 11/78 63-84 30; E-Mail: waltraud.metzger@kohlhammer.de, Postscheckkonto Stuttgart 163 30.
Girokonto Städtische Girokasse Stuttgart 2 022 309.
ISSN 0340-3254

Bezugsbedingungen

Die „Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung“ erscheinen viermal jährlich. Bezugspreis: Jahresabonnement 52,- € inklusive Versandkosten: Einzelheft 14,- € zuzüglich Versandkosten. Für Studenten, Wehr- und Ersatzdienstleistende wird der Preis um 20 % ermäßigt. Bestellungen durch den Buchhandel oder direkt beim Verlag. Abbestellungen sind nur bis 3 Monate vor Jahresende möglich.

Zitierweise:

MittAB = „Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung“ (ab 1970)
Mitt(IAB) = „Mitteilungen“ (1968 und 1969)
In den Jahren 1968 und 1969 erschienen die „Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung“ unter dem Titel „Mitteilungen“, herausgegeben vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.

Internet: <http://www.iab.de>

Bildungsreform und Berufsreform

Zur Problematik der berufsorientierten Gliederung des Bildungssystems*)

Ulrich Beck, Karl Martin Bolte, Michael Brater

Das Bildungs- und das Beschäftigungssystem in der Bundesrepublik sind „berufsorientiert“, d. h. in ihrer Struktur durch die Tatsache geprägt, daß es „Berufe“ gibt, nämlich institutionalisierte Festlegungen von Personen auf bestimmte gegeneinander abgegrenzte Fähigkeitsmuster und Aufgabenfelder. Die „Berufsorientierung“ von Bildungs- und Beschäftigungssystem kann als ein wesentlicher Bestimmungsgrund einer Reihe von Problemen nachgewiesen werden, die sich heute der Bildungs- und der Arbeitsmarktpolitik stellen.

Entgegen bestimmten Bestrebungen der Bildungspolitik, die Berufsorientierung des Bildungssystems zu verstärken — was nach Auffassung der Autoren die Probleme eher vergrößern statt abbauen würde —, wird vorgeschlagen, eine Bewältigung der Probleme auf andere Weise zu durchdenken. Die Berufsorientierung des Bildungssystems könnte abgebaut und das Berufssystem könnte (in seiner heutigen Form) aufgelöst werden. Aufbauend auf bestimmten Ansätzen der Bildungs- und der Arbeitsmarktpolitik (z. B. Grundberufe und Schlüsselqualifikationen) wird skizziert, was das konkret bedeuten und bewirken könnte.

Gliederung

1. Zur Problemstellung
2. Die berufsorientierte Organisation des Bildungssystems
3. Strukturprobleme der Abstimmung von Bildungsexpansion und Beschäftigungssystem
4. Die „Berufsform“ von Arbeitskräften als Einschränkung ihrer betrieblichen Nutzung
5. Berufliche Organisation des Bildungssystems und soziale Ungleichheit
6. Perspektiven und Probleme einer kombinierten Bildungs- und Berufsreform

1. Zur Problemstellung

Sowohl in der Diskussion um die Bildungsreform als auch in der Beschäftigung mit Arbeitsmarktproblemen hat man in den letzten Jahren immer wieder darauf hingewiesen, daß Bildungsabschlüsse und Beschäftigungsmöglichkeiten keineswegs eindeutig einander zuzuordnen sind, sondern daß hier Unschärfen und tatsächliche oder mögliche Substitutionsbeziehungen festzustellen sind. An diese Entdeckung knüpfen sich Hoffnungen, daß darin die Lösung zahlreicher Probleme der Abstimmung einer expansiven Bildungspolitik mit dem Arbeitskräftebedarf im Beschäftigungssystem liegen könnte¹⁾. Dabei gerät aber aus dem Blick, daß bereits das Konstatieren und Ermitteln derartiger Unschärfen *die Existenz ihres Gegenteils voraussetzt*, nämlich des Grundsachverhaltes, daß in unserer Gesellschaft nach wie vor Personen dauerhaft und exklusiv auf bestimmte, gegeneinander abgegrenzte, standardisierte Fähigkeitsmuster hin ausgebildet werden und daß die Arbeitsprozesse im Beschäftigungssystem weiterhin im Prinzip ebenfalls nach solchen vorgegebenen, überindividuellen „Mustern von Arbeitskraft“ organisiert sind:

Dies wird indirekt deutlich an der Art, wie man gegenwärtig über *quantitative Bedarfsgrößen* als Richtwerte

für weitere Expansion oder Schrumpfung verschiedener Ausbildungsgänge streitet, also z. B. darüber, wie viele Hochschul-, Gymnasial-, Hauptschul-, Berufsschul-, Sonderschullehrer usw. angesichts des sogenannten „Pillenknicks“, der Lernerfordernisse der Schüler, der Belastungen der Lehrer, der gesellschafts- und finanzpolitischen Ziele des Staates usw. in Zukunft gebraucht werden bzw. gesellschaftspolitisch für erforderlich gehalten werden. Die *Struktur dieses Bedarfs*, d. h. der grundlegende Sachverhalt, daß es diese verschiedenen, gegeneinander abgegrenzten Kategorien von Lehrerberufen und Lehrerausbildungen gibt, zwischen denen ein Wechsel nahezu ausgeschlossen ist und deren Aufgaben mit unterschiedlichen Privilegien und Belastungen für ihre Inhaber versehen sind, wird dabei jedoch selten thematisiert und praktisch nicht verändert.

In der wissenschaftlichen Diskussion und in den praktischen Maßnahmen der Bildungsreform und der Arbeitsmarktpolitik wurde die Bedeutung dieser gesellschaftlich festgelegten Gliederung des Bildungs- und Beschäftigungssystems, die überdies (innerhalb gewisser Grenzen) in beiden parallel verläuft, nicht oder nur unzureichend gesehen. Sobald man aber diesen Sachverhalt ins Zentrum rückt, wird deutlich, daß es ein unzulängliches Bild ergibt, wenn allein von einer *Gegenüberstellung von Bildungssystem und Beschäftigungssystem* ausgegangen und die mangelnde Abstimmung zwischen diesen Systemen zur Hauptursache des Scheiterns der Bildungsreform und zum Zentralthema von Politik und Forschung in diesem Bereich erklärt wird: Zwar ist es richtig, daß Bildungssystem und Beschäftigungssystem zwei institutionell getrennte Sektoren gesellschaftlichen Handelns mit unterschiedlichen öffentlichen Einfluß-, Steuerungs- und Kontrollmöglichkeiten darstellen; wer aber diesen Sachverhalt überbetont, übersieht zugleich, daß *in unserer Gesellschaft das „Berufssystem“, d. h. die Festlegung von Personen auf bestimmte gegeneinander abgegrenzte Fähigkeitsmuster und Aufgabenfelder, das übergreifende Strukturprinzip ist, nach dem (mehr oder weniger harmonisch) sowohl die Ausbildungsgänge als auch die Arbeitsprozesse inhaltlich gegliedert und gegeneinander abgegrenzt werden*²⁾.

In dem Maße, in dem man nicht die Systeme und ihre Steuerungsmöglichkeiten, sondern die *Personen* ins Blickfeld rückt, die den Zusammenhang der Systeme verkörpern, indem sie einerseits Bildungsprozesse durchlaufen,

*) Die vorgelegten Überlegungen stellen einen Diskussionsbeitrag aus dem Sonderforschungsbereich 101 der Universität München dar.

¹⁾ Vgl. hierzu den Überblick bei Mertens, D., Der unscharfe Arbeitsmarkt, in: MittAB 4/1973.

²⁾ Zu den seltenen neueren Versuchen, diesen Sachverhalt begrifflich zu fassen, siehe den Begriff des „Arbeitskraftprofils“ bei Kühl, J., Pusse, L., Teriet, B., Ulrich, E., Bezugssystem für Ansätze einer Theorie der erwerbswirtschaftlichen und kontrahierten Arbeit, in: MittAB 4/1975; einen Überblick über die Berufsdiskussion vermitteln: Henniges, H. v., Stooß, F., Troll, L., Berufsforschung im IAB, in: MittAB 1/1976.

andererseits im Beschäftigungssystem tätig sind, werden derart Berufsstrukturen als *durchgängige Strukturierungsprinzipien* von Bildungssystem und Beschäftigungssystem sichtbar: in unserer Gesellschaft werden Personen auf bestimmte Positionen und Aufgabenbereiche im Beschäftigungssystem festgelegt, indem sie bestimmte Ausbildungsgänge durchlaufen haben, und umgekehrt bedeutet die sukzessive Wahl aufeinander folgender Ausbildungsgänge eine immer stärkere Einschränkung der überhaupt noch möglichen Beschäftigungen. Die weitreichende praktisch-politische Bedeutung dieses Zusammenhangs wird gerade an der aktuellen Diskussion um die Bildungsreform deutlich:

Sowohl die berufsvorbereitenden Ausbildungsgänge als auch das Beschäftigungssystem knüpfen in ihren Strukturen und vorgesehenen Besetzungsstärken an eine seit Generationen weitgehend konstante soziale Hierarchie der „Bildungsschichtung“ an und sind darauf ausgerichtet, „höhere“ Bildung nur bei einer quantitativ kleinen Gruppe vorzufinden und zu integrieren. Eine plötzliche Expansion dieser Gruppe kann daher von diesen ans Bildungssystem anschließenden Beschäftigungsstrukturen nicht ohne weiteres integriert werden und bewirkt hier Abschließungs- und Abwehrreaktionen³⁾.

Wenn nämlich durch Maßnahmen der Bildungsreform Barrieren und Selektionen im Zugang zu den verschiedenen Bildungsstufen und -gängen, d. h. den bislang erfolgreichen Medien der Steuerung der Auszubildenden-Ströme in die unterschiedlichen berufsrelevanten Bildungsgänge entfallen, muß die Orientierung an größerer Gleichheit der Bildungschancen mit den Prinzipien der Deckung des hierarchisch gegliederten Qualifikationsbedarfs kollidieren. Die Lernenden, zunehmend auf den Zusammenhang zwischen Bildungsabschluß und Berufsaussichten hin sensibilisiert, gehen in größerer Zahl zu den jeweils attraktiveren Bildungsgängen als Zugangsvoraussetzungen zu ebensolchen Berufen über, die dadurch einen „Überschuß“ an Bewerbern zu verzeichnen haben, während die weniger attraktiven Bildungsgänge und Berufe „auszutrocknen“ drohen. Die Zielsetzung, ungleiche Bildungschancen abzubauen, muß daher, über die Forderung nach einer Umstrukturierung der Bildungsinstitutionen hinausgehend, konsequenterweise *die Gliederungs- und Konstruktionsprinzipien der beruflichen Hierarchie, an denen die Bildungsgänge bisher orientiert sind, in Frage stellen, wenn sie nicht letztlich an der Struktur des „Qualifikationsbedarfs“ im Beschäftigungssystem scheitern soll.*

³⁾ Vgl. z. B. Nuber, Ch., und Krings, L., Abiturienten ohne Studium, Frankfurt a. M. 1973; Lutz, B., und Krings, I., Überlegungen zur sozio-ökonomischen Rolle akademischer Qualifikation, HIS Brief 18 Hannover 1971.

⁴⁾ Vgl. Hesse, H. A., Berufe im Wandel, Stuttgart 1972; Beck, U., Brater, M., und Tramsen, E., Beruf, Herrschaft und Identität, in: Soziale Welt 1976, Heft I.

⁵⁾ Vgl. u. a. Edding, F., Ökonomie des Bildungswesens, Freiburg 1963; Picht, G., Die deutsche Bildungskatastrophe, München 1965; Hüfner, K.I. Naumann, J., Hrsg., Bildungsökonomie — Eine Zwischenbilanz, Stuttgart 1969; Riese, H., u. a., Die Entwicklung des Bedarfs an Hochschulabsolventen in der BRD, Wiesbaden 1967; Widmaier, H. P., u. a., Bildung und Wirtschaftswachstum, Villingen 1966; Lutz, B., Krings, I., und Fleischer, J., Überlegungen zum Bedarf des Problems an hochqualifizierten Arbeitskräften und seiner Prognose (HIS Brief 10), Hannover 1970.

⁶⁾ In der gängigen Diskussion um die Berufsklassifikation hat man die Mehrdeutigkeiten und Unklarheiten ihrer Systematik beklagt, worin aber zum Ausdruck kommt, daß man im Grunde klare und eindeutige Klassifikationseinheiten erwartet hat, bei denen überdies Fähigkeiten und Tätigkeiten zusammenfallen, und dann, enttäuscht über die reale Unsystematik der Berufsgliederung, die Unschärfe einseitig in den Vordergrund gerückt hat; dies geht so weit, daß man mit der Kritik an der Mehrdeutigkeit von Berufsbezeichnungen zugleich den realen Sachverhalt der Strukturierung von Arbeitskraft nach Berufen in seiner gesellschaftlichen Bedeutung leugnet bzw. aus dem Blick verlor.

Eine bildungspolitische Entscheidung für die Herstellung größerer Chancengleichheit im Bildungssystem, wie sie seit Ende der sechziger Jahre in der Bundesrepublik Deutschland verfolgt wird, läßt sich also offenbar *nicht allein* durch mehr Investitionen im Bildungsbereich, verbesserte Lehrerbildung, verstärkte Bildungswerbung etc. verwirklichen. Sie macht es vielmehr auch notwendig, parallel hierzu *die Berufsgliederung als gemeinsames Strukturierungsprinzip von Bildungs- und Beschäftigungssystem gleichsinnig so zu verändern, daß diese ein mögliches und sozial erwünschtes Mehr an breiter und höherer Bildung nicht zurückweist und damit verhindert, sondern absorbieren und integrieren kann.*

Dabei gilt es klar zu erkennen, daß die vorhandene Struktur der Berufe, d.h. die gegenseitige Abgrenzung und Abschottung von gesellschaftlichen Teilaufgaben und entsprechenden Fähigkeitsmustern, ihre hierarchische Gliederung und ihre relativ starre Zuordnung zu bestimmten Personen und Personengruppen, auf gesellschaftlich-historischen Bedingungen beruht. Sie ist das Ergebnis *sozialer Prozesse*, an denen viele gesellschaftliche Kräfte und Gruppen mit zum Teil durchaus zielbewußten Maßnahmen und politischen Strategien beteiligt sind⁴⁾. Läßt man dies außer acht — eine Tendenz, die zumindest für die ersten Phasen der Bildungsdebatte typisch war⁵⁾ —, begibt man sich der Möglichkeit, diesen sich immer schon vollziehenden gesellschaftlichen Prozeß der Entstehung, Abgrenzung und Veränderung von Berufen im Sinne der Zielsetzungen der Bildungsreform zu beeinflussen und zu steuern.

Gerade an den Schwierigkeiten, die Reformabsichten im Bildungsbereich zu verwirklichen, wird drastisch deutlich, wie der Zusammenhang von Bildungs- und Beschäftigungssystem, von Qualifikationserzeugung und Qualifikationseinsatz in seiner Problematik gar nicht adäquat verstanden werden kann, wenn man von der Tatsache der — trotz aller Unschärfe — vorhandenen und wirksamen, gesellschaftlich standardisierten Parallelstrukturiertheit von Bildungs- und Beschäftigungssystem nach beruflichen Mustern von Arbeitskraft absieht⁶⁾. Ziel dieser Arbeit ist es, diesen Grundsachverhalt anhand seiner Relevanz für expansive Bildungspolitik darzustellen und in seiner gesellschaftlich-politischen Problematik in vier Schritten zu untersuchen:

- an den Folgen der berufsspezifischen Parzellierung und Gliederung des Bildungssystems für die Bildungsreform,
- an der Bedeutung der Berufsgliederung für die Entstehung von Diskrepanzen am Arbeitsmarkt,
- an der Bestimmung innerbetrieblich-organisatorischer Reaktionen und Handlungsabläufe durch die Berufsvorgaben und
- an der Verkoppelung von berufsbezogenen Ausbildungswegen und der Zuteilung von Sozialchancen zu Personen.

Als Möglichkeit zur Bewältigung dieser Probleme wird abschließend das Modell eines berufsunspezifisch organisierten Bildungssystems skizziert und in seinen Grundlagen und Auswirkungen diskutiert.

2. Die berufsorientierte Organisation des Bildungssystems

Unser Bildungssystem ist berufsorientiert organisiert selbst dort, wo es nicht um berufliche Bildung im engeren Sinne geht. Dies wird deutlich, wenn man bedenkt, daß

den einzelnen Sektoren des Bildungssystems (also z. B. Hauptschule, Mittelschule, Gymnasium) jeweils Bedeutung als Orte der Vermittlung ganz bestimmter, in anderen Sektoren nicht oder nicht in der gewünschten Weise zu erlernender *beruflicher Fähigkeiten* zukommt.

Hierin kommt ein *Grundzug unseres Bildungswesens* zum Ausdruck: Auf der Basis einer relativ kurzen allgemeinen und gleichen Grundbildung (Grundschule) sieht es relativ früh hierarchisch nach Inhalten, Ausbildungsdauer und Fachrichtung gestaffelte *Differenzierungen* vor, die sich immer weiter verzweigen und dabei in der Regel mit zunehmender Prägnanz in entsprechend begrenzte Berufsfelder bzw. Beschäftigungsmöglichkeiten hineinführen. Unser Bildungssystem vermittelt Fähigkeiten stark selektiv und in stufenweiser Spezialisierung, die über mehrere „Entscheidungsstationen“ relativ kontinuierlich auf ein enges, bereits in relativ frühen Entscheidungen latent angelegtes berufliches „Fähigkeitsmuster“ hinauslaufen, dessen Einsatz und Verwendung im Beschäftigungssystem innerhalb bestimmter Flexibilitätsgrenzen vorbestimmt ist. Jurist z. B. wird man dadurch, daß man eine Vielzahl von Bildungsgängen und -stufen nicht durchläuft, d. h. abwählt. Man verbleibt *nicht* in der Hauptschule, strebt möglichst auch kein Wirtschaftabitur an, ergreift nach dem Abitur keinen Lehrberuf und wählt in der Hochschule schließlich auch alle anderen noch verbliebenen Lernmöglichkeiten außer den juristisch orientierten ab. Damit kann schließlich nach Abschluß des Bildungsweges nur noch eine — im Fall des Juristen sogar noch relativ breite, aber dennoch — angesichts der überhaupt möglichen Beschäftigungen überaus kleine Anzahl beruflicher Tätigkeiten ergriffen werden, falls die erworbene Bildung adäquat beruflich genutzt werden soll. Angesichts dieser *strukturellen Verkopplung von Bildungswegen und Berufstätigkeiten* kann man z. B. die Berufswahl bekanntlich keineswegs als einen punktuellen Akt betrachten, sondern — bis auf einen schmalen Entscheidungsrest — als ein jäh-, ja unter Umständen jahrzehntelanges Durchlaufen eines vielstufigen und etappenreichen Ausbildungsganges, der bereits in seinen frühesten Stadien viel mehr Berufsmöglichkeiten aus- als einschließt: Allein die Entscheidung der Eltern, ihr Kind auf ein Gymnasium zu schicken, hält diesem Kind keineswegs „alle Möglichkeiten offen“, wie dies heute mitunter heißt, sondern führt es mit großer Wahrscheinlichkeit an allen handwerklichen, zahlreichen kaufmännischen und den meisten Dienstleistungsberufen vorbei — auf der Basis der amtlichen Berufsklassifikation jedenfalls an der überwältigenden Mehrzahl aller Berufe.

Dies kommt nicht zuletzt dadurch zustande, weil mit

tungen hinsichtlich dann zu ergreifender Berufe verbunden sind, daß jeder mit einem „Makel“ (d. h. dem Verdacht des Unnormalen) belastet wird, der diesen nicht folgt (z. B. der promovierte Gemüseverkäufer).

Die *inhaltliche* Gliederung und Strukturierung des Bildungs- und Ausbildungssystems mündet in weitgehend parallel aufgebaute, hierarchisch gegliederte Berufsstrukturen ein. In den Stufen und Gängen des Bildungssystems werden Fähigkeiten, Orientierungen und Kenntnisse in genau der Art, Zusammensetzung und Abgrenzung vermittelt, wie sie als standardisierte, institutionalisierte Schablonen von Arbeitskräfte-Angeboten am Arbeitsmarkt auftauchen (und in Gegensatz zu dem Bedarf geraten können). Das heißt, daß es praktisch kaum Ausbildungsgänge oder Berufe gibt, die z. B. handwerkliche und verwaltungstechnische Fähigkeiten miteinander verbinden, noch solche, die elektrotechnische Qualifikationen, eingebettet in ein gründliches Studium theoretischer Physik, vermitteln. Das Absolvieren eines vollständigen Ausbildungswegs bedeutet in den meisten Fällen gleichzeitig den Erwerb berufsspezifischer Fähigkeiten, Kompetenzen und Inkompetenzen, die als solche bereits bestimmte arbeitsmarktrelevante Formen darstellen. Damit erweist sich das Bildungssystem als Zuteilungsapparatur für Berufe mit unterschiedlichem Inhalt und „Niveau“ der geforderten Qualifikationen.

Diese grundsätzliche *berufs- bzw. berufsfeldorientierte Organisation* des Bildungswesens ist nun keineswegs selbstverständlich und notwendig, sondern kennt durchaus reale *Alternativen*: Diese versuchen entweder unter dem Gesichtspunkt einer möglichst allgemeinen Entfaltung und Entwicklung des sozial vorhandenen Reservoirs an menschlichen Fähigkeiten frühzeitige Differenzierungen überhaupt zu vermeiden oder lassen solche Differenzierungen — umgekehrt — derart breit und heterogen zu, daß die resultierenden Fähigkeitskomplexe durchaus individuell und „zufällig“ ausfallen und sich also keineswegs an festen beruflichen Standards orientieren. Letzteres Modell liegt etwa dem amerikanischen College-Kursystem zugrunde und wurde teilweise in den Gesamtschulversuchen in der Bundesrepublik verwirklicht⁷⁾, ersteres wird in Privatschulen mit 12klassigem Normalgang oder in Schulversuchen in Entwicklungsländern⁸⁾ zu verwirklichen gesucht⁹⁾. Beide Modelle bedingen eine weitgehende Trennung von Bildungs- und Berufssystem, indem entweder auf der Grundlage breiter Allgemeinfähigkeiten relativ kurzfristige intensive Spezialisierungen möglich und nötig werden, die u. U. auch mehrfach gewechselt werden können, oder indem die stärker individuell geprägten Fähigkeiten einer — darauf ebenfalls individuell abzustimmenden — Standardisierungsphase unterzogen werden¹⁰⁾.

Derartige Alternativen wurden auch in der Bundesrepublik zu Beginn der Bildungsreformdiskussion mitangesprochen und sind derzeit in der Flexibilitätssforschung (wenn auch in anderer Akzentuierung) am weitesten ausgearbeitet. Ihre Verwirklichung — also eine strukturelle Veränderung der berufsfeldspezifischen Gliederung unseres Bildungssystems — ist jedoch bisher (abgesehen von den Experimenten mit Gesamtschulen) nicht Bestandteil der Reformmaßnahmen im Bildungsbereich. Deren Absichten — Vermehrung von Abiturienten und Akademikern — setzen vielmehr gerade umgekehrt ein *Konstanthalten* dieser Gliederung voraus und konnten auf dieser Basis überhaupt erst sinnvoll formuliert werden: Wer z. B. damit argumentiert, daß die Wirtschaft in

⁷⁾ Vgl. zur Begrenztheit dieser Versuche Furtner-Kallmünzer, M., Bujok-Höhenauer, E., Sardei-Biermann, S., Die veränderte Qualität der Steuerung von Bildungsgängen in Gesamtschulen, München 1976 (SFB 101).

⁸⁾ Deutsche Stiftung für Entwicklungsländer, Kongreß vom 15.—21. Okt. 1972 in Berlin, zum Thema: „Work-orientated Curricula for the Rural Interior“; — Hausmann, G., Bildungshilfe im Entwicklungsprozeß, in: Die Dritte Welt als Bildungsaufgabe, Offene Welt Nr. 99/100, Köln-Opladen 1969, S. 266.

⁹⁾ Dem naheliegenden Einwand, daß bestimmte Qualifikationen so kompliziert seien, daß sie nur im Rahmen eines hochspezialisierten Ausbildungsganges erworben werden können, ist entgegenzuhalten, daß zwar Arbeitsteilung und Spezialisierung überhaupt heute zweifellos technischökonomisch notwendig sind, daß daraus jedoch keineswegs hervorgeht, in welchen Zusammensetzungen und Abgrenzungen sie im einzelnen erfolgen muß.

¹⁰⁾ Auf diesem Hintergrund läßt sich u. E. auch das Problem lösen, wieso in USA „der Beruf“ eine so viel geringere Rolle spielt als in Mitteleuropa: Die Spezialisierung der Arbeitenden ist dort letztlich nicht geringer als hierzulande, aber aufgrund des „individualistischen“ Bildungssystems ist der einzelne von vornherein weniger auf einen engen Berufskreis festgenagelt, weshalb es zu der uns vertrauten starken Verfestigung und Standardisierung der Berufe nur in Ausnahmefällen kommt.

Zukunft soundsoviele Diplom-Ingenieure und soundsoviele Fachhochschul-Ingenieure benötige und deshalb die entsprechenden Ausbildungsgänge einschließlich der ihnen vorgeschalteten Stufen von soundsoviele Kapazitäten erweitert werden müssen, der geht selbstverständlich vom Vorhandensein dieser zwei Berufe und ihrer bestehenden Verkuppelung mit bestimmten Bildungsgängen aus und stellt nicht in Frage, worauf diese Abgrenzung und Verkuppelung eigentlich im einzelnen beruht und inwieweit es überhaupt sinnvoll ist, sie beizubehalten.

Die Beibehaltung der berufsorientierten Parzellierung des Bildungssystems im Rahmen der Bildungsreform wird also zunächst daran sichtbar, daß im Rahmen von Versuchen, den „Bildungsbedarf“ zu prognostizieren und vorherzuplanen, der im *Beschäftigungssystem* entstehende Qualifikationsbedarf seinerseits in diesen Berufskategorien ausgedrückt wird und in dieser Form als Richtgröße in die Bildungspolitik eingeht. Dies hat den Effekt, daß die berufsspezifische Organisation des Bildungssystems als externe Anforderung aufgefaßt werden kann, die vom Bildungssystem selbst her gar nicht zugänglich und veränderbar zu sein scheint.

Während der gesamten Debatte um die Bildungsreform (und ihr „Scheitern“) wurde nie ernsthaft die Alternative aufgeworfen, durch eine verschiedene Bildungsstränge und -niveaus übergreifende Neuordnung und Neugliederung der Ausbildungsgänge die bestehende berufsorientierte Organisation des Bildungswesens inhaltlich zu reformieren. Es scheint nicht einmal eine relevante Fragestellung zu sein, ob man nicht sinnvoll z. B. handwerkliche und kaufmännische, theoretische und praktische, Erkenntnisse produzierende und Erkenntnisse anwendende Fähigkeiten und Fertigkeiten stärker kombinieren und integrieren sollte, um so gezielt diejenigen Mechanismen aufzulösen, die bereits vom Bildungssystem her eine Zuordnung von Personen in bestimmte betriebliche und gesellschaftliche Hierarchiestufen bewirken. Die Bildungsreform geht vielmehr stillschweigend von den institutionell verfestigten „Ausschließungsregeln“ der Ausbildungsgänge aus, die nur ganz bestimmte, berufsspezifische Fähigkeitskombinationen und Berufschancen zulassen und damit den engen Zusammenhang zwischen Ausbildungs- und Berufssystem begründen.

Diese Einschränkung der Reformperspektive durch das Konstanthalten der berufsorientierten Gliederung des Bildungssystems trägt aber unmittelbar zum *Scheitern* der gesamten Reformbemühung bei: Solange man „höhere“ Bildung und wissenschaftliche Qualifikationen organisatorisch in einem besonderen Strang des Bildungssystems beläßt, der seinerseits Basis eines eng begrenzten — des akademischen — Berufsfeldes ist, muß die Ausweitung höherer Bildung und die Vermittlung wissenschaftlicher Qualifikationen gleichbedeutend sein mit der Vermehrung nicht nur besser ausgebildeter Personen, sondern zugleich auch der Inhaber akademischer Berufe. *Mehr und bessere Bildung ist dann nur die Vorstufe zu einem „Akademikerboom“.*

Indem so — durch das Konstantsetzen der Verkoppelung von Bildungssystem und Berufssystem und ihrer gegebenen Gliederung — größere Gleichheit der Bildungschancen und Expansion höherer Bildung *synonym* werden mit der *Vermehrung akademischer Spezialberufe*, geht aber stillschweigend die immerhin denkbare und ja durchaus im Ansatz realisierte Alternative verloren, Hochschulausbildung als Erweiterung des Bildungsgra-

des *unterschiedlicher* Berufsgruppen zu betreiben, läuft eine Erweiterung des gesellschaftlichen Bildungsniveaus immer auf eine quantitative Ausweitung der akademischen Elite hinaus und gehen andere mögliche Interpretationen, wie z. B. die Abschaffung Unqualifizierter, die stärkere Verwissenschaftlichung bisher „praktischer“ Berufsausbildungen oder eine höhere und längere allgemeine Ausbildung aller Berufstätigen verloren. Damit aber werden wissenschaftliche Fähigkeiten (die ja als solche keineswegs Monopol weniger Berufe sein müssen) nicht „Allgemeingut“, sondern sie bleiben konzentriertes Monopol weniger privilegierter Spezialberufe mit allen daraus hervorgehenden, oft mit Recht kritisierten Folgen einer Verselbständigung und Praxisferne der Wissenschaften, ihrer mangelnden Verständlichkeit und sozialen Relevanz.

Erst dieser — vielleicht ungewollte — Effekt der Bildungsreform schafft aber überhaupt das quantitative Besetzungsproblem, schafft die Schwierigkeiten, die Vermehrung der Akademiker auch (ohne tiefgreifende Folgen für die anderen Berufstätigen) im Beschäftigungssystem zu integrieren, denn derartige spezialisierte und theoretische Eliteberufe werden ihrer Struktur nach nur in relativ geringer Anzahl gebraucht. Durch die Spezialisierung dieser Akademikerberufe auf hochqualifizierte theoretische Fähigkeiten und Tätigkeiten können sie nämlich konzentriert und breit immer nur dort eingesetzt werden, wo solche theoretischen Fähigkeiten gezielt erforderlich sind, während dem Prinzip der beruflichen Hierarchie nach alle anderen Tätigkeiten von Nicht-Akademikern übernommen werden sollen. Man kann sagen, daß um so weniger Akademiker gebraucht werden, je mehr die vorhandenen Akademiker Nur-Akademiker sind. Rücken diese Akademiker nun in großer Zahl ins Beschäftigungssystem ein, beginnen sie Berufsfelder zu okkupieren, in denen bisher andere nicht-akademische Berufstätige tätig waren. Damit aber scheint sich langfristig und sehr viel problematischer einzuspielen, was man durch Aufheben der berufsspezifischen Hierarchisierung des Bildungssystems auch direkter, geplanter und mit weniger Aufwand hätte erreichen können, nämlich die Durchdringung praktischer Berufstätigkeiten mit mehr theoretischem Wissen — nur daß jetzt den Theoretikern, die hier vordringen, gerade die praktischen Kenntnisse und Fertigkeiten kraft Ausbildung fehlen und am anderen Ende der Berufshierarchie diejenigen, die weiterhin von mehr (wissenschaftlicher) Bildung ausgeschlossen bleiben, arbeitslos werden.

Bildungsplanung und Bildungsreform an einem Arbeitskräftebedarf zu orientieren, der in Kategorien der traditionellen Berufs- und Beschäftigungsgliederung ausgedrückt wird, hat im übrigen einen — gemessen an dem ursprünglichen Reformziel größerer Chancengleichheit paradoxen — *Nebeneffekt*: Diese Orientierung schien so lange gerechtfertigt, wie man davon ausgehen zu können glaubte, daß der ökonomische Qualifikationsbedarf einer technologisch hochentwickelten Wirtschaft auf eine generelle Höherqualifizierung der Arbeitenden und eine Art Selbstauflösung der Ungelernten hinausläuft und damit eine Expansion des Bildungswesens und mehr Bildung für alle geradezu erzwingt. In dem Maße jedoch, in dem sich diese Hoffnung als trügerisch und falsch herausstellte, lief die — trotz aller Kritik — letztlich immer noch geltende Bedarfsorientierung zwangsläufig auf ganz entgegengesetzte Konsequenzen für das Bildungssystem hinaus: Sie verlangte jetzt nämlich nicht nur

mehr und höhere Bildung, sondern zugleich, nur bezogen auf eine andere berufsbezogen definierte Gruppe von Lernenden bzw. Berufstätigen, auch die Beibehaltung „niederer“ Bildungsgrade, die *Verweigerung besserer Ausbildung*. So muß heute im Grunde derjenige, der auf der Basis der berufsorientierten Organisation des Bildungssystems den ganz parallel strukturierten Qualifikationsbedarf der Betriebe zum Maßstab bildungspolitischen Handelns macht, konsequent dafür sorgen, daß — solange noch ein ökonomischer Bedarf an ungelernter Arbeit besteht — auch in Zukunft das Bildungssystem nicht nur Hochqualifizierte, sondern, kraß ausgedrückt, auch einen entsprechenden Prozentsatz von „Versagern“ produziert, denen keine andere Wahl bleibt, als jene ungelernete Arbeit zu akzeptieren¹¹⁾.

3. Strukturprobleme der Abstimmung von Bildungsexpansion und Beschäftigungssystem

In unserer Gesellschaft werden, wie gezeigt, Personen dauerhaft und exklusiv auf bestimmte Aufgaben- und Funktionsfelder im Beschäftigungssystem festgelegt, indem sie bestimmte darauf bezogene Ausbildungsgänge im Bildungssystem durchlaufen (oder gerade nicht durchlaufen) haben. Umgekehrt kann man keine Ausbildung wählen, ohne dadurch zugleich den Kreis möglicher Beschäftigungen immer enger zu ziehen. Ausbildung ohne einprogrammierte Berufsfelder ist heute also ebenso unmöglich wie das direkte, ausbildungsunabhängige Ergreifen und Ausüben beruflicher Tätigkeiten und Funktionen. Beide folgen als ihrem gemeinsamen Strukturierungsprinzip dem System unterschiedlicher „Berufsbilder“, wenn die Zuordnung von Ausbildungsgängen und Beschäftigungsfunktionen auch in gewissen Grenzen unscharf und definitionsoffen bleibt. Gleichzeitig relativiert diese Priorität der beruflich orientierten Bildung andere mögliche Bildungsziele wie die Vermittlung staatsbürgerlicher Fähigkeiten, die Verarbeitung sozialbiographischer Erfahrung, die Vorbereitung auf die Elternrolle usw. Damit erst werden zahllose (theoretisch) mögliche und vom Standpunkt des Auszubildenden, aber auch des Staats oder der Wirtschaft her gesehen vielleicht durchaus wünschenswerte Fähigkeits- und Tätigkeitskombinationen in Ausbildung und Betrieb faktisch dadurch ausgeschlossen, daß sie den zugrundeliegenden Berufsbildern nicht entsprechen, also auch gar nicht als *eine* Kombination in einem Ausbildungsgang vorkommen und erlernt werden können.

Durch einen Ausbildungsgang werden somit, wie gezeigt, Beschäftigungsmöglichkeiten nicht nur gezielt eröffnet, sondern auch ganze Zonen von Arbeitseinsatzmöglichkeiten gleichsam a priori ausgeschlossen¹²⁾, und zwar auch dann, wenn die entsprechenden Fähigkeiten subjektiv vielleicht durchaus — aufgrund nichtinstitutioneller persönlich-biographischer Lernprozesse — vorhanden sind. Schließlich können oft selbst vorhandene Fähigkeiten im Beschäftigungssystem nicht unmittelbar

eingesetzt und genutzt werden, sondern nur dann, wenn sie „berufliche Dignität“ aufweisen, d. h. in den entsprechenden, dafür vorgesehenen und beruflich anerkannten Ausbildungsgängen erworben und in Form von Berechtigungsscheinen dokumentiert wurden. Die Fähigkeiten, die jemand tatsächlich hat, sind nicht notwendig deckungsgleich mit denjenigen, die er kraft seines Berufs gesellschaftlich anerkannt bekommt. Daß ein Fabrikarbeiter sich z. B. privat mit Physik oder Differentialrechnung beschäftigt, schlägt sich beruflich für ihn in keiner Weise nieder, während auf der anderen Seite häufig genug allein schon das pure Absolvieren bestimmter offiziell anerkannter Lehrgänge für Beförderungen ausreicht.

Erst die Existenz derartiger Grenzen und Schranken der beruflichen Tätigkeits- und Fähigkeitsselektionen, die tief in die Strukturen des Ausbildungssystems hineingesenkt sind, *macht Ausbildungsfragen unmittelbar zu Arbeitsmarktfragen*, indem von jeder Maßnahme im Bildungssystem das Beschäftigungssystem *direkt* — vermittelt über die berufsorientierte Parallelstrukturierung — betroffen ist. Bildungs- und Beschäftigungssystem sind dadurch in einer solchen Weise aufeinander bezogen, daß sie füreinander *zum Bremsklotz und zum Hindernis jeder eigendynamischen Flexibilität* werden.

Das Kardinalproblem der Bildungsexpansion heute — die Frage nämlich, wo und wann denn all die frisch ausgebildeten Akademiker arbeiten sollen¹³⁾ — scheint nach Meinung vieler Experten und Politiker nur dadurch zu lösen zu sein, daß man zu einer feineren Abstimmung zwischen dem quantitativen „Output“ des Bildungssystems und dem betrieblichen Qualifikationsbedarf kommt und damit „dosierte“, d. h. jedenfalls restriktivere Bildungspolitik betreibt als bisher. Die vorangegangenen Überlegungen legen demgegenüber den Schluß nahe, daß die beschäftigungspolitischen Folgeprobleme der Bildungsexpansion, an denen sie zu scheitern droht, keineswegs eine Frage der Vermittlung von mehr und besserer Bildung per se sind, *sondern überhaupt nur auftauchen aufgrund der berufsorientierten Organisation des Bildungssystems*, d. h. also der systematisch auf den Zugang zu Berufen hin angelegten Zusammensetzung und Abgrenzung der einzelnen Lernbereiche, -prozesse und -stufen.

Schon allein die Forderung, Ausbildungsprozesse und -gänge am Qualifikationsbedarf des Beschäftigungssystems auszurichten, kann überhaupt nur innerhalb eines grundsätzlich berufsorientiert organisierten Bildungssystems aufgestellt werden. Ein Bildungssystem, das primär an der Entfaltung und Entwicklung des vorhandenen Reservoirs an Fähigkeiten orientiert wäre, dürfte keine Probleme des „Qualifikationsbedarfs“ kennen, weil die offene, berufsunspezifische Fähigkeitsentwicklung eo ipso eine breite Anwendung und Nutzung des jeweils entwickelten Arbeitsvermögens ermöglichen würde. Nur wenn primär Ausbildungsprozesse eindeutig auf bestimmte Berufe hin programmiert sind, ist es überhaupt sinnvoll und dann sogar nötig, den „Bedarf“ zum Entscheidungs- und Planungskriterium von Ausbildungsprozessen zu machen. Jetzt erst ist die Möglichkeit gegeben, daß zwischen den Ergebnissen der berufsspezifisch verlaufenden Ausbildungsprozesse und dem Bedarf an arbeitsplatzspezifischen Qualifikationen *Diskrepanzen* aufbrechen können und „Angebot“ und „Nachfrage“ nach — jeweils beruflich gebundenen — Fähigkeiten auseinanderfallen und ins „Ungleichgewicht“ geraten können.

¹¹⁾ Vgl. Gorz, A., *Technologie, Techniker und Klassenkampf* in: ders. (Hrsg.), *Schule und Fabrik*, Berlin 1972; Baethge, M., *Bildungsreform und gesellschaftliche Arbeitsplatzstruktur*, in: Crusius, R., und Wilke, M. (Hrsg.), *Berufsausbildung — Reformpolitik in der Sackgasse?*, Hamburg 1974.

¹²⁾ Zugleich schließt die Orientierung an bestimmten Berufsbildern implizit auch solche Fähigkeiten aus, die z. T. in außerberuflichen, z. B. „staatsbürgerlichen“ Kontexten wichtig wären. Dies kommt etwa darin zum Ausdruck, wenn man fragt, wozu ein zukünftiger Facharbeiter historisches Wissen braucht.

¹³⁾ Ein Problem allerdings, das sich angesichts empirischer Arbeitsmarktdaten zum Vergleich der Arbeitslosenzahl bei Akademikern und anderen Berufsgruppen stark relativiert; das Aufbauschen dieses Problems in der öffentlichen Diskussion deutet eher auf die Verteidigung von Interessenpositionen als auf reale Arbeitsmarktprobleme (s. u.).

Das aber heißt: Erst die berufsorientierte Strukturierung und Planung des Bildungsprozesses schafft überhaupt das in den letzten Jahren heftig diskutierte „Arbeitsmarktproblem“ der Diskrepanzen zwischen den im Bildungssystem erzeugten und den im Beschäftigungssystem benötigten Qualifikationen. Zugleich wird ferner deutlich: Selbst eine immer ausgefeiltere Ausrichtung des Bildungssystems im Sinne immer differenzierterer Gliederungen und Bedarfsprognosen würde dieses Problem nicht überwinden, sondern im Gegenteil sogar die Gefahr verschärfen, daß immer wieder neue Diskrepanzen aufbrechen.

Je feingliedriger nämlich die Bezüge zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem aufgebaut werden, desto größer ist auch die Wahrscheinlichkeit von Brüchen sowie von nachhaltigen Anpassungsschwierigkeiten im Falle eines strukturellen Wandels des Beschäftigungssystems.

Die berufliche Parallel-Strukturierung von Bildung und Arbeit bedeutet, daß Bildung nur mit eingebautem Berufsziel, daß auch allgemeine Bildung heute letztlich — gewollt oder ungewollt — als berufsorientierte Bildung erworben wird¹⁴).

Lernen und Bildung werden unter den Bedingungen der berufsorientierten Organisation des Ausbildungssystems also nicht im Sinne einer breiten, flexiblen, dem technisch-organisatorischen Wandel angemessenen Entwicklung menschlicher Fähigkeiten genutzt, sondern führen — durch die Zusammensetzung und Abgrenzung von Ausbildungsgängen und Fähigkeiten nach dem Muster beruflicher Kompetenz- und Inkompetenzschablonen¹⁵) — zu charakteristischen Einengungen und Beschränkungen.

Nicht aufgrund mangelnder Polyvalenz und Flexibilität der Fähigkeiten und Qualifikationen, sondern aufgrund der *Starrheit ihrer beruflichen Bündelung und Fixierung*, die bereits das Erlernen dieser Fähigkeit bestimmt, kommt es so zu Diskrepanzen und Ungleichgewichten am Arbeitsmarkt, die dann, einer inneren — wenn auch erfolglosen — Logik folgend, immer neue, subtilere und ausgefeiltere Spezialisierungen und Abstimmungen erforderlich machen. Das Berufssystem trägt so den Keim zu seiner permanenten Ausweitung und Ausdifferenzierung in sich. Zugleich wird durch dieses Scheinproblem der besseren „Abstimmung“ die Einsicht in den Sachverhalt verdeckt, daß paradoxerweise diese vorangetriebene Abstimmung (gleich Salzwasser für den Verdurstenden) die Voraussetzung dafür darstellt, daß immer neue Diskrepanzen aufbrechen können und diese damit also gerade verschärft, statt überwunden werden. Je genauer Ausbildungsprozesse an Arbeitsplatzanforderungen ausgerichtet werden, je besser die Abstimmung zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem gelingt, desto wahrscheinlicher und größer sind auch die Brüche und Fehlanpassungen, die angesichts technisch-organisatorischer Veränderungen auftreten und die wiederum — endlose Folge — neue Abstimmungsprozeduren hervorrufen usf.

¹⁴) Die berufsspezifische Organisation der Ausbildung führt dazu, daß die Ausweitung der Ausbildung den Arbeitenden immer mehr in die Lage versetzt, in seinem Fachgebiet mehr und Besseres zu leisten, ihn aber nicht „flexibler“ macht. So zielt die Nebenfachstruktur der Universitätsausbildung nicht auf eine Verbreiterung der beruflichen Einsatzmöglichkeiten, sondern auf eine „Abrundung“ des Hauptfaches und seiner beruflichen Anwendungsmöglichkeiten.

¹⁵) Die Fixierung und Eingrenzung der potentiell mehrwertigen Bildung durch ihre berufsorientierte Organisation ist bei verschiedenen Berufen unterschiedlich stark ausgeprägt. So monopolisieren akademische Berufe eine Vielzahl stark polyvalenter Qualifikationen, die dadurch anderen Berufen entzogen werden und deren Flexibilität reduzieren.

Das heißt, daß *nicht die Abstimmung* von Bildungs- und Beschäftigungssystem das Hauptproblem ist, sondern deren *durch das Berufssystem vermittelte Parallelstrukturierung*. Denn diese durchgängige berufsorientierte Organisation von Bildung und Arbeit bildet erst die Voraussetzung dafür, daß überhaupt Probleme der Abstimmung entstehen können.

4. Die „Berufsform“ von Arbeitskräften als Einschränkung ihrer betrieblichen Nutzung

Die Möglichkeiten des Beschäftigungssystems, Höherqualifizierte zu absorbieren, dürften kaum dadurch beschränkt sein, daß mehr und bessere Fähigkeiten der Arbeitenden aus *technisch-funktionellen* Gründen nicht brauchbar sind. Angesichts steigender Anforderungen an die Arbeitenden, angesichts der Unvorhersehbarkeit technisch-ökonomischer Entwicklungen, angesichts der Forderungen an Umstellungsfähigkeit etc. kann man mit guten Gründen eher sogar vom Gegenteil ausgehen. Zweifellos bilden die mit mehr und besserer Ausbildung der Arbeitenden gewöhnlich verbundenen *höheren (Lohn-)Kosten* für die Betriebe eine entscheidende Grenze für den extensiven Einsatz von Höherqualifizierten. Darin jedoch *allein* die Ursache für die begrenzte Absorptionsfähigkeit des Beschäftigungssystems für akademisch Qualifizierte zu sehen (und damit von den arbeitslosen Akademikern zu verlangen, sich einfach billiger zu verkaufen), würde den grundlegenden Sachverhalt verkennen, daß weniger die wissenschaftlichen Qualifikationsinhalte selbst, als die Art und Weise, wie sie in Gestalt „akademischer Berufe“ mit ihren tradierten Fachgrenzen am Arbeitsmarkt erscheinen und von Betrieben eingesetzt werden können, deren extensiven Einsatz strukturell beschränkt.

Angesichts der beruflichen Festlegung und Bündelung von Arbeitsvermögen können Betriebe spezifische Arbeitsfähigkeiten weder einzeln noch in beliebigen inhaltlichen Kombinationen kaufen und einsetzen, sondern die Gestaltung und Veränderung von Produktionsprozessen ist von vorneherein dadurch begrenzt, daß nur solche Arbeitsvermögen vorhanden sind, die Personen im berufsorientiert organisierten Bildungssystem standardisiert vermittelt und die als „Angebotsformen“ am Arbeitsmarkt zugelassen werden. Es ist also nicht möglich, die technische Grundlage der Produktion und mit ihr die Funktionen und Kombinationen des Arbeitsprozesses reinweg nach ökonomischen Gesichtspunkten und Erfordernissen zu gestalten und umzuwälzen, sondern betriebliche *Rationalisierungsmaßnahmen müssen dabei als Rahmenbedingungen u. a. die gesellschaftlich-realen, ihnen vorgegebenen „Arbeitskraft-Definitionen“ berücksichtigen und innerbetrieblich auffangen*. Es können betrieblich zunächst nur solche Elemente von Produktionsprozessen an Arbeitsplätzen zusammengefügt werden, deren Bearbeitung gesellschaftlich auch *einem* Beruf aufgrund einer bestimmten Kombination von Ausbildungswegen, -abschlüssen, -zugangsvoraussetzungen etc. zudefiniert ist. Ebenso ist es ausgeschlossen, den Grundriß von Produktionsprozessen so zu verändern, daß das Ergebnis dieser Veränderung der inhaltlich-funktionellen und sozial-hierarchischen Grobgliederung der beruflichen Arbeitskräftemuster widerspricht (und zwar der Gliederung, die zugleich auch der Organisation von Bildungsprozessen zugrunde liegt). So kann es geschehen, daß bestimmte Veränderungen erst dann über den Umweg einer u. U. langwierigen, da dem direkten einzelbetrieblichen Zugriff entzogenen Umstrukturierung der gesellschaftlichen Arbeitskräftemuster durch-

geführt werden können. An der Entstehungsgeschichte z. B. der Büroangestellten wird deutlich, daß sich hierbei u. U. Berufsabgrenzungen herausbilden, die nicht auf spezifische Einzelaufgaben bezogen sind, sondern die Arbeitenden in die Lage versetzen, unterschiedliche Funktionen miteinander zu verbinden und dadurch betriebliche Veränderungen eher mitvollziehen und tragen zu können¹⁶). *Innerbetrieblich wird die Variabilität von Produktionsprozessen, die ganze Komplexität möglicher, ökonomisch rentabler, technisch-organisatorisch realisierbarer und psychisch-sozial sinnvoller Kombinationen und Veränderungen von Arbeitsfunktionen vorgängig dadurch drastisch reduziert, daß betrieblich nur solche Funktionen und Prozesse kombinierbar sind, die den vorhandenen Mustern von Arbeitsvermögen entsprechen, d. h. auf dem Hintergrund des gegebenen, beruflich programmierten Bildungssystems von einer Person ausgeführt und übernommen werden können.*

Von der im Berufssystem verankerten Zusammensetzung und Abgrenzung von Fähigkeiten und Aufgaben werden *zentrale betriebliche Handlungsfolgen und Organisationsfiguren kanalisiert*. Um solchen Einengungen zu entgegen, versuchen Betriebe, die ihnen vorgegebenen Rahmenbedingungen des Berufssystems zu neutralisieren und betriebliche Veränderungen relativ *unabhängig* von den Arbeitenden durchzuführen: *Ein Weg, die gesellschaftlichen Arbeitskraft-Definitionen innerbetrieblich nicht zu überschreiten und dennoch die mit ihnen gegebenen Schranken zu überwinden, liegt darin, die Arbeitsprozesse so zu gestalten, daß zu ihrer Ausführung nicht mehr besonders qualifizierte, beruflich spezialisierte Arbeitsvermögen, sondern nur noch einfache „Durchschnittsarbeitsvermögen“ erforderlich sind¹⁷). Betriebliche Autonomie kann damit unter Bedingungen der beruflichen Festlegung von Personen auf bestimmte Kompetenzen und Funktionen über „Dequalifizierungsstrategien“ auf allen Hierarchieebenen gesichert und erhöht werden, weil dadurch zwei an sich widersprüchliche Ziele und Anforderungen vereint werden können. Einerseits werden die gesellschaftlichen Arbeitskraft-Definitionen beibehalten, andererseits werden sie außer Kraft gesetzt, indem Arbeitsprozesse unabhängig von berufsspezifischen Qualifikationen und in diesem Sinne „autonom“ verändert werden können.*

Die umgekehrte Möglichkeit, über eine allgemeine Höherqualifizierung der Arbeitenden und damit über

eine möglichst breite, von Arbeits- und Funktionsveränderungen weitgehend unabhängige Anwendbarkeit menschlicher Fähigkeiten, die Flexibilität des Beschäftigungssystems sicherzustellen, ist unwahrscheinlich, weil eine derartige Entfaltung von Arbeitsfähigkeiten durch die berufsspezifische, bedarfsorientierte Organisation von Ausbildungsprozessen gerade verhindert wird und sich auch betriebliche Weiterbildungsprogramme — schon aus Kostengründen — ebenfalls an relativ eng definierte Spezialisierungen halten. Hochqualifizierte Fähigkeiten werden hier gerade nicht breit und allgemein für unvorhersehbare Arbeitssituationen, sondern eng, speziell und im Hinblick auf klar gegeneinander abgegrenzte Funktionsbereiche und Arbeitssituationen entwickelt¹⁸). Unter den Bedingungen eines derartigen Berufs- und Ausbildungssystems ändert die Intensivierung (bzw. Höherqualifizierung) von Fähigkeiten nichts an der berufsspezifischen Enge ihrer Anwendbarkeit (oder schlägt u. U. sogar um in eine Verkleinerung des Anwendungsradius). Ein Arbeitsvermögen, das zugleich beruflich qualifiziert und funktionsunspezifisch verwendbar ist, ist hier ausgeschlossen.

Betriebliche Autonomie wird unter diesen Bedingungen nicht dadurch erreicht, daß Produktions- und Arbeitsprozesse zu komplexen Einheiten zusammengefaßt werden, sondern dadurch, daß sie genau umgekehrt so weit wie möglich in einzelne einfache Arbeitsschritte aufgliedert und diese in hohem Maße standardisiert werden, so daß sie von relativ gering qualifizierten Arbeitskräften übernommen und ausgeführt werden können. Betriebliche Flexibilität ist also strategisch durch eine *Unterforderung der Arbeitenden in bezug auf die Breite der Fähigkeiten¹⁹* und durch eine entsprechende Organisation von Produktionsabläufen zu erreichen. Auf diese Weise wird die Außenabhängigkeit der Betriebe von gesellschaftlichen Arbeitskraft-Definitionen in ein Innenproblem der Betriebe übersetzt, das nun durch die Gestaltung und Umgestaltung von Technik und Organisation in eigener Regie und relativ unabhängig von den Beschränkungen beruflicher Kompetenzfestlegungen abgearbeitet werden kann. Dabei ist zu berücksichtigen, daß die Flexibilität der gering Qualifizierten selbstverständlich überall dort endet, wo speziellere Fähigkeiten und Kenntnisse erforderlich sind, so daß auch Dequalifizierungsstrategien Betriebe nur begrenzt von den Schranken des Berufssystems unabhängig machen.

Ferner bedeutet die „Berufsformung“ der Arbeitskräfte, daß Rationalisierungsmaßnahmen der Betriebe nur innerhalb sehr enger Grenzen ohne ständigen Austausch der Belegschaft durchgeführt werden können: Entweder es wird die gegebene quantitative und qualitative Besetzung des Betriebspersonals beibehalten, dann sind grundlegende Änderungen weitgehend ausgeschlossen. Oder man führt tiefgreifende Veränderungen durch, dann muß der gesamte konfliktträchtige Mechanismus von Entlassungen, Umschulungen, Neueinstellungen etc. in Gang gesetzt werden. Unter den Bedingungen der beruflichen Festlegung von Personen auf bestimmte Fähigkeiten und Aufgaben ist also eine Verlaufsform tiefgreifender betrieblicher Rationalisierungs- und Umstellungsprozesse weitgehend ausgeschlossen, bei der die Belegschaft des Betriebes beibehalten und zugleich betriebliche Produktionsprozesse grundlegend erneuert werden. Rationalisierungsmaßnahmen müssen deshalb unter solchen Bedingungen der Tendenz nach immer *gegen* die (bzw. die Mehrzahl der) Arbeitenden in einem Betrieb und können nicht *mit* ihnen durchgeführt werden²⁰).

¹⁶) Derartige Berufe legen Personen zwar auf bestimmte Kompetenz- und Aufgabenbereiche fest, halten sie aber zugleich offen für unvorhersehbare Veränderungen und Entwicklungen. Andererseits zeigt sich aber die Dominanz des Berufssystems auch gegenüber derartigen Tendenzen einer „Entberuflichung“ darin, daß sich hier immer wieder rigide Verfestigungen und Unterspezialisierungen einschleifen (z. B. die Aurspaltung der kaufmännischen Angestellten in Industrie-, Bank-, Großhandels-, Gewerbe-etc.-kaufleute) und selbstverständlich auch darin, daß die im Bildungssystem reproduzierten Feingliederungen von Kompetenz- und Inkompetenzsektoren nicht überschritten werden können.

¹⁷) Andere Möglichkeiten sind z. B. die Einrichtung innerbetrieblicher Ausbildungsprozesse, Stufenausbildung, Spezialisierung für ausschließlich betriebspezifische Zwecke, innerbetrieblicher Arbeitsmarkt. Für die sich daraus ergebenden spezifischen Abhängigkeiten, Interessen und Probleme siehe Sengenberger, W., Modell des segmentierten Arbeitsmarkts, Frankfurt 1975; Sass, J., Sengenberger, W., Wetz, F., Betriebliche Weiterbildung und betriebliche Arbeitskräftepolitik, Böhle, F., Altmann, N., Industrielle Arbeit und soziale Sicherheit, Frankfurt/Main 1972.

¹⁸) Vgl. Maase, M., Sengenberger, W., Wetz, F., Weiterbildung — Aktionsfeld für den Betriebsrat? Frankfurt 1975.

¹⁹) Die eine Überforderung in bezug auf die Intensität der Nutzung der Arbeitskraft keineswegs ausschließt (sondern sogar nahelegt).

²⁰) Dem entspricht zugleich ein Verlaufsmuster des technischen Fortschritts, in dem die geistigen Potenzen sich überwiegend auf der Seite der Produktionstechnik niederschlagen: Maschinen und Arbeitsabläufe werden hier nicht so entwickelt und angeordnet, daß sie Menschen von einfacher, mechanischer Arbeit entlasten, sondern so, daß durch sie komplizierte durch einfache, qualifizierte durch unqualifizierte Arbeit ersetzt werden kann. Hier wird zugleich an einem zentralen Zusammenhang deutlich, wie Berufsstrukturen nicht aus technisch-organisatorischen Verhältnissen entstehen, sondern gerade umgekehrt in diese hineinwirken und den Ablauf betrieblicher Prozesse bis hinein in die Planung, Entwicklung und Gestaltung der Technik vorzeichnen.

Unter den Bedingungen der beruflichen Festlegung und Parzellierung bedeutet Höher- und Weiterqualifizierung also keineswegs automatisch eine Verbesserung der Einsatzmöglichkeiten, sondern droht im Gegenteil in eine zusätzliche Begrenzung ihrer betrieblichen Nutzung umzuschlagen.

Hier wird zugleich deutlich, daß mehr und bessere Bildung nur in dem Maße im Interesse der Betriebe liegen und von ihnen „absorbiert“ werden kann, in dem Qualifizierungsprozesse aus ihrer berufs-orientierten Programmierung weitgehend herausgelöst werden²¹⁾.

5. Berufliche Organisation des Bildungssystems und soziale Ungleichheit

Wie dargestellt bedeutet in unserem Bildungssystem mehr oder höhere Bildung nicht einfach, den Lernenden zusätzliche Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, eine immer schwerer verständliche Welt immer besser zu verstehen und sich in ihr zurechtzufinden, sondern sie enthält die Konsequenz, bestimmte — vornehmlich die „akademischen“ — Berufsgruppen auszuweiten. Damit entstehen nun aber nicht nur die angesprochenen Bedarfs- oder Beschäftigungsprobleme, sondern *darüber hinaus werden auch bestimmte soziale Ungleichheits- und Privilegienstrukturen, die mit der Berufsstruktur verwoben sind, so tangiert, daß sie ihrerseits den möglichen Erfolg einer expansiven Bildungspolitik ernsthaft in Frage stellen.*

In Berufen sind technisch-funktionelle Fähigkeits- und Tätigkeitskomplexe mit unterschiedlichen Einkommenserwartungen und -chancen, einem bestimmten Sozialprestige, typischen Machtchancen sowie bestimmten über die berufliche Arbeitsteilung vermittelten Abhängigkeitsbeziehungen verbunden, die entscheidend Lebenschancen, gesellschaftliche Stellung und Selbstbild des Berufstätigen prägen²²⁾. Indem nun Ausbildungsgänge auf bestimmte Berufsbilder hin festgelegt und gegeneinander abgegrenzt sind, gewinnen sie — gewollt oder ungewollt — auch eine Funktion als legitime Wege des individuellen Erwerbs (oder der Versagung) dieser „sozialen Komplemente“ von Berufen. Die Entscheidung darüber, welche Sozialchancen und Lebensformen überhaupt offenstehen oder verschlossen bleiben, hängt weder von dem ab, was jemand konkret kann, noch von dem, was er im Beschäftigungssystem leistet, sondern ist bereits im wesentlichen mit der Wahl und dem Durchlaufen eines bestimmten, beruflich kombinierten und ausgerichteten Ausbildungsweges gefallen. Dadurch wird der grundlegende Prozeß des Erwerbs und der Ausbildung von persönlichen Fähigkeiten (die ja für jeden zum besseren Verständnis seiner selbst und seiner Umwelt notwendig sind) durch soziale Funktionen und Erwartungen überfrach-

tet. Er dient jetzt nicht nur schon von relativ frühen Stadien an der Zuweisung und der Entscheidung über spätere berufliche Beschäftigungs- und Einsatzmöglichkeiten, sondern darüber hinaus auch der Zuteilung von Macht, Prestige und Einkommen, dem Erreichen des dominanten Sozialstatus und der Entscheidung über subjektive Lebenschancen.

Diese Bedeutung der Schule bzw. des Bildungssystems als „Zuteilungsapparat von Sozialchancen“ ist häufig gesehen worden. Was bisher dabei weniger deutlich wurde, ist der Umstand, daß diese Funktion der Schule nur deshalb zukommen kann, weil ihre unterschiedlichen hierarchischen Gliederungen eben *berufsorientiert* organisiert sind. Es ist nicht so, wie im allgemeinen angenommen wird, daß das Bildungssystem als solches ein System der Verteilung von gesellschaftlichen Ansprüchen, Berechtigungen und Chancen darstellt, sondern dies gilt nur für das Bildungssystem in der historischen Form seiner hierarchisch-berufsorientierten Gliederung, die sich in der unmittelbaren Einheit von Bildungsabschlüssen und beruflichen Zugangsvoraussetzungen ausdrückt. Nicht unterschiedliche Bildungsinhalte als solche begründen unterschiedliche Sozialchancen. Diese Funktion ist Lernprozessen *als solchen* vielmehr fremd und wird historisch-gesellschaftlich erst dadurch mit ihnen verknüpft, daß die Bildungsinhalte direkte Zugangsvoraussetzungen (und -ansprüche) zu unterschiedlichen und sozial ungleichen „Positionen“ — wie den Berufen — darstellen²³⁾.

Dieser soziale „Ungleichheitsaspekt“ der berufsspezifischen Organisation des Bildungswesens bedeutet für den einzelnen, daß es für ihn schlechterdings unmöglich ist, *seine Fähigkeiten zu entwickeln, ohne dadurch zugleich auch Ansprüche auf höhere Besoldung, mehr Einfluß und mehr Ansehen zu erwerben* (und auch anzumelden). Umgekehrt ist es praktisch sehr schwer, wenn nicht unmöglich, allein durch Tüchtigkeit in der Arbeit die durch Ausbildungsniveaus definierte Hierarchie beruflicher Karrieren zu überspringen. Dies bedeutet, daß im gegenwärtigen Bildungswesen Ausbildungswahl, Berufswahl und damit verbunden die „Wahl“ gesellschaftlicher Partizipationsmöglichkeiten ein und dieselbe Entscheidung sind. Jeder Ausbildungsgang hat objektiv siegreiche Funktionen in bezug auf die mögliche Stellung in der Hierarchie der Berufe und damit auch in bezug auf die gesellschaftlichen Einfluß- und Lebenschancen. Durch die Bündelung der Ausbildungsgänge nach Berufsgesichtspunkten werden somit Personen dauerhaft und exklusiv sowohl auf bestimmte Aufgabenfelder wie auch in eins auf bestimmte gesellschaftlich-persönliche Zukunftsaussichten festgelegt.

Erst diese in der Struktur von Ausbildungsprozessen fundierte Einheit von Fähigkeitsentwicklung und berufsvermittelter Zuweisung sozialer Chancen läßt aber überhaupt so etwas wie ein gesellschaftliches Problem der *Vergeudung von Fähigkeiten* entstehen (das ja in der Erörterung der bezeichnenden Frage, was denn der Maurer mit dem Abitur soll, eine wesentliche Rolle spielt). Das subjektive wie objektive Ziel des Lernens muß jetzt nämlich nicht mehr primär in der möglichst breiten Entwicklung und Ausbildung der eigenen Fähigkeiten liegen, sondern darin, eine bestimmte Berufsposition mit allen damit verbundenen Sozialchancen zu erreichen. Gelingt nun nach Abschluß der einschlägigen Ausbildung der Eintritt in derartige Berufspositionen *nicht* — z. B. wegen eines „Überangebotes“ geeigneter Bewerber

²¹⁾ Dies bedeutet allerdings nicht, daß man von einer vollständigen Gleichgerichtetheit von betrieblichen Interessen an der Nutzung von Arbeitskraft und am Abbau von Berufsfestlegungen und -hierarchien mit dem Ziel der Verwirklichung von mehr Bildung für alle ausgehen kann. In der Tat tendiert eine gewinn- oder kostenorientierte Produktion immer dazu, selbst in Bereichen, wo die Technik qualifiziertere Arbeitsformen ermöglicht, durch neue zerstückelnde Formen der Arbeitsorganisation Dequalifizierungsprozesse einzuleiten. Hier liegen Ansatzpunkte, wo bei der Einführung neuer Techniken in die Definition der so entstehenden neuen Arbeitsplätze steuernd eingegriffen werden muß, um den Abbau unqualifizierter Arbeit auch innerbetrieblich zu gewährleisten (vgl. Bohle, F., und Schneller, I., Jugendarbeitslosigkeit und die Mängel der Berufsbildungsreform, in: Lätumer, S., und Schön, B. (Hrsg.), Jugendarbeitslosigkeit, Hamburg 1975).

²²⁾ Siehe dazu im einzelnen Beck, U. u. a., a. a. O.

²³⁾ Am Bildungsangebot von Volkshochschulen u. ä. wird deutlich, daß es zwar auch nicht berufs- und statusrelevante Bildungsveranstaltungen (und ein entsprechendes Interesse daran) in unserer Gesellschaft gibt, daß dieses Bildungsangebot aber angesichts der gesellschaftlichen Dominanz berufs- und statusbezogener Bildung von vornherein unverbindlich und für das Verhalten gesellschaftlicher Positionen irrelevant ist.

—, dann können jetzt die hier erworbenen — nach wie vor ja vorhandenen und nützlichen — Fähigkeiten auch aus „sozialen“ Gründen anderweitig unanwendbar und somit vergeudet werden. Ein technisch vielleicht relativ einfach zu bewerkstelliger Zugang zu „berufsfremden“ Arbeitsmöglichkeiten kann jetzt deshalb unterbleiben, weil dafür eben nicht die sozial „richtige“ Ausbildung durchlaufen wurde, also rein formale Berechtigungen fehlen, oder weil die Übernahme solcher alternativer Arbeitsmöglichkeiten subjektiv jetzt auch danach beurteilt wird, ob sie denn mit den Einkommens-, Prestige-, Partizipationserwartungen des bisherigen bzw. in der Ausbildung antizipierten Berufs übereinstimmen. Ein arbeitsloser Lehrer kann nicht ohne weiteres als Bibliothekar arbeiten, obwohl er die Fähigkeiten dazu weitgehend besitzt. Das wohlverstandene Interesse eines Facharbeiters muß unter diesen Bedingungen eher darin liegen, sich arbeitslos zu melden als eine Ungelerntentätigkeit zu akzeptieren, die ihm vielleicht weniger Lohneinbußen als sozialen Abstieg (mit all seinen diskriminierenden Folgen) einbringt, der seine Lebensverhältnisse u. U. grundlegend verändert und ohne weiteres nicht wieder rückgängig zu machen ist.

Hier wird zugleich deutlich, daß der mitunter laut werdende Vorwurf, unser Bildungssystem führe in allzu viele berufliche Sackgassen und Einbahnstraßen, sich im Grund unmittelbar auf die berufsorientierte Organisation des Bildungssystems bezieht, die den einzelnen nicht nur von vornherein in relativ enge „Berufsschablonen“ hineinleitet, sondern ihm auch den Rückzug daraus, wenn dieser einmal angesichts rapide sich verändernder wirtschaftlicher und technischer Bedingungen notwendig werden sollte, verbaut.

Solange das Bildungssystem auf technisch-funktionell definierte, hierarchisch aufeinander bezogene Berufskategorien ausgerichtet ist und der Sozialstatus über den Beruf erreicht werden muß, kann es sich niemand, der *diese Ausbildungsgänge durchlaufen hat, leisten, dadurch erworbene Ansprüche auf entsprechende Berufspositionen nicht zu erheben und sich damit zufrieden zu geben, in Positionen zu arbeiten, die sich auch über weniger „Bildungsanstrengungen“ hätten erreichen lassen.* „Berufliche Flexibilität“, „mehrfacher Berufswechsel“, „lebenslanges Lernen“ werden somit auch deshalb zum Problem, weil solche Orientierungen weite Strecken des berufsspezifischen Bildungslebenslaufes überflüssig und verpfuscht erscheinen lassen und für die Arbeitenden mit erheblichen sozialen und persönlichen „Kosten“ befrachtet sind.

Durch zahlreiche Arbeitsmarktanalysen ist immer wieder belegt worden, daß — was die *inhaltliche* Dimension von Fähigkeiten und Tätigkeiten betrifft — jeder Arbeitende aufgrund seiner erworbenen Qualifikationen mehrere, zum Teil sehr unterschiedliche Arbeitsfunktionen und -plätze übernehmen kann. Dabei wurde aber nicht oder nicht hinreichend beachtet, daß — was die *soziale* Dimension von Fähigkeiten und Tätigkeiten betrifft — jeder Arbeitende aufgrund seines erworbenen beruflichen „Arbeitskräftemusters“ relativ eindeutig eine bestimmte soziale Stellung mit entsprechenden Einkommens- und

Karrieremöglichkeiten, Sozialprestige, Einflußchancen etc. zugewiesen bekommt. Die inhaltlich-funktionellen Zuordnungen von Ausbildungsgängen und Beschäftigungsmöglichkeiten durch das Berufssystem mögen innerhalb bestimmter Grenzen zwar durchaus „polyvalent“ sein, *die sozialhierarchischen, durch das Berufssystem vermittelten Zuordnungen sind aber nach wie vor weitgehend „limitational“.*

Dieser Zusammenhang erklärt nun auch charakteristische Probleme der Bildungsexpansion. Es ist immer wieder vermerkt worden, daß die akademischen Berufe ihrer *inhaltlichen* Struktur nach durchaus flexibel und vielfältig verwendbar sind und von diesem Gesichtspunkt her gesehen nur mit geringen Beschäftigungsrisiken behaftet wären. „Überqualifikation“ in diesem Sinne erscheint vielen deshalb — und zweifellos zu Recht — sowohl volkswirtschaftlich als auch individuell weitaus vertretbarer als „Unterqualifikation“²⁴). Da man aber „Überqualifikation“ i. S. der bisherigen Praxis der Bildungsexpansion immer nur dadurch erreichen kann, daß komplexe akademische Berufe mitsamt ihren sozial bedeutsamen „Komplementen“ quantitativ ausgeweitet werden, stellt sich diese „Flexibilität“ akademischer Ausbildungsinhalte als durchaus zweifelhafter Vorteil dar. Eine (technisch-funktionell mögliche) Minimierung des Beschäftigungsrisikos könnte faktisch ja nur dadurch genutzt werden, daß der „Akademikerüberschuß“ bereit wäre, andere, in der Betriebshierarchie relativ „rangniedrigere“ Tätigkeiten als die für diese Berufe bisher typischen zu übernehmen. Damit würde aber nicht nur die akademische Ausbildung subjektiv als „Verschwendung“ erlebt (weil man diese Tätigkeiten ja auch über einen anderen, nichtakademischen Ausbildungsgang hätte erreichen können), sondern die Inhaber dieser Berufe würden ihre größere Beschäftigungssicherheit mit Einbußen an Geld und Prestige und mit sozialem Abstieg bezahlen. Da die sozialen Statusmerkmale und -ansprüche der akademischen Berufe in Gestalt rechtlicher oder tarifvertraglicher Regelungen von Beschäftigungs- und Einkommensansprüchen festgeschrieben und garantiert sind und da auf sie subjektiv wohl nur in Notlagen verzichtet wird, ergibt sich also folgende Situation: Die im Ausbildungssystem aufgrund seiner berufsspezifischen Organisation miterzeugten — und von der parallel aufgebauten Betriebshierarchie stabilisierten — Ansprüche und Erwartungen in bezug auf Einkommens- und Sozialchancen verhindern, daß sachlich-inhaltliche Flexibilitäts- und Beschäftigungschancen der Berufe wahrgenommen werden können²⁵).

Bildungsexpansion im hier beschriebenen Sinne kann daher nur entweder zu einem „Akademikerberg“ führen oder zum subjektiv resignierenden Verzicht auf sozial als berechtigt anerkannte Ansprüche und „Gratifikationen“. Solange höhere Bildung berufsorientiert vermittelt wird, bedeutet eine nicht berufsadäquate Beschäftigung nach Abschluß der akademischen Ausbildung, daß sich der einzelne um die Früchte seiner Mühen betrogen fühlen muß. Bildungsexpansion bewirkt dann zwar mehr Chancengleichheit im Zugang zu hierarchisch höheren gesellschaftlichen Positionen, aber nur um den Preis, daß diese formal erworbenen Zugangsansprüche für immer mehr Personen nicht eingelöst werden.

In vager Ahnung dieser sozialen Zusammenhänge hat man insbesondere von der Seite der öffentlichen Arbeitgeber her betont, daß man gerne bereit sei, viel mehr Akademiker einzustellen, wenn diese nur ihren akademi-

²⁴) Zuletzt: Mertens, D., Unterqualifikation oder Überqualifikation, Manuskript, Nürnberg 1976.

²⁵) Daß dies keine Frage individueller Gesinnungen und Forderungen ist, geht auch daraus hervor, daß die individuelle Preisgabe derartiger Ansprüche mit den strukturellen Erfordernissen der Betriebshierarchie kollidiert. Dies wird z. B. dann deutlich, wenn heute Großbetriebe Höchstzahlen für Abiturienten in traditionell für Nichtabiturienten zugängliche Lehrstellen festlegen.

sehen Abschluß nicht gleich als Anwartschaft auf eine Regierungsratsstelle betrachten würden. So sehr diese Überlegung das Problem der Verkoppelung von Bildungsgängen, Berufen und sozialen Chancen im Kern trifft, so wenig wird sie dem strukturellen Sachverhalt der Statuszuweisung über den Beruf und damit den Berufstätigen selbst gerecht, wenn sie die Lösung dieses Problems von deren subjektiver Einsicht und Verzichtsbereitschaft abhängig zu machen versucht. Es bleibt den Betroffenen nämlich gar nichts anderes übrig — wollen sie überhaupt an den Konkurrenz- und Statuskämpfen unserer Gesellschaft teilnehmen —, *als die Angebote an höherer Bildung als Instrumente des sozialen Aufstiegs, der beruflichen Professionalisierung und der Verbesserung ihrer sozialen Partizipationschancen zu begreifen und einzusetzen*. In einem durchweg hierarchisch aufgebauten Bildungs- und Beschäftigungssystem individuellen Verzicht auf wohlverworbene hierarchische Ansprüche zu verlangen, läuft auf die Forderung nach individueller Übertretung einer zentralen gesellschaftlichen Norm hinaus, die in unserer Gesellschaftsstruktur tief verankert ist (und sich in anderen Kontexten als durchaus funktional erweist).

Die Betonung anderer Interessen an höherer Bildung — etwa als „persönlichkeitserweiternde“ Vermehrung subjektiver Fähigkeiten und Wissensinhalte — ist zwar prinzipiell möglich und vielleicht sogar wünschenswert. Unter den gegebenen Bedingungen kann sie aber mit statusbezogenen Eigeninteressen der Person kollidieren und droht an der Struktur des berufsorientierten Bildungssystems selbst zu scheitern, weil dessen Gliederung nicht auf den schrittweisen Aufbau möglichst breiter Fähigkeiten hin ausgerichtet ist, sondern eben auf Berufe und einen damit verbundenen Sozialstatus.

Tatsächlich spielt sich in der gesellschaftlichen Realität die Absorption des „Akademikerüberschusses“ auch weniger so ab, daß akademisch Gebildete in traditionell nichtakademische Berufe unter Verzicht auf Privilegien einrücken (wie politisch mitunter gefordert wird), sondern viel eher so, daß *traditionell nichtakademische Berufe gezielt zu akademischen „professionalisiert“ werden*. Sobald Akademiker in größerer Zahl und dauerhaft diese Berufe übernehmen, verdrängen sie allmählich die bisherigen Inhaber, wird „akademische Vorbildung“ mit großer Regelmäßigkeit bald zur allgemeinen Zugangsvoraussetzung und dient so den neuen Inhabern dieser Berufe als Hebel, im Hinblick auf die noch fehlenden Privilegien eine Gleichstellung zu anderen akademischen Berufen zu erkämpfen.

Allerdings gerät dieser Weg in Konflikt mit den professionellen Interessen derer, die bereits jenen Eliteberufen angehören. Ob eine Bildungsexpansion nun den Kreis der akademischen Berufe oder nur den der Inhaber bereits bestehender „hochqualifizierter Berufe“ erweitert, immer mehrt sie die Konkurrenz für jene und verschlechtert Berufschancen derer, die sich bereits in diesem Kreis befinden und die somit, im Prinzip, nicht gerade begeisterte Befürworter einer derart drohenden „Entwertung“ der eigenen Stellung sein werden. Hier wird deutlich, wie eine Bildungsreform, die das Prinzip der berufsorientierten Organisation des Bildungssystems unangetastet läßt, mitten ins Wespennest sozialer und ökonomischer Inter-

essenverflechtungen und Statuskämpfe, Machtansprüche und Prestigeansprüche trifft und hier zu versanden droht (zumal sie eigentlich gerade von jenen akademischen Berufsinhabern getragen und verwirklicht werden müßte, deren eigene professionelle Stellung sie bedroht).

Mehr Bildung zum besseren Verständnis der Welt schlägt hier um in mehr Bildung als Instrument des Verteilungskampfes und der Durchsetzung von Sonderinteressen. Dabei bleibt nochmals zu betonen, daß dies nicht deshalb der Fall ist, weil mehr Bildung unter allen Umständen mehr Berechtigungen und Ansprüche nach sich ziehen müßte, *sondern deshalb, weil in einem berufsorientiert organisierten Bildungssystem höhere Berufe nur über den Weg von mehr Bildung und mehr Bildung nur auf dem Weg zu höheren Berufen zu erreichen ist*.

In diesem Zusammenhang wird zugleich deutlich, daß die Verkoppelung von beruflichen Fähigkeits- und Funktionsschneidungen mit unterschiedlichen Sozialchancen, Einkommens-, Prestige-, Machtverteilungen etc. und die Festlegung der Personen darauf nicht, wie häufig angenommen wird, eine Folge der *technisch-funktionellen* Merkmale und Bedingungen der Fähigkeits- bzw. Tätigkeitsinhalte ist. Geradezu umgekehrt gehen vielmehr sowohl die Festlegung der Personen auf Berufe überhaupt als auch die je real vorfindlichen Schneidungen der Berufe *aus sozialen Prozessen und Interessenaueinandersetzungen hervor*, die sich ihrerseits aus übergreifenden *gesellschaftlichen Strukturbedingungen* des Tausches bzw. der „Warenproduktion“ ergeben²⁶.

Unter diesen Bedingungen, unter denen der Arbeitsteilungsausschnitt, den eine Person übernimmt, zugleich Basis ihrer tauschvermittelten Subsistenzsicherung wird, ist die Spezialisierung, Konzentration und Perfektionierung der Person in diesen Fähigkeits- bzw. Tätigkeitsbereichen und das Fernhalten möglicher Konkurrenten eine wesentliche Voraussetzung für das Erreichen dieses subsistenzbezogenen Eigenzwecks der Arbeit *für die Arbeitenden selbst*. Arbeitsteilungsschnitte werden damit jetzt zu *starreren beruflichen Kompetenz- und Inkompetenzgrenzen*, indem die Inkompetenz der einen Voraussetzung und Instrument der Interessendurchsetzung der anderen ist.

Das bedeutet aber auch, daß die spezifische Schneidung von Berufen Gegenstand darauf gerichteter Interessenaueinandersetzungen ist, in denen sich auf dem Hintergrund der gegebenen gesellschaftlichen Herrschafts- und Ungleichheitsstrukturen gesellschaftliche Macht- und Interessenkonflikte konkretisieren.

Würde man die Konstitution der Berufe abgelöst von diesen ihren sozialen Hintergründen als weitgehend technisch-funktionell erklärbar ansehen, müßte das Weiterbestehen der Berufe angesichts ihrer hier dargestellten dysfunktionalen Folgen völlig unverständlich bleiben. Vielleicht liegt hier auch der Grund dafür, weshalb in weiten Teilen der Berufs- und Arbeitskräfteforschung die lästige und ärgerliche Realität von Berufsstrukturen mitunter einfach wegdefiniert wird. Es ist gerade die *soziale Konstitution* der Berufe, die deren weitgehende Resistenz gegen alle nur arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitischen Gestaltungsversuche erklärt und deutlich macht, daß ihre Veränderung im Grunde die Erweiterung von Berufs- und Arbeitsmarktpolitik zur Gesellschaftspolitik voraussetzt.

²⁶ Was dies im einzelnen bedeutet und welche Konsequenzen damit für die Wahrnehmung gesellschaftlicher Funktionen verbunden sind, wird herausgearbeitet in Beck, U., und Brater, M., *Beruf als politisches Handeln*, Frankfurt 1977 (Aspekte Verlag).

6. Perspektiven und Probleme einer kombinierten Bildungs- und Berufsreform

Faßt man die bisherigen Überlegungen zusammen, wird deutlich, daß *das Berufssystem als gemeinsames Orientierungsprinzip sowohl des Bildungs- als auch des Beschäftigungssystems den Hintergrund abgibt* für zahlreiche gegenwärtig in Öffentlichkeit und Forschung diskutierte Probleme und für spezifische Schwierigkeiten ihrer Lösung. Die Fehlentwicklungen der Bildungsreform, das Auftreten von Diskrepanzen am Arbeitsmarkt sowie das Auseinanderlaufen von angebotenen und nachgefragten Qualifikationen, hängen unmittelbar mit dem gleichen Struktursachverhalt zusammen, nämlich der institutionalisierten Festlegung von Personen auf in bestimmter Weise zusammengesetzte und abgegrenzte, standardisierte Fähigkeits- und Aufgabenmuster, eben auf Berufe.

Eine Bildungsreform ebenso wie eine Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik, die die Existenz und Struktur der Berufe aus ihren Betrachtungen ausklammern und doch indirekt die vorhandene Differenzierung und Hierarchie der Berufe in ihren Maßnahmen auf vielfältige Weise voraussetzen und bestätigen, müssen in erhebliche Schwierigkeiten kommen. Die vorangegangenen Überlegungen zusammenfassend läßt sich dies besonders an den Bestrebungen zur expansiven Bildungsreform zeigen:

- Eine Bildungsreform, die Höherqualifizierung als Expansion von Akademikerberufen und damit als quantitative Verschiebung innerhalb der bestehenden Berufshierarchie versteht, gerät notwendig in Widerspruch zum berufsspezifisch gegliederten Beschäftigungssystem. Angesichts schwer prognostizierbarer Bedarfsentwicklungen droht jede Abstimmung neue Diskrepanzen hervorzubringen, die wiederum neue Abstimmungsprobleme schaffen.
- Eine Bildungsreform, bei der sich Höherqualifizierung vorwiegend als Vermehrung von Akademikern darstellt, kollidiert mit der Absorptionsfähigkeit der Betriebe, und zwar nicht deshalb, weil diese eine Vermehrung derartiger Qualifikationen nicht brauchen können, sondern deshalb, weil diese Qualifikationen in akademische Spezialberufe mit spezifischen rechtlichen und sozialen Konsequenzen eingebunden sind.
- Eine berufsorientierte expansive Bildungspolitik erzeugt systematisch Statusansprüche, die innerhalb der bestehenden Berufshierarchie nicht erfüllt werden können. Das aber heißt, man läßt Personen Status- und berufsbezogene Höherqualifizierungen durchlaufen und verlangt dann von ihnen, die miterzeugten Status- und Berufserwartungen individuell abzubauen.

Da diese Probleme, wie gezeigt, entscheidend aus der berufsorientierten Gliederung des Bildungssystems resultieren, entsteht die Frage, ob und evtl. wie mit einer Aufhebung der berufsorientierten Organisation des Bildungssystems diese Probleme vermieden bzw. gelöst werden könnten.

Zur Präzisierung der generellen Problematik sei zunächst nochmals auf folgende Zusammenhänge hingewiesen:

Im Bildungssystem werden Qualifikationen vermittelt, die z. T. im Beschäftigungssystem im Rahmen von Er-

Bi S \longrightarrow Be S

Das Bildungssystem erzeugt dabei Qualifikationen nicht in genau der Kombination und „Stückelung“, wie sie im werbstätigkeit verwertet werden.

Beschäftigungssystem in Arbeitspositionen eingesetzt werden, sondern vermittelt Qualifikationen auf „Berufe“ bezogen.

Damit schiebt sich zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem ein Berufssystem, welches u. a. die wesentliche Funktion eines „Übersetzungsmechanismus“ zwischen Qualifikationsbereitstellung und -Verwertung hat.

Bi S \longrightarrow Ber S \longrightarrow Be S

Es ist ein alter Streit, ob das Berufssystem primär an den Erfordernissen des Beschäftigungssystems orientiert sein soll oder ob Statusüberlegungen, Bildungsideale u. a. m. einen stärkeren Einfluß haben sollen.

Je stärker das Berufssystem entsprechend den Erfordernissen des Beschäftigungssystems gegliedert ist und je stärker gleichzeitig das Bildungssystem berufsorientiert ist, um so größer werden im Fall eines wechselnden und schwer prognostizierbaren Bedarfs an Qualifikationen tendenziell die Diskrepanzen werden, die zwischen Qualifikationsbereitstellung in Form von Berufen durch das Bildungssystem einerseits und Qualifikationsnachfrage durch das Beschäftigungssystem andererseits auftreten. Eine zunehmende und am Beschäftigungssystem orientierte Differenzierung des Berufssystems sowie eine wachsende Berufsorientierung des Bildungssystems sind nur dann geeignet, die Abstimmungsschwierigkeiten zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem zu vermindern, wenn das Beschäftigungssystem stationär ist.

Im Hinblick auf diese Zusammenhänge und auf die Tatsache struktureller Wandlungen unseres Beschäftigungssystems erscheinen also u. E. heute solche Bestrebungen konsequent und förderungswürdig, die darauf zielen, die Differenzierung des Berufssystems abzubauen.

Das gilt u. a. für die Bemühungen um die Reduzierung der Zahl der Ausbildungsgänge durch die Schaffung von Grundberufen, Stufenausbildung etc. Durch solche Maßnahmen wird die Funktionsfähigkeit des Berufssystems als Übersetzungsmechanismus zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem erhöht. Allerdings nimmt dadurch auch der Grad zu, in dem jenen, die in Berufsbildungsgängen mit bestimmten Fähigkeiten ausgestattet wurden, nun noch die spezifischeren Fertigkeiten vermittelt werden müssen, die sie für bestimmte Arbeitspositionen benötigen.

Nicht zweckmäßig erscheint es dagegen, wenn heute akademische Ausbildungsgänge immer stärker auf spezifische Tätigkeitsfelder bezogen und damit praktisch neue Berufe produziert werden. Die akademische Ausbildung sollte u. E. zwar in vielen Fällen praxisorientierter, aber eben nicht arbeitsfeldspezifischer werden. Bei wechselndem Bedarf des Beschäftigungssystems wird dadurch die Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem nämlich nicht verbessert, sondern verschlechtert.

Wie in den vorigen Abschnitten dargelegt wurde, geht es aber bei den Problemen, die aus einem berufsorientierten Bildungssystem resultieren, keineswegs nur um jene Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Es geht auch um Statusprobleme und um die Frage, ob und wie höhere Bildung in einem berufsorientierten Bildungssystem überhaupt „untergebracht“ werden kann. Will man nicht vor der paradoxen Vorstellung kapitulieren, daß es offenbar auch „zuviel Bildung“ geben kann, wird man nicht umhin kommen, prinzipiell über die Zweckmäßigkeit jener Strukturen nachzudenken, die sich als unfähig erweisen, die heute möglich ge-

wordene Bildungsexpansion zu absorbieren, und die diese Expansion zum Problem machen — nämlich die Struktur der Berufe in ihrer Bedeutung als Organisationsprinzipien sowohl des Bildungs- als auch des Beschäftigungssystems.

Man sollte daher intensiver als bisher der Frage nachgehen, ob die Bestrebungen zum Abbau der Differenzierung des Berufssystems nicht weitergehen sollten zur Auflösung des Berufssystems überhaupt (zumindest in seiner heutigen Form).

Auch in Zukunft wird ein „Übersetzungsmechanismus“ zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem notwendig sein. Dieser kann und sollte u. E. jedoch anders aussehen als das derzeitige Berufssystem.

Ansätze für entsprechende Möglichkeiten sind in den Forderungen zur Ausbildung von „Schlüsselqualifikationen“ sowie in jenen Reformvorschlägen enthalten, die die heute weitgehend in sich geschlossenen Ausbildungsgänge auflösen und statt dessen eine wechselnde Folge von Ausbildung, Erwerbstätigkeit, Ausbildung, Erwerbstätigkeit usw. schaffen wollen²⁷⁾.

Wenn man entlang dieser Ansätze weiterdenkt, schiene eine allmähliche Veränderung unseres Bildungssystems in folgender Richtung erwägenswert:

Im Allgemeinbildungsbereich sollten — nach Möglichkeit über sehr viel längere biographische Zeitabschnitte als heute üblich — ohne berufsspezifische Einschränkungen und Differenzierungen für alle Absolventen potentiell einheitliche, allgemeine und breite Basisqualifikationen, -Orientierungen und -kenntnisse vermittelt werden. Diese würden von vornherein die klassischen Schnitte beruflicher Arbeitsteilung — Theorie und Praxis, gewerblich und kaufmännisch, geistig und körperlich — übergreifen und könnten sich auf die Gesamtheit der gesellschaftlichen Lebensbezüge jedes einzelnen — Arbeit, Familie, Politik, Freizeit, etc. — beziehen. Eventuelle Differenzierungen dieses allgemeinen Bildungsabschnitts wären nicht mehr nach Berufsgesichtspunkten, sondern z. B. nach regionalen, historisch-kulturellen, milieu- und herkunftsspezifischen Gesichtspunkten zu konzipieren.

Diese allgemeine Ausbildungsphase vermittelt noch *keinen* Zugang zum Bereich gesellschaftlicher Arbeit. Zur Überleitung in den Bereich der auf Erwerbsarbeit bezogenen Ausbildung wäre in den oberen Stufen des allgemeinen Bildungsbereichs eine „Orientierungsphase“ einzurichten, wo in der Auseinandersetzung mit „Projektschwerpunkten“, d. h. gesellschaftlichen Arbeits- und Praxisfeldern, in denen mitzuarbeiten der Auszubildende sich entscheidet, allmählich individuelle Vorstellungen über angestrebte Arbeitsfelder und dafür erforderliche Ausbildungsstufen entwickelt werden könnten.

Zur Deckung des Bedarfs an spezifischen Fähigkeiten und Kenntnissen im Beschäftigungssystem müßten dann institutionalisierte kursähnliche Ausbildungsprogramme bereitgestellt werden. Das Kurssystem müßte dabei vermutlich zweistufig gegliedert sein. In der unteren Stufe wäre für sehr grob gegliederte Arbeitsfelder (also in

Richtung auf Basis- und Schlüsselqualifikationen) auszubilden. In der oberen Stufe wären Spezialisierungen der verschiedensten Art anzubieten, die der einzelne — gleichsam à la carte — zu individuellen Ausbildungskombinationen zusammenstellen kann. Diese zweite Kursstufe sollte für Angehörige aller Altersjahre offenstehen, so daß je nach individuellen Wünschen und Bedürfnissen Zeiten der Erwerbstätigkeit und Ausbildungsphasen abwechseln können.

Eine solche Organisation des Ausbildungswesens käme u. E. einer Auflösung der Berufe in ihrer heutigen Form gleich. Auf der ersten Kursstufe liegt nämlich die Spezialisierung weit unterhalb und auf der zweiten Kursstufe weit oberhalb des Grades heutiger Berufsgliederung. Von den bekannten Reformvorschlägen zur Einführung von Stufenausbildungen oder Grundberufen unterscheidet sich diese Konzeption vor allem in Folgendem: Während in Grundberufen nach wie vor Personen auf bestimmte, wenn auch erheblich breitere, an langfristigen Bedarfsprognosen orientierte Fähigkeitsmuster und Aufgabenfelder festgeschrieben werden (und damit die Probleme der Bedarfsorientierung, Mobilitätsbarrieren und Hierarchieschranken nicht ausgeräumt werden), legen die hier entwickelten Überlegungen darüber hinausgehend auch eine „grundberufunspezifische“ Organisation des Bildungssystems nahe. Auch die Gliederung der ersten Kursstufe dürfen daher nicht zu einer eindeutigen, starren und undurchlässigen, wenn auch generalisierten fähigkeitsspezifischen Zuordnung von Personen zu Arbeitsfeldern führen, sondern sollen statt dessen grundlegend mit der Problematik und den Erfordernissen allgemeiner gesellschaftlicher Praxisfelder (z. B. Gesundheitswesen, Erziehung, Technik . . .) vertraut machen; dabei stellt sich die Frage nach der (auch in Grundberufen etc. festgeschriebenen) arbeitsteilig-hierarchischen Bearbeitung dieser Praxisfelder noch gar nicht.

Nach Durchlaufen des derartig berufsunspezifischen Bildungssystems (wobei es gleichgültig für die hier behandelte Problematik wäre, in welchem Ausmaß der spezifisch erwerbsorientierte Teil der Ausbildung in Schulen oder Betrieben erfolgt) wäre jeder nicht wie heute durch einen bestimmten „Beruf“ charakterisiert, sondern durch eine bestimmte (breite) *Qualifikationsrichtung* und eine spezifische (individuell u. U. sehr verschiedene) *Ausbildungsqualifikation*. Entsprechend seiner Einordnung in das Beschäftigungssystem wäre er außerdem durch eine bestimmte *Arbeitsposition* gekennzeichnet. Die spezifische Ausbildungsqualifikation könnte auf bestimmte, begrenzte, die heutigen beruflichen Spezialisierungen u. U. übergreifende *Arbeitsaufgaben* hin zugeschnitten werden und wäre, da sie relativ kurzfristig zu erwerben sein müßte, mit diesen Arbeitsaufgaben, denen sich der einzelne im Verlauf seiner Biographie zuwendet, zu erweitern, zu verändern oder zu wechseln. Dem einzelnen würden dadurch nicht mehr, wie bisher, unspezifische, latente Arbeitsdispositionen zugeordnet, die seinen möglichen Arbeitseinsatz begrenzen und tendenziell lebenslang festlegen, sondern konkrete, in verschiedenen Abschnitten seines Erwerbslebens u. U. wechselnde Aufgaben.

Eine Auflösung des Berufssystems in der hier angedeuteten Richtung würde u. E. etliche jener Probleme vermeiden bzw. leichter handhabbar machen, die in den vorigen Abschnitten als Folgen eines berufsorientierten Bildungssystems herausgearbeitet wurden.

²⁷⁾ Edding, F., Verwirklichung des lebenslangen Lernens, in: Picht, G., Edding, F., u. a., Leitlinien der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1972. Leider kann hier nicht im einzelnen auf die umfangreiche Diskussion zur Bildungsreform und ihren vielen Modellen eingegangen werden, in der ja bereits indirekt (nämlich nicht aus dem Grundsachverhalt der berufsorientierten Organisation des Bildungswesens entwickelt) zahlreiche Elemente eines „berufsunspezifischen“ Bildungssystems vorgeschlagen wurden; vgl. u. a. zusammenfassend Kühlwind, G. und Tessaring, M., Argumente für und gegen eine beschäftigungsorientierte Bildungspolitik, Göttingen 1975.

Ein Bildungssystem, wie es hier andeutungsweise konzipiert wurde, schließt selbstverständlich hochqualifizierte Spezialisierungen wie die des heutigen Atomphysikers nicht aus. Vermutlich könnte sie sogar problembezogener und damit direkter, kürzer und ohne zahlreiche eher formale und statusbezogene Voraussetzungen und Zwischenschritte verwirklicht werden. Der letzte Gedanke verweist zugleich darauf, daß ein Bildungssystem, welches eine breite Allgemeinbildung mit kursähnlichen Spezialausbildungen verbindet, nicht nur leichter von allen denjenigen Teilen der jetzigen formalisierten Berufsausbildungen zu entlasten wäre, die Professionalisierung bereits in der Ausbildung anstreben, sondern auch Fehl-ausbildungen und in der Praxis nicht benötigte Ausbildungsabschnitte unwahrscheinlicher machen würde. Hiermit könnten evtl. sogar Einsparungen gesamtgesellschaftlicher Ausbildungskosten erreicht werden, was allerdings im einzelnen zu prüfen wäre.

Ein Bildungssystem, das keine berufsorientierte Gliederungen im heutigen Sinn kennt, wäre u. E. auch offener dafür, *alternative und neue* Zielbestimmungen von Bildung zu realisieren. Bildung könnte im allgemeinen Bereich jetzt wirklich (und nicht nur dem Anspruch nach) daraufhin konzipiert werden, die Menschen auf ihre verschiedenen gesellschaftlichen Rollen des Staatsbürgers, des Erziehers, des Ehepartners usw. vorzubereiten, weil derartige Ziele jetzt nicht mehr als „Nebenfächer“ angesichts berufs- und statusrelevanter „Hauptfächer“ gewertet und als solche wahrgenommen werden müßten. Damit könnte die Aufhebung der berufsorientierten Organisationsstruktur des Bildungssystems zugleich die Voraussetzung dafür schaffen, Bildung stärker an familiären Sozialisationsprozessen, sozialen Milieuerfahrungen und sozialbiographischen Ansprüchen der Auszubildenden zu orientieren. Es wäre

prinzipiell möglich, die milieuspezifischen Erfahrungen, Bedingungen und Ansprüche der Lernenden *konstitutiv* in das Bildungssystem einzubeziehen und Lernprozesse von daher zu gestalten — eine Ausrichtung des Bildungssystems, die heute unter dem Druck seiner Anpassung an die Berufe u. E. nicht im wünschenswerten Maße zum Tragen kommen kann.

Eine Reform des Bildungssystems in der hier angedeuteten Richtung macht es selbstverständlich erforderlich, daß auch im Beschäftigungssystem Arbeitsplätze immer weniger „berufsorientiert“ geschaffen und besetzt werden. Hier dürfte ein Umdenken aber sehr viel leichter zu erreichen sein als im Hinblick auf das Bildungssystem. Bei der Arbeitsplatzbesetzung sind im übrigen bereits deutliche Ansätze in dieser Richtung zu erkennen, so wenn anstelle von Maschinenbauingenieuren nach Mitarbeitern bei der Konstruktion von Automobilen gesucht wird.

Wir sind uns darüber im klaren, daß die hier skizzierten Überlegungen zu bestimmten Veränderungen des heutigen Bildungs- und Berufssystems eine Fülle von Fragen aufwerfen. Diese im einzelnen aufzuzeigen und evtl. sogar zu beantworten, kann jedoch nicht die Aufgabe dieses Beitrags sein. Hier kam es lediglich darauf an, Impulse zu geben, in der aufgezeigten Richtung weiterzudenken und unsere These zur Diskussion zu stellen, daß erhebliche derzeitige Probleme der Bildungs- sowie der Arbeitsmarktpolitik in der „Berufsorientierung“ von Bildungs- und Beschäftigungssystem begründet liegen; diese sind u. E. auf die Dauer wohl nur dann zu bewältigen, wenn man das Bildungssystem mehr und mehr von seiner derzeit hochgradig berufsorientierten Struktur befreit und damit gleichzeitig das Berufssystem in seiner heutigen Form als solches auflöst.