

## 2 *Von der Exklusivität zur Expansion höherer Bildungsabschlüsse - der Bedeutungs- und Funktionswandel allgemeiner und beruflicher Bildung*

Wenn man die ehemaligen Berufstätigen ohne Reifezeugnis, die älteren Studierenden und die studierenden Mütter als Ausdruck veränderter Ansprüche an höhere Bildung und an die sie tragenden Institutionen versteht, dann ist es sinnvoll, die Untersuchungen in den Zusammenhang des generellen Bedeutungs- und Funktionswandels von Bildung und Ausbildung in unserer Gesellschaft zu stellen.

Der Umfang von akademischer Bildung, Ausbildung und Weiterbildung ist in Deutschland in den letzten 40 Jahren kontinuierlich angestiegen und hat dazu geführt, daß Bildung heute zu einem zentralen gesellschaftlichen Wert geworden ist.

Das zeigt eine Reihe von Untersuchungen, in denen sowohl die *subjektive* Seite dieses Prozesses erfaßt worden (gemeint ist damit das Bewußtsein von der individuellen und gesellschaftlichen Rolle, die Bildung im sozialstrukturellen Verteilungsprozeß bzw. im Statuszuweisungsprozeß ebenso wie bei der Entfaltung personaler Ziele spielt), wie auch die eher *objektive* Seite thematisiert ist (gemeint ist damit die infrastrukturelle Angebotsseite der Bildung sowie ihre tatsächliche Nutzung durch die Menschen).

Hinweise auf die wachsende Bedeutung der Bildung finden sich in den umfangreichen Untersuchungen von Schulenberg, Raapke, Strzelewicz und anderen über die Entwicklung des Bildungs- und Weiterbildungsbewußtseins in der westdeutschen Bevölkerung in der Zeit von 1954 bis 1973.<sup>1</sup>

---

1 Schulenberg, W.: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1957 (2. Auflage 1976);  
Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart 1966 (2. Auflage 1973).  
Schulenberg, W./Loeber, H.-D./Loeber-Pautsch, U./Pühler, S.: Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Stuttgart 1978 (in gekürzter Form unter dem Titel: Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig 1979).

In diesen bildungssoziologischen Arbeiten wird für einen Zeitraum von ca. 20 Jahren ein differenziertes Bild erhoben, wie sich das Verhältnis der erwachsenen Bevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland zu Lernen, Bildung und Weiterbildung verändert hat.

Schon in der ersten Untersuchung von 1954 ("Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung") konnte Schulenberg nachweisen, daß Bildung, Schulbildung und Erwachsenenbildung eine große Bedeutung besitzen, daß sie allerdings noch relativ abgelöst von funktional-instrumentellen Zwecken bewertet werden. Gleichzeitig wird in dieser Untersuchung herausgestellt, daß es Mitte der 50er Jahre noch eine erhebliche Differenz zwischen individueller Wertschätzung von Bildung und Erwachsenenbildung und der Nutzung von Weiterbildungsangeboten gibt. Diese Diskrepanz zeigt, daß das Bildungspotential in dieser Zeit nur zu einem geringen Teil ausgeschöpft worden ist.

Die Studie "Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein", die als zweite Stufe dieser Untersuchungen über das Bildungsbewußtsein der westdeutschen Bevölkerung Ende der 50er Jahre und Anfang der 60er Jahre durchgeführt wurde, bestätigt, aktualisiert und differenziert die Ergebnisse der ersten Untersuchung. Diese Studie zeigt, daß weiterführende Schulbildung (mittlere und höhere Schulabschlüsse), die Erwachsenenbildung und die Weiterbildung an grundsätzlicher Bedeutung und Wertschätzung zunehmen. Sie zeigt aber auch, daß es nach wie vor eine erhebliche Diskrepanz zwischen der Wertschätzung von Schulbildung und Weiterbildung und der tatsächlichen Teilnahme an den entsprechenden Angeboten gibt.

Die dritte Untersuchung, die von Schulenberg und anderen 1978 unter dem Titel "Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener" veröffentlicht wurde, zeigt, wie sich der Bedeutungszuwachs von Schulbildung und Weiterbildung in einem Zeitraum von ca. 20 Jahren dynamisch beschleunigt hat. In ihr wird deutlich, daß sich das Bildungsbewußtsein in der westdeutschen Erwachsenenbevölkerung soweit entwickelt und konturiert hat, daß es inzwischen (gemeint ist die Zeit bis Ende der 70er Jahre) sowohl früher noch indifferente Bevölkerungsgruppen erfaßt hat wie auch zunehmend stärker unabhängig von arbeitsmarktpolitischen Nutzungskalkülen verläuft. Schulenberg und andere sprechen in diesem Zusammenhang von der "epo-

chalen Bedeutung" dieses Vorgangs und von einer "gesellschaftlichen Grundströmung" der Expansion des Bildungsbewußtseins.<sup>2</sup>

Dabei ist bemerkenswert, daß sich im Bildungsdenken die Ansätze eines pragmatisch instrumentellen Denkens verstärken, indem Bildung, Weiterbildung und Ausbildung zu den wichtigsten Medien werden, um die eigene soziale Lebenssituation und die gesellschaftlichen Teilnahmechancen zu verbessern, ohne daß diese pragmatische Orientierung im Bildungsbewußtseins als bloßer Utilitarismus und Funktionalismus interpretiert werden dürfte. Sie umfaßt neben den pragmatischen auch umfassendere personale Bedürfnisse und Perspektiven.

Alle drei Untersuchungen zeigen über den Untersuchungszeitraum der 20 Jahre eine beschleunigt anwachsende Tendenz zu höheren und qualifizierteren Bildungs- und Ausbildungsabschlüssen. In deren Verlauf werden die Schulbildungs- und Ausbildungsnormen, die für die Menschen in den 50er Jahren noch einen hohen Selbstverständlichkeitsgrad hatten, Ende der 70er Jahre kaum noch als kulturelle und qualifikatorische Mindestausstattung akzeptiert.

In allen drei Untersuchungen wurde außerdem festgestellt, daß es eine "Schere" zwischen einer generellen Wertschätzung von Bildung und Weiterbildung und der tatsächlichen Nutzung der entsprechenden Angebote gibt. Zugleich zeigt sich, daß das Bildungsbewußtsein gleichsam ein Trendmelder für zukünftige Entwicklungen ist, weil es dem Bildungsverhalten ein Stück vorausleitet. Dies bedeutet, daß in der hohen und wachsenden Wertschätzung *noch* nicht ausgeschöpfte Potentiale der Bildungsteilnahme liegen - entweder für sich selbst oder für die nächste Generation. Das gewinnt seine besondere Bedeutung unter Berücksichtigung der schulischen und beruflichen Voraussetzungen der Menschen. In allen drei Untersuchungen von Schulenberg, Raapke, Strzelewicz und anderen ist nachgewiesen worden, daß sich der Öffnungswinkel dieser Schere zwischen Bildungsbewußtsein und Bildungsverhalten mit deren Voraussetzungen verändert: Mit steigendem Bildungsstatus steigt die tatsächliche Weiterbildungsteilnahme. Bei anhaltendem Trend der mittleren und höheren Bildungsabschlüsse im Zuge der Bildungsexpansion müßte sich durch diesen Zusammenhang die Nachfrage nach beruflicher und allgemeiner Weiterbildung verstärken, weil sich

---

2 Schulenberg, W. u.a. 1978.

die Trägerschichten dieser Entwicklung vergrößern und ihre Interessen durchsetzen wollen.<sup>3</sup>

Auch wenn den drei vorangegangenen Untersuchungen keine weitere gefolgt ist, die die Untersuchungsergebnisse für die 80er Jahre fortschreibt und weiter differenzieren könnte, gibt es auch für diesen Zeitraum Untersuchungen, die sich mit der subjektiven und objektiven Bedeutung von Schulbildung, Weiterbildung und beruflicher Ausbildung beschäftigen. Das gilt z.B. für die vom Dortmunder Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) bisher herausgegebenen sieben Jahrbücher, in denen die Bildungswünsche von Schüler-Eltern und das Bildungsverhalten von Schülern in den Schulen der Sekundarstufe ausführlich dokumentiert und analysiert werden.<sup>4</sup> Sie zeigen für den Zeitraum von 1980 bis 1991 eine stete Steigerung der Bildungsambitionen der Eltern für ihre Kinder, die sich in einem dramatischen Absinken der Akzeptanz der Hauptschule und einer weiterwachsenden Akzeptanz des Gymnasiums niederschlägt.<sup>5</sup> Die Quintessenz dieser Untersuchungen liegt in der Beobachtung, daß es eine "Mindestnorm zur mittlerer Schulbildung" gibt, die sich weiter in die Richtung höherer Schulabschlüsse verstärkt.

Zu den Untersuchungen der Bedeutung von Bildung und Weiterbildung in den 80er Jahren gehören auch die vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft herausgegebenen empirischen Untersuchungen über die Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung.<sup>6</sup> Die Ergebnisse des Berichtssystems Weiterbildung (BSW) über das Weiterbildungsverhalten der erwachsenen westdeutschen Bevölkerung im Jahre 1988 zeigt eine Fortsetzung der

---

3 Rolf spricht davon, daß die Expansion vorrangig von der "neuen Mittelklasse" getragen wird (Rolf 1988, S. 136 ff.). Friedeburg argumentiert ähnlich, wenn er vom "sozialstrukturellen Druck des neuen Mittelstandes" spricht (Friedeburg 1978, S. 59).

4 Rolf, H.-G./Klemm, K./Tillmann, K.-J. 1980.  
 Rolf, H.-G./Klemm, K./Tillmann, K.-J. 1982.  
 Rolf, H.-G./Hansen, G./Klemm, K./Tillmann, K.-J. 1984.  
 Rolf, H.-G./Klemm, K./Tillmann, K.-J. 1986.  
 Rolf, H.-G./Klemm, K./Pfeiffer, H./Rösner, E. 1988.  
 Rolf, H.-G./Klemm, K./Pfeiffer, H./Rösner, E. 1990.  
 Rolf, H.-G./Bauer, K.-O./Klemm, K./Pfeiffer, H. 1992.

5 Rolf, H.-G. u.a. 1990, S. 14 ff.

6 Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrg.): Berichtssystem Weiterbildungsverhalten 1988. Aktuell Bildung Wissenschaft 5/89. Bonn 1990 (im folgenden BSW 1990).

Tendenzen, die von Schulenberg und anderen bereits angezeigt worden sind. Danach hat im Jahre 1988 jeder dritte Bundesbürger im Alter von 19 bis 64 Jahren an mindestens einer Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen. Das entspricht innerhalb von 10 Jahren einer Steigerung von 50 %.<sup>7</sup>

Dieser seit den Berichtszeiten im Jahre 1979 - eine Ausnahme gab es im Jahr 1985 - kontinuierliche Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung findet sich in annähernd gleicher Weise bei der beruflichen wie bei der allgemeinen Weiterbildung.<sup>8</sup> Auf einem insgesamt hohen Sockel an Weiterbildungsbeteiligung gibt es aber (immer noch) Zusammenhänge mit bestimmten sozialen Gruppenmerkmalen. Die jüngeren Altersgruppen (19 bis 35 Jahre) sind doppelt so hoch wie die Altersgruppe der 50- bis 65jährigen an Weiterbildungsmaßnahmen vertreten.<sup>9</sup> Zusammenhänge gibt es auch mit der beruflichen und schulischen Qualifikation und der beruflichen Stellung. Mit steigenden Bildungsvoraussetzungen und hohem Berufsstatus nimmt die Teilnahmebereitschaft an Weiterbildungsmaßnahmen zu. Hochschulabschluß und Fachschulabschluß mobilisieren jeden zweiten aus dieser Gruppe, bei Absolventen einer Lehre oder einer Berufsfachschule ist es nur jeder dritte.<sup>10</sup> Zwischen Männern und Frauen gibt es deutliche Annäherungen. 1988 haben 32 % der Frauen und 37 % der Männer an Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen.<sup>11</sup> Diese relativ geringen geschlechtsspezifischen Unterschiede scheinen sich jedoch kontinuierlich aufzulösen und sind vor allem im Zusammenhang mit der Erwerbstätigkeit zu sehen: Zwischen erwerbstätigen Männern und erwerbstätigen Frauen gibt es in der beruflichen Weiterbildung keine signifikanten Unterschiede mehr.<sup>12</sup>

Die Verlaufsanalyse von 1979 bis 1988 im Berichtssystem Weiterbildung zeigt, daß sich die Ende der 70er Jahre noch feststellbaren starken teilgruppenspezifischen Unterschiede nicht nur nicht weiter zugespitzt haben, sie werden auch durch überproportionale Zuwachsraten in den sozial schwächeren Gruppen deutlich abgeschwächt.

---

7 BSW 1990, S. 4.

8 BSW 1990, S. 6 f.

9 BSW 1990, S. 16 f.

10 BSW 1990, S. 16 f.

11 BSW 1990, S. 14 f.

12 BSW 1990, S. 20 f.

Es fügt sich in das Bild, daß die über alle Sozialgruppen hinausreichende hohe Weiterbildungsbeteiligung auch mit einer hohen positiven Einschätzung der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung korrespondiert. Im Bereich der berufsbezogenen Weiterbildung dominiert in der Bevölkerung die Grundhaltung, daß beruflicher Erfolg von der beruflichen Weiterbildung abhängt, ihn in jedem Fall aber begünstigt und vereinfacht. Wie sehr die Notwendigkeit von Weiterbildung am Ausgang der 80er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland verinnerlichter Bestandteil des Bildungsdenkens und Bildungsplanens geworden ist, zeigt sich auch daran, daß 88 % aller Befragten in dieser Untersuchung der Meinung sind, daß jeder bereit sein sollte, sich ständig weiterzubilden.<sup>13</sup>

Und noch ein Aspekt scheint hervorgehoben werden zu müssen. Von den befragten Teilnehmern an Weiterbildungsmaßnahmen sagen nur 8 % (gegenüber 41 % der Nichtteilnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen) "in meinem Alter lohnt sich Weiterbildung nicht mehr"<sup>14</sup>. Das bedeutet, daß für den größten Teil der älteren Weiterbildungsteilnehmer der Ertrag der Maßnahmen den Aufwand übersteigt. Die Teilnahme an Weiterbildung scheint ganz selbstverständlich in sich starke Momente der Motivation zu beinhalten.

Trotz dieses insgesamt hohen (und wachsenden) Sockels an positiver Einschätzung müssen Differenzierungen vorgenommen werden, um eine vor-schnelle "Verdinglichung" der Ergebnisse zu vermeiden. Zum einen muß darauf verwiesen werden, daß die generelle Zustimmung zur beruflichen Weiterbildung nach wie vor keineswegs identisch ist mit der Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen. Zum anderen müssen auch die Schwerpunkte der Weiterbildungsaktivitäten und ihre mobilisierenden und einschränkenden Bedingungen berücksichtigt werden, die sich sowohl in der Gruppe der Teilnehmer wie in der der Nichtteilnehmer finden lassen.

Loeber kommt in seiner Untersuchung über "Beruf, Arbeitssituation und Weiterbildung" zu dem Ergebnis, daß Weiterbildungsaktivitäten nicht voraussetzungslos sind:

"Sie (die Weiterbildung, W.-D. Scholz) ist offensichtlich selbst an einen Bestand von Kenntnissen und Fertigkeiten, von Beurteilungs- und Handlungsmöglichkeiten gebunden. Diese korrespondieren eng

---

13 BSW 1990, S. 54 f.

14 BSW 1990, S. 54 f.

mit dem in institutionalisierten Qualifikationsprozessen wie der Schul- und Berufsausbildung erworbenen Repertoire, ohne daß sie darauf reduziert werden könnten, wie sie das Anregungs- und Entfaltungspotential der Arbeitssituation reflektieren, ohne daß sie damit identisch wären."<sup>15</sup>

So läßt sich auch erklären, daß Beruf und Arbeitsbedingungen auf die Gruppe der gering Qualifizierten, der Älteren und der unter starken psychischen und physischen Belastungen Arbeitenden im Hinblick auf Weiterbildungsaktivitäten "eher resignativ-anpassende Zwänge ausüben".

Der Zusammenhang von beruflicher Situation und Weiterbildungsteilnahme wird auch an anderer Stelle deutlich. So scheint der gehobene berufliche Status Entfaltungsspielräume in den Weiterbildungsinteressen zu verstärken, die über den beruflich-instrumentellen Bezug hinausgehen (z.B. politische und allgemeine Bildung), während die niedrigeren Statusgruppen sehr viel stärker Weiterbildungsinteressen entwickeln, die auf einen beruflichen Verwertungszusammenhang verweisen (als Mittel zum Berufswechsel, zum beruflichen Aufstieg, zur vorbeugenden Qualifikationsanpassung). Diese "doppelte Dominanz des Berufs" kann als Hinweis darauf interpretiert werden, daß den Weiterbildungsaktivitäten unterschiedliche Deutungsmuster der sozialen und beruflichen Lebenssituation zugrunde liegen.<sup>16</sup>

Unter einem anderen Aspekt wird die Bedeutung von Bildung in der Wertewandeldiskussion behandelt.<sup>17</sup> Auch wenn diese vorrangig politische Orientierungen, Berufs-, Arbeits-, Leistungs- und Freizeitorientierungen thematisiert, gibt es eine Reihe von wichtigen Hinweisen auf den subjektiven Stellenwert von Bildung im Verhältnis zu anderen Lebensbereichen, auf Verschiebungen in der Reihenfolge und auf eine Neuorientierung im Hinblick auf zentrale Handlungs- und Wertorientierungen.<sup>18</sup>

---

15 Loeber, H.-D. 1982, S. 226.

16 Loeber, H.-D. 1982, S. 167 ff.

17 Zur Übersicht über die Wertewandeldiskussion vergleiche Klages, H./Kmicciak, P. 1979; Klages 1984; Meulemann, H. 1985 sowie Luthé, H.-O./Meulemann, H. 1988.

18 Schumacher, J. 1988 sowie Raapke, H.-D. 1983 und 1985.

So wird in der Arbeit von Schumacher im Rahmen einer repräsentativen Befragung die Leistung und Leistungsbereitschaft in verschiedenen Lebensbereichen untersucht.<sup>19</sup>

Gefragt worden ist hier nach dem aktuellen Stellenwert und nach dem zeitlichen Raum, den relevante Lebensbereiche zur Zeit für die Befragten tatsächlich einnehmen und nach dem Raum, den sie einnehmen würden, wenn die Befragten das nach eigenen Vorstellungen einrichten könnten. Zu diesen Lebensbereichen gehören Ehe/Partnerschaft, Freizeitaktivitäten, Berufsarbeit, Bildung und anderes mehr. Für unsere Fragestellung ist von Interesse, in welchem Verhältnis realer und normativer Stellenwert von Bildung stehen, d.h. welche noch nicht ausgeschöpften Bildungspotentiale zu vermuten sind bzw. welche Bedeutung Bildungsaktivitäten als sinnstiftende und wünschbare Felder des zeitlichen Engagements haben.<sup>20</sup> Die Ergebnisse stützen unsere These von der wachsenden Bedeutung der Bildung. Die positive Diskrepanz zwischen "Wollen" und "Können" ist erheblich und auf der Ebene der Wünsche nimmt Bildung hinter dem privatfamiliären und den freizeitbezogenen Aktivitäten einen gewichtigen Platz ein - noch bedeutsamer als die Berufsarbeit.

Zusätzlich zu den hier angeführten Untersuchungen gibt es eine Reihe statistischer Indikatoren, die das Ausmaß der Bildungsexpansion belegen. Dazu gehören u.a. die ständig steigende Zahl der mittleren und hohen Schulabschlüsse, das steigende Abschlußniveau in den berufsbildenden Schulen, die Zunahme von formellen Abschlüssen der Berufsausbildung, die steigenden Studierendenzahlen an Fachhochschulen und wissenschaftlichen Hochschulen und die bereits erwähnten anwachsenden Teilnehmerquoten in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung.<sup>21</sup> In der Folge dieser Entwicklungen hat sich die Verweildauer in den Bildungseinrichtungen auf allen Ebenen des Bildungs- und Ausbildungswesens erhöht, sind inzwischen die Altersjahrgänge der 16- bis 18jährigen fast vollständig durch die allgemein- und berufsbildenden schulischen Einrichtungen erfaßt, studiert annähernd

---

19 Schumacher, J. 1988.

20 Schumacher, J. 1988, S. 85.

21 Siehe dazu Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten 1992/93. Bonn 1992 sowie ders. (Hrsg.): Studenten an Hochschulen 1975 - 1991. Bonn 1992 sowie ders. (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildungsverhalten 1988. Bonn 1989 sowie ders. (Hrsg.): Bildung und Beschäftigung. Bonn 1990.



jeder vierte eines Altersjahrgangs, ist der Anteil der Frauen unter den Absolventen mittlerer und höherer Bildungsabschlüsse stark angestiegen. Er hat den Anteil der männlichen Absolventen in den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II inzwischen sogar übertroffen.<sup>22</sup>

Die Bildungsexpansion verläuft freilich nicht ohne Probleme. Sie zeigen sich in den zunehmenden Absorptionsproblemen des akademischen Arbeitsmarktes angesichts der steigenden Absolventen akademischer Ausbildungsgänge. Sie zeigen sich aber auch in einer gewissen Ambivalenz des Bildungsbewußtseins als Folge der massenhafter auftretenden höheren Qualifikationen im Konkurrenzkampf um soziale und berufliche Positionen. Im Zuge der Expansion mittlerer und höherer Bildungsabschlüsse verstärken sich bei vielen Menschen in derer subjektiver Wahrnehmung "kontrafaktische Einschätzungen" der Wirkungen der Bildungsexpansion. Gemeint ist damit die Beobachtung, daß bei vielen Menschen trotz der fortschreitenden Expansion der Bildung die subjektive Skepsis gegenüber der Verwirklichung von Chancengleichheit wächst. Diese Widersprüchlichkeit kann als Ergebnis subjektiver Wahrnehmung und Verarbeitung der objektiven Veränderungen betrachtet werden, die durch die Bildungsexpansion verursacht werden.<sup>23</sup>

"Was die Wahrnehmung von Bildungschancen bestimmt, sind (...) die Konsequenzen der Bildungsexpansion: Die gesteigerte Konkurrenz macht Abschlüsse zugleich wichtiger und wertloser. Wer - bei allgemeiner Bildungsexpansion - keinen weiterführenden Abschluß erreicht, verliert berufliche und soziale Chancen; wer aber einen weiterführenden Abschluß erreicht, gewinnt nicht in dem Maße Chancen, wie man es vor der Bildungsexpansion erwartet hätte."<sup>24</sup>

Worauf ist es nun zurückzuführen, daß trotz der in der Bildungsexpansion auftretenden Anpassungsprobleme zwischen der Bildungsbeteiligung, den hohen Bildungsabschlußquoten und dem Arbeitsmarkt, trotz der zunehmenden subjektiven Unsicherheiten über den "Ertrag höherer Qualifikationen und Abschlüsse" und trotz einer seit den 70er Jahren verstärkt einsetzenden

---

22 Ausführliche Ausführungen finden sich bei Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1990.

23 Herbert, W./Sommer, W. 1984, S. 47.

24 Meulemann, H. 1984, S. 236. Zitiert bei Herbert, W./Sommer, W. 1984, S. 47.

- zumeist konservativ orientierten - Kritik an den "Fehlentwicklungen" oder dem "mißbratenen Fortschritt" im Bereich der höheren Bildung in Gymnasien und den Universitäten der Bildungsboom ungebrochen bleibt und der Weg in eine "Gesellschaft der langen Bildungswege"<sup>25</sup> von immer mehr Menschen gegangen und akzeptiert wird?

Wenn man die Entwicklung des Systems der höheren Bildung bzw. die Entwicklung der sie tragenden Institutionen (insbesondere Gymnasium und Universität) in der Übergangsphase des 18. zum 19. Jahrhundert, d.h. im Wechsel von der noch ständisch organisierten Gesellschaft zur erwachenden bürgerlichen Gesellschaft auf ihre zentralen Funktionen und Intentionen sozialhistorisch analysiert, dann kristallisieren sich nach Burkhard Lutz zwei Hauptfunktionen heraus<sup>26</sup>:

1. Eine einheitliche und ihrer zukünftigen Stellung angemessene Erziehung aller gegenwärtigen und zukünftigen Mitglieder des aufsteigenden Besitzbürgertums zu sichern und
2. den Bedarf an leitenden Funktionen im sich ausdifferenzierenden Staatsapparat sowie den Bedarf an bestimmten Dienstleistungen mit hohem gesellschaftlichen Prestige und hoher gesellschaftlicher Bedeutung zu decken.

In dem Maße, in dem es der Bildungspolitik des 19. und 20. Jahrhunderts tatsächlich gelungen ist, die elitebildende und elitereproduzierende Funktion höherer Bildung mit der Funktion der Auslese, der Rekrutierung und der Ausbildung für den Staatsapparat zu verknüpfen, wurde auch das historische Ziel des aufsteigenden Bürgertums erreicht, sich als herrschende gesellschaftliche Klasse über den sich entfaltenden modernen Staat zu etablieren, und damit alle alten Machtgruppen abzulösen, deren Vormachtstellung sich auf Grundeigentum und Vererbung gründete. Mit der Inanspruchnahme höherer Bildung konnte das Bürgertum seinen Anspruch auf gesellschaftliche Macht demokratisch-liberal mit individuell zu erbringender Leistung ideologisch und faktisch legitimieren. Bildung wurde zur notwendigen, wenngleich nicht hinreichenden Bedingung des Zugangs zu den

---

25 Teichler, U. 1981, S. 169.

26 Lutz, B. 1983 sowie derselbe 1979.

Schaltstellen der Macht<sup>27</sup>; die ständische Geburtselite wurde durch die bürgerliche Leistungselite verdrängt.

Alle Reformen, die das Bildungssystem in Europa bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts, d.h. bis zum Einsetzen der modernen Bildungsreform erfuhr, haben an den Funktionen der Privilegienuweisung und der Orientierung auf gesellschaftliche Spitzenpositionen nichts geändert. Wesentliche Strukturprinzipien des Systems höherer Bildung in allen europäischen Staaten sind daher

- sein hierarchischer Charakter,
- die Durchsetzung des Konkurrenzprinzips und
- die Selektion und Bewährung

auf der Grundlage eines auf persönlicher Leistung basierenden Auswahl-, Belohnungs- und Berechtigungssystems.<sup>28</sup>

Um diese gesellschaftliche Doppelfunktion auf der Grundlage eines nachvollziehbaren demokratischen Legitimationsmusters erfüllen zu können, mußte das höhere Bildungssystem allerdings das Kunststück fertigbringen, zwischen Öffnung nach unten und Restriktion des Zugangs nach oben ein Gleichgewicht zu schaffen. Die Öffnung nach unten ergab sich aus der wachsenden Personalsnachfrage des Staates, da die Beschränkung der Rekrutierung für die Deckung des Qualifikationsbedarfs des Staatsapparats und der höheren Dienstleistung allein aus den Familien der gesellschaftlichen Oberschichten nicht ausreichte. Die strengen und hochselektiven Zugangsregelungen zu höherer Bildung dagegen wirkten einer Entwicklung entgegen, daß ein "Überangebot an Hochgebildeten die Substanz und Legitimität von bildungsabhängiger Ungleichheit gefährdete"<sup>29</sup>.

Es liegt auf der Hand, daß die "Strukturkonvergenz" (Lutz) von höheren Bildungsabschlüssen und höheren beruflichen Positionen mit all ihren materiellen und gesellschaftlichen Privilegien, die höhere Bildung auf der Grundlage individuell erbrachter Leistung und Bewährung zu einem Gut mit wachsender gesellschaftlicher Bedeutung machte. In dem Prozeß der schwierigen Ausbalancierung von Öffnung und Restriktion gab es in der

---

27 Lutz, B. 1983, S. 223.

28 Lutz, B. 1983, S. 223.

29 Lutz, B. 1983, S. 225.

Vergangenheit immer aber auch krisenhafte Verläufe vor allem im Bemühen einer harmonischen Kopplung von Bildungs- und Beschäftigungssystem.<sup>30</sup> Dennoch haben bis zum Ende des 2. Weltkriegs die Steuerungsinstrumente der staatlichen Bildungspolitik ein dauerhaftes Überangebot von höherer Bildung verhindern können. Allerdings darf nicht übersehen werden, daß die hergestellte Harmonie zwischen Beschäftigungs- und Bildungssystem in der Vergangenheit immer von starken staatlichen Gegensteuerungs- und Begrenzungsmaßnahmen beim Zugang zur höheren Bildung gekennzeichnet war. Sie reichten von früher öffentlicher Abschreckungspropaganda - wie Bismarck's Beschwörung des drohenden "akademischen Proletariats" (formuliert während der Reichstagsdebatte 1884 über die Verlängerung des Sozialistengesetzes), bis hin zu direkten dirigistischen Eingriffen. Den nachhaltigsten Einschnitt in den Prozeß der Bildungsexpansion vollzogen in dieser Hinsicht die Nationalsozialisten, denen es auch mit ihrem bereits 1933 erlassenen "Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen" bis 1937 gelang, die Studentenzahlen gegenüber 1931 um mehr als 50 % zu senken und dabei die Frauen ganz besonders aus der höheren Bildung auszuschließen.<sup>31</sup>

Neue Konstellationen nach dem 2. Weltkrieg heben das Gleichgewicht zwischen Öffnung und Restriktion zugunsten der Öffnung auf. Nach Burkhard Lutz liegt die zentrale - allen europäischen Ländern gemeinsame - Ursache für den massiven und rapiden Anstieg höherer und in gleichem Umfang auch mittlerer Bildung darin, "daß dieser Gleichgewichtszustand von den Voraussetzungen, Umständen und Folgerungen der raschen und tiefgreifenden wirtschaftlichen Entwicklung, die in allen europäischen Industrieländern nach dem Zweiten Weltkrieg einsetzte, innerhalb von ein bis zwei Jahrzehnten völlig zerstört wurde"<sup>32</sup> ausgelöst durch eine Reihe von Prozessen, von denen besonders wichtig sind:

- die schnelle Ausbreitung der Wissenschaften und die Durchdringung aller Lebensbereiche mit den neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen;

---

30 Titze, H. 1981 sowie Zymek, B. 1983.

31 Wenning, N. 1986.

32 Lutz, B. 1983, S. 232.

- die Einsicht, daß wirtschaftliches Wachstum nicht nur von natürlichen Ressourcen, von Kapital und der Quantität der Arbeitskraft, sondern zunehmend stärker auch von der Qualität der Arbeitskraft abhängt;
- der steigende Massenwohlstand, der Investitionen in Bildung und Ausbildung zunehmend realistischer erscheinen läßt und der breiteren Bevölkerungskreisen die Möglichkeit bietet, Bildung auch als erstrebenswertes Kulturgut zu sehen und zu nutzen;
- die Einbeziehung der Landwirtschaft, der Kleingewerbe und Hauswirtschaft in den industriell-kapitalistischen Sektor der Volkswirtschaft und die enorme Ausweitung der Dienstleistungsgesellschaft mit ihren spezifischen und durchschnittlich höheren Qualifikationsanforderungen;
- der steigende Wunsch nach Verbesserung der eigenen Sozialchancen und der damit verbundene Verlust der traditionellen Akzeptanz sozialer Ungleichheit.

Mit diesen Entwicklungen zu modernen Dienstleistungsgesellschaften<sup>33</sup> korrespondieren strukturpolitische Maßnahmen der Bildungspolitik, die den

---

33 Moderne Gesellschaften lassen sich durch ihre hohe Entwicklungsdynamik und durch die fortschreitende Komplexität ihrer wirtschaftlichen, kulturellen, technischen, sozialen und politischen Strukturen und Handlungsprozesse charakterisieren (Kern, L. 1984, S. 9-77; Bell, D. 1984, S. 78-96). Sie weisen darüber hinaus bei aller Spezifik im Einzelfall auch ganz bestimmte übergreifende Verlaufsmuster und Eigenarten auf. Ein ganz wesentliches Kennzeichen ist die stärker fortschreitende Ausweitung des öffentlichen und privaten Dienstleistungsbereichs auf der Grundlage eines ausgebauten und differenzierten industriellen Sektors mit wachsender Produktivität und eines schrumpfenden Personalbedarfs. Bildung und Ausbildung, Wohlfahrt, Gesundheit, Regierung und Verwaltung sowie Distributions- und Finanzleistungen, Kommunikations- und Verkehrsleistungen sind für den Entwicklungsverlauf dieser Gesellschaften von zentraler Bedeutung (Bell bei Kern 1984, S. 29). Sie bestimmen auch einen komplementären Prozeß, indem sie die "Verdienstleistung der industriellen Produktion" mit einer Entwicklung der "Industrialisierung von Dienstleistungen" zu einer neuen Qualität mit weitreichenden Voraussetzungen und Folgen verbinden (Kern 1984, S. 27).

Durch das Anwachsen der Angestelltenberufe und durch die zunehmend bedeutsamer werdende Unterscheidung von wenig- zu hochqualifizierter Arbeit verändern sich nicht nur die Beschäftigungsstrukturen und Qualifikationsprofile der Menschen. Es verändert sich auch der Charakter der Arbeit und der Charakter der Kommunikations- und Interaktionsformen in der Gesellschaft.

Durch die quantitative Ausweitung von Wissenschaft und durch die Beschleunigung des technischen und gesellschaftlichen Fortschritts veraltet auch das Fachwissen schneller als bisher. Innerhalb eines (Berufs-)Lebens kann daher ein mehrmaliges Umlernen notwendig werden.

"Ein solches Umlernen wird zumindest erleichtert, wenn nicht sogar erst ermöglicht, durch

Andrang zu höherer Bildung ermöglichten und die die traditionellen Begrenzungs- und Eindämmungsmechanismen zwar nicht außer Kraft setzten aber doch erheblich abschwächten:

- die Bildungswerbung, die infrastrukturelle Verbesserung durch Schaffung neuer Schulen, die Ausdifferenzierung horizontaler Strukturen im Sekundarschulwesen sowie eine auf einen späteren Zeitpunkt verschobene Selektion im Bildungssystem, durch die "Sackgassen" vermieden werden, die Erhöhung der Durchlässigkeit in vertikaler und horizontaler Richtung erreicht wird und die Zugangsbarrieren einen Teil ihrer abschreckenden und sozial ausgrenzenden Wirkung verlieren;
- gezielte Kompensationsmaßnahmen für benachteiligte Gruppen, durch die neue Bevölkerungsgruppen (z.B. durch finanzielle Unterstützung) für die höhere Bildung erschlossen werden;
- die Ausdifferenzierung der Hochschulstrukturen, durch die neue Wege für akademische Berufsinteressen angeboten werden und durch die ebenfalls größere Kreise zur Beteiligung an höherer Bildung motiviert werden können.<sup>34</sup>

Diese und andere wichtige Strukturbedingungen und Prozesse erhöhen das Interesse immer größerer Bevölkerungsgruppen an höherer Bildung. Der Wunsch nach höherer Bildung bekommt in fast allen Bevölkerungsgruppen eine so große Akzeptanz, daß m.E. zu Recht von einer gesellschaftlichen Grundströmung gesprochen werden kann. Die Bildungspolitik greift diese Veränderung auf und forciert sie gleichzeitig. Teichler unterstellt ihr in dieser Zeit ein in allen Industriestaaten gemeinsames Credo:

"Niemand soll sich ausgeschlossen fühlen; niemand soll einen Verzicht auf jeweils mehr oder höhere Bildung als endgültig empfinden; keine Grenze zwischen verschiedenen Bildungsbereichen soll starr sein; jeder soll seine Bildung jederzeit aufstocken können; Qualifikationen sollen möglichst flexibel akkumuliert werden können."<sup>35</sup>

---

eine intellektuelle Flexibilität, die auf Abstraktionsvermögen und logisch-systematischem Denken in theoretischen und technischen Zusammenhängen" beruht (Kern 1984, S. 40).

Hier liegt auch die zunehmende subjektive und objektive Bedeutung von Bildung, Ausbildung und Weiterbildung begründet, die in den modernen Gesellschaften zu den wichtigsten Ressourcen werden.

34 Teichler, U. 1981, S. 163.

35 Teichler, U. 1981, S. 164.

Was hier für das System der höheren Bildung (Gymnasium und Universitäten) festgestellt wird, gilt in ähnlicher Weise als Erklärung für Bildungsbe-mühungen auch im Bereich nichtakademischer allgemeiner und beruflicher Weiterbildungsbe-mühungen. Je stärker die Notwendigkeit von immer wieder anzupassenden Qualifikationsprofilen für Statussicherungs- und Statusverbesserungswünsche ist, je bedeutsamer also Bildung und Ausbildung in instrumenteller Zielsetzung in sich meritokratisierenden Gesellschaften werden, desto mehr werden instrumentelle Bildungsziele auch subjektiv an Gewicht bekommen und desto notwendiger werden persönliche Bildungsaufwendungen auch bei ungesicherter materieller "Rendite" für immer mehr Menschen.

So plausibel die elitebildende Funktion und der "Tauschwert" akademischer und anderer weiterführender Bildungsabschlüsse auch sind, allein können sie die ständig steigenden Abiturienten- und Studierendenquoten nicht mehr befriedigend erklären. Dieses Erklärungsmodell trifft nur einen Teil der Bildungsmotive und ist funktional verkürzt, zumal immer mehr Menschen die Erfahrung machen, daß die "Umkehrbarkeit von ökonomischem in kulturelles Kapital" nicht mehr garantiert werden kann, die hohen Investitionen an Zeit und Anstrengung "sich als weniger rentabel herausstellen, als bei ursprünglichen Verausgabung erwarten werden konnte", weil sich der "Wechselkurs" von Bildung (= kulturelles Kapital) und sozialem Status de facto verändert.<sup>36</sup>

Es muß m.E. gleichsam ein Surplus akademischer Bildung geben, das deutlich über den instrumentellen Verwertungszusammenhang hinausweist. Zwar geht es in der Regel bei Bildungsbe-mühungen um Qualifikationsinteressen. Allerdings umfassen diese Qualifikationen mehr als nur beruflich-fachliche Aspekte, mehr als Aufstiegsstreben und materiellen Erfolg.

In den Bildungsorientierungen der heutigen Menschen kommen neben notwendigen utilitaristischen Zielvorstellungen implizit oder explizit auch umfassendere Bedürfnisse zum Ausdruck, die den Wunsch nach Entfaltung und Verstärkung personaler Autonomie betreffen:

"Beispielsweise die Befriedigung, die die kulturelle Konsumtion zu verschaffen vermag, die gesellschaftliche Wertschätzung, die sich aus bestimmten Bildungstiteln ergibt, und, ganz entscheidend, die Möglichkeit und die daran geknüpfte Fähigkeit, erfolgversprechende,

---

36 Bourdieu, P. 1983, S. 190.

weit in die Zukunft reichende Strategien der sozialen Selbstbehauptung (...) zu entwickeln."<sup>37</sup>

Die in Bildungsprozessen geweckten und verstärkten Lernpotentiale und Fähigkeiten können sich positiv auf die Interaktions-, Deutungs- und Kommunikationskompetenz auswirken. Im Zuge der gesellschaftlichen Individualisierungsprozesse in der Übergangssituation von der Industriegesellschaft zur (postindustriellen) "Risikogesellschaft"<sup>38</sup> kann Bildung somit eine wesentliche Orientierungs- und Selbstgewisserungsfunktion in einer gesellschaftlichen Situation übernehmen, die den modernen Menschen immer stärker aus den traditionellen primären Sozialisationszusammenhängen entbindet und ihn im Zuge sekundärer Vergesellschaftung geradezu dazu zwingt, seine eigene Biographie selbst zu gestalten.

"Traditionelle und institutionelle Formen der Angst- und Unsicherheitsbewältigung in Familie, Ehe, Geschlechtsrollen, Klassenbewußtsein und darauf bezogene politische Parteien und Institutionen verlieren an Bedeutung. Im gleichen Maße wird deren Bewältigung den Subjekten abverlangt."<sup>39</sup> ... "Es entstehen in der Tendenz nach individualisierte Existenzformen und Existenzlagen, die die Menschen dazu zwingen, sich selbst (...) zum Zentrum ihrer eigenen Lebensplanung und Lebensfähigkeit zu machen".<sup>40</sup>

Beck spricht davon, daß das Individuum dabei "zur Freiheit verurteilt" ist.<sup>41</sup> Die Selbstgestaltung von Handlungen, Normen und der eigenen Biographie wird in der "Risikogesellschaft" zunehmend zur persönlichen Aufgabe.<sup>42</sup>

---

37 Funke, A./Hartung, D./Krais, B. 1986, S. 51.

38 In seinem Buch "Risikogesellschaft. Auf dem Wege in eine andere Moderne" (Beck, U. 1986) differenziert Beck die Moderne in die gesellschaftliche Entwicklungsphase der Produktion von Reichtum und in die der Produktion von Risiken.

Die erste Phase meint den Übergang von der traditionellen Agrar- und Ständeverfassung zur modernen Industriegesellschaft, in deren Verlauf die "traditionsgesteuerte Form der Vergesellschaftung" (Strzelewicz) durch neue Formen der Sozialisation abgelöst wird.

Die zweite Phase meint den Übergang von der Industriegesellschaft zur postmodernen "Risikogesellschaft", zu deren Kennzeichen die Zunahme an Freiheit für das Individuum verbunden mit einem Verlust an traditionellen Einbindungen gehört.

39 Beck, U. 1986, S. 101.

40 Beck, U. 1986, S. 116.

41 Beck, U. 1986.

42 Beck, U. 1986, S. 20.



Im Zuge dieser Veränderungen und neuen Anforderungen an individuelle Handlungs- und Gestaltungsverantwortung und -kompetenz, wandeln sich auch die Ansprüche und Funktionen der Bildungsinstitutionen. Zwar wird deren karrierebezogener (instrumentell-beruflicher) Bezug nicht verloren gehen - Bildungszertifikate werden auch weiterhin erstrebenswerte notwendige, wenngleich immer weniger hinreichende Voraussetzungen für beruflichen Erfolg und sozialen Status bleiben -, die Bedeutung von personalen Aspekten der Bildung wird aber vermutlich weiter anwachsen und dazu führen, daß die formalen Bildungsprozesse in erhöhtem Maße den Wertewandel in unserer Gesellschaft tragen.<sup>43</sup>

Epskamp diskutiert diese Tendenzen im Zusammenhang mit Studierenden des Zweiten Bildungsweges an der Hochschule für Wirtschaft und Politik in Hamburg unter dem Gesichtspunkt einer "Erosion von Normalarbeitsverhältnissen und -karrieren"<sup>44</sup>. Die teilweise zu beobachtende Ablösung der "Normalität von Karrieren" führt dazu, daß es eine gewisse Hinwendung der Studierenden zu "einträglichen" Studiengängen gibt. Sie führt aber auch dazu, daß junge Menschen ihren Studienwunsch bewußt von Karriereerwartungen entkoppeln und ihr Studium um seiner selbst willen betreiben, ohne besonders auf eine spätere berufliche "Rendite" zu achten:

"Gesucht wird nicht mehr berufliche Fortbildung im einfachen Sinn, sondern eine Chance auf ein anderes Leben, von dem der Beruf nur ein Teil ist".<sup>45</sup>

Im Zusammenhang mit der Wertewandeldiskussion<sup>46</sup> wird davon gesprochen, daß im Zuge des in allen westlichen Gesellschaften zu konstatierenden Individualisierungsschubs zum einen Prozesse einer partiellen Entstrukturierung (gemeint ist damit die Entbindung aus herkömmlichen Sinngebungssystemen) auftreten, durch die die Determinationskraft soziokultureller Unterschiede "im Hinblick auf das Selbstverständnis und das gesellschaftliche Bewußtsein sozialer Akteure" abnimmt.<sup>47</sup> Dieser Entstrukturierung steht aber die Notwendigkeit für die Individuen entgegen, neue sinn-

---

43 Vgl. dazu Loeber, H.-D. 1991 und Baethge, M. 1985, S. 305 ff.

44 Epskamp, H. 1990, S. 266.

45 Epskamp, H. 1990, S. 267.

46 Lau, Ch. 1988.

47 Lau, Ch. 1988, S. 218.

stiftende Vergemeinschaftungsmöglichkeiten zu suchen (Lau spricht hier von der Notwendigkeit der Restrukturierung). In diesem Prozeß der Restrukturierung bekommt Bildung eine zunehmend wichtigere Funktion (neben dem gehobenen Lebensstandard, dem Ausbau der wohlfahrtsstaatlichen Bürokratie u.ä.m.) in der Neuordnung und -orientierung der offenen Lebenssituation.<sup>48</sup>

Die Herausbildung personaler Aspekte von Bildungsbemühungen mag auch angesichts der Absorptionsprobleme auf dem Arbeitsmarkt und der durch sie bewirkten Ambivalenzen der höheren Bildungsabschlüsse begünstigt werden. Wenn nämlich durch die steigende Zahl weiterführender Abschlüsse und die sich damit verschärfende Konkurrenzsituation die instrumentelle Funktion der eigenen Bildungsabschlüsse unsicherer wird, bekommt die Betonung personaler Ziele durch Bildung größere Chancen. Dabei ist durchaus möglich, daß die Hervorhebung der personalen Komponente von Bildung auch eine Art kognitiver Rationalisierung zur Vorbeugung von Enttäuschungen auf dem Arbeitsmarkt bzw. in der Erwartung von sozialem Aufstieg ist. Aber auch in einem solchen Fall kann davon ausgegangen werden, daß Bildung als personaler Wert eine Art von Eigendynamik entwickeln wird.

Ein weiterer Gesichtspunkt, unter dem sich Bildungsaufwendungen rentieren können und sich Bildungsmotivationen über den Bezug zum beruflichen Aufstieg hinaus erklären lassen, liegt in der Funktion, die Bildung auf Prozesse der sozialen Plazierung in den informellen, gleichsam privaten Beziehungssystemen hat. Das gilt für Partnerbeziehungen, bei denen sich auf gehobenem Bildungs- und Ausbildungsniveau eine Tendenz zur Statushomogenität nachweisen läßt.

Es gibt empirische Hinweise aus der Weiterbildungsforschung, daß Statusinkonsistenzen in Partnerbeziehungen in vielen Fällen auslösend sind für ein positiv stimulierendes Bildungsklima.<sup>49</sup> In seiner Folge entsteht dann oft der Wunsch des statusniedrigeren Partners, durch Weiterbildungsaktivitäten das vorhandene Statusgefälle auszugleichen oder abzumildern. Dieser

---

48 Lau, Ch. 1988, S. 218 f.

49 Schulenberg, W. u.a. 1978, S. 427 ff. sowie S. 445 ff. und Infratest Berichtssystem Weiterbildung 1980, S. 139-141.

Zusammenhang ist auch in der Untersuchung der ehemaligen Berufstätigen ohne Abitur empirisch überprüft worden.

In welchem Maße Bildung in einem über den beruflichen Erfolg hinausreichenden Sinne identitätsstiftend wirken und gesellschaftliche Anerkennung implizieren kann, zeigt sich besonders eindringlich in dem Vergleich der Lebenssituation von arbeitslosen Akademikern und arbeitslosen An- und Ungelernten. Gemessen an objektiven Kriterien wie Einkommen und anderen materiellen Verfügungsmitteln, dürften die Unterschiede in dieser Hinsicht eher unbedeutend sein. In den Kontakt- und Kommunikationsmöglichkeiten, in der sozialen Anerkennung und der sozialkulturellen Einbindung wird in der Regel die Situation des studierten Erwerbslosen ungleich privilegierter sein. Auch darin zeigt sich, daß Bildungsbemühungen mit einem vielfach gelagerten Motivationshintergrund verbunden sein können, daß Bildung polyvalente Funktionen in der subjektiven Einschätzung der Menschen erfüllen kann, so daß sie für die Betroffenen oder potentiell Betroffenen auch dann noch erstrebenswert und legitimierbar erscheint, wenn sich die Erwartungen an eine angemessene Nutzung im Beschäftigungssystem nicht erfüllen lassen.

Angesichts der "universalen Relevanz für Existenzbemühungen"<sup>50</sup>, die den Bildungsbemühungen in unserer Gesellschaft immer stärker zuwächst, ist es evtl. eine Illusion und Selbsttäuschung zu glauben oder glauben machen zu wollen, daß die Expansion der Bildungsambitionen und Bildungsbemühungen und die in ihrem Zusammenhang auftretenden Umstellungs- und Anpassungsprobleme vor allem im gesellschaftlichen Statuszuweisungsprozeß durch Fehlsteuerungen und Fehlentwicklungen der Bildungspolitik entstanden und durch entsprechende staatlich-administrative Gegensteuerungen rückgängig zu machen wären.<sup>51</sup> Eine solche Einschätzung unterschätzt die hohe Eigendynamik der Bildungsentwicklung, ihre gleichsam autokatalytischen Effekte, unterschätzt auch, wie stark die Bildungsexpansion zur Vor-

---

50 Fend, H. 1984, S. 255.

51 So argumentiert u.a. Ch. Führ in seiner Bewertung der Ursachen und Folgen der Bildungsentwicklung seit den 60er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland (Führ, Ch. 1985). Wie sehr die auf Expansion ausgerichtete Bildungspolitik in den späten 60er und frühen 70er Jahren in erster Linie dem anwachsenden gesellschaftlichen Druck und Bedarf nachgegeben hat, beschreibt Schoene (Schoene 1982, S. 26 f.).

aussetzung und Folge der notwendigen Wandlungen in der Berufs- und Beschäftigungsstruktur moderner Gesellschaften geworden ist.

Die Veränderungen, die sich im Bildungsbewußtsein und im Bildungsvorhalten vollzogen haben und deren Ende kaum absehbar ist, können nicht ohne Auswirkungen auf den Hauptträger akademischer Bildung und Ausbildung bleiben: auf die Universität. Sie ist in den letzten Jahren unter einem vielschichtigen Veränderungsdruck geraten, der bereits jetzt Folgen für ihr traditionelles Selbstverständnis, ihre Funktion und ihre Verfassung bzw. ihre Struktur zeigt.

Da ist der mit der Bildungsexpansion verbundene Verlust an Exklusivität innerhalb und außerhalb ihrer Mauern. Das Anwachsen der Studierendenquoten eines Altersjahrgangs von 6 % auf 20 bis 25 % innerhalb von 30 Jahren zeigt nicht nur die steil ansteigende Attraktivität akademischer Bildung, sie macht aus der Universität auch ganz unvermeidlich eine "massenausbildende Institution". Im Zuge dieser Entwicklung verändert sich nicht nur die soziale Zusammensetzung der Studierenden. Auch die Studienmotive und die Studienvoraussetzungen werden vielfältiger und z.T. auch anders. Darüber hinaus ergeben sich auch neue und schwierige interne Probleme bei der Bewältigung solcher Studentenzuwachsraten.<sup>52</sup>

Und noch etwas bewirkt einen gewissen Veränderungsdruck auf die Universität. Es ist dies die an anderer Stelle bereits angesprochene zunehmende Verzahnung mit der Berufswelt und anderen gesellschaftlichen Bereichen. In ihrem Verlauf werden wissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden immer selbstverständlicher für die Steuerung beruflicher und gesellschaftlicher Prozesse und Anforderungen.<sup>53</sup>

Im Zuge einer "Verwissenschaftlichung der Gesellschaft" kann sich die Universität einer komplementär dazu verlaufenden "Vergesellschaftung" auf Dauer nicht entziehen und erhält den Charakter einer wissenschaftlichen Dienstleistungseinrichtung, "die in das gesellschaftliche Gefüge politischer, ökonomischer, sozialer und kultureller Einrichtungen integriert ist

---

52 Max-Planck-Institut für Bildungsplanung 1990; Goldschmidt, D. 1981; Goldschmidt, D./Husén, T. 1977; Strzelewicz, W. 1979, S. 191; Liebau, E. 1981.

53 Habermas, J. 1968; Nitsch, W./Gerhardt, U./Offe, C./Preuß, U.K. 1965, S. 39 ff., 86 ff., 263 ff.; Schelsky, H. 1963, S. 204 ff.; Strzelewicz, W. 1980; Prahl, H.-W. 1978, S. 206 ff., 225 ff., 272 ff.

und heute in erster Linie spezifische Fachqualifikationen und verwertbare Forschungsergebnisse bereitstellt"<sup>54</sup>.

Diese Tendenz zur Verberuflichung der Universität drückt sich auch in der hochschulpolitischen und hochschulrechtlichen Forderung aus, daß "Lehre und Studium auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten sollen"<sup>55</sup>. Diese Zielrichtung, die als Forderung auch an die Studienreformkonzepte des Staates bzw. der Universitäten zu verstehen ist, markiert sehr deutlich die fortgeschrittene Säkularisierung der klassischen Idee der Universität<sup>56</sup>, in deren Verlauf das Leitbild ihres Auftrages (und Selbstverständnisses) sich von dem des gebildeten Akademikers zu dem des fachlich ausgebildeten berufstätigen Akademikers verändert.<sup>57</sup>

Strzelewicz<sup>58</sup> interpretiert diese Veränderungen auch als einen Bedeutungswandel des akademischen Bildungsbegriffs, der sich in seinem Gehalt von einem "tiefensymbolischen Ausdruck für bestimmte Werthaltungen oder paradigmatisch angestrebte Lebensgestaltungen"<sup>59</sup> zu einer zunehmend sachsymbolischen Bedeutung und Funktion mit dem Ziel wissenschaftlich-beruflicher Fachqualifikation verschiebt bzw. zu einer Vermischung beider Aspekte führt. In seiner Folge verändern sich auch Selbstverständnis und Habitus<sup>60</sup> der Studierenden, Lehrenden und der außeruniversitär beschäftigten Akademiker.

Aus dem Zusammenwirken dieser und anderer Veränderungen erwachsen Impulse und Notwendigkeiten für die Universität, nicht nur ihre Aufgaben und ihr Selbstverständnis zu überprüfen und an die veränderten Bedingungen anzupassen. Sie hat auch darüber nachzudenken, wie sie strukturell, organisatorisch und curricular auf neue Motivationsformen, Lernfähigkeiten

---

54 Scholz, W.-D./Wolter, A. 1982a, S. 135.

55 Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Hochschulrahmengesetz. 2. Abschnitt. Studium und Lehre. § 7.

56 Wolter, A. 1987.

57 Kraus, B. 1980.

58 Strzelewicz, W. 1980.

59 Strzelewicz, W. 1980, S. 52.

60 Zum Habituskonzept siehe Bourdieu, P./Passeron, J.-Cl. 1971, S. 212 sowie Scholz, W.-D. 1981, S. 24 f.

und Lernbereitschaften, auf Studienprobleme und Bildungs- bzw. Ausbildungserwartungen ihrer Studierenden zu reagieren hat.

Das gilt nicht nur für die Mehrzahl derer, die auf traditionellem Wege ihre Studienberechtigung erworben haben. Das gilt auch für die neuen studierenden Gruppen, deren Studiererfahrungen in den folgenden Abschnitten dieser Arbeit dargestellt werden. Sie sind ja nicht nur Repräsentanten überkommener Diskriminierungen im Bildungswesen. Sie können auch als Ausdruck und Träger neuer und veränderter Bildungsansprüche an die Universität bzw. als Repräsentanten für ein spezifisches Bildungsinteresse in unserer Gesellschaft gesehen werden. Gleichzeitig zeigt ihre Anwesenheit im Hochschulstudium, daß sich die Universität bereits neuen Personengruppen gegenüber geöffnet hat und sich damit auch das Bild vom "Normalstudierenden"<sup>61</sup> weiter verändert. So gesehen ist die bildungspolitische Bedeutung

---

61 Der Begriff des "Normalstudierenden" ist nicht ganz unproblematisch. In gewisser Weise bezeichnet er eine Kunstfigur, in der sich Merkmale bzw. Merkmalskombinationen mit dem sozialen Bild des Studierenden verbinden, die sich u.a. auf den Bildungsabschluß, das Alter, die soziale Herkunft und den Familienstand beziehen.

Es läßt sich nachweisen, daß dieses scheinbar festgefügte Bild im Hinblick auf wesentliche soziale Merkmale historisch immer auch variabel und oftmals nur eine jeweils opportune Festlegung war, mit der Personengruppen, die bestimmte Merkmale nicht erfüllten, von der Universität fernzuhalten waren (und immer noch fernzuhalten sind). Das gilt für die Studienvoraussetzungen, für das Geschlecht und selbst für das Lebensalter:

So ist der Student als Abiturient erst das Ergebnis der an das Abitur gebundenen Hochschulzugangsberechtigung des 18. bzw. frühen 19. Jahrhunderts (Wolter 1987).

So ist bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts der Universitätsstudierende an den deutschen Universitäten stets *der* Student gewesen, weil den Frauen ganz selbstverständlich das Immatrikulationsrecht bis dahin verwehrt war (v. Friedeburg 1989; Lundgreen 1981; Nave-Herz 1982; Lange 1928).

So entstammte der Universitätsstudierende lange Zeit vorrangig den bildungs- und besitzbürgerlichen und mittleren Beamtenfamilien, bevor erst im Laufe der letzten Jahrzehnte durch die Bildungsexpansion beschleunigt, eine stärkere soziale Öffnung der Universitäten das alte Privilegierungs- und Diskriminierungsmuster (mit Ausnahme der unteren Sozialgruppen) veränderte (Kaelble 1983, Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1990).

Abgesehen davon, daß die alteuropäische Universität kein formalisiertes oder institutionalisiertes Zulassungssystem kannte (wenngleich alle Frauen, die Angehörigen nichtchristlichen Glaubens, uneheliche Kinder, sozial Geächtete vom Studium ausgeschlossen waren (Wolter 1987, S. 22) und von daher auch eine altersständige Beschränkung des Studiums fehlte, finden sich in der Alterszusammensetzung der Studentenschaft auch in unserem Jahrhundert im zeitlichen Umfeld der beiden Weltkriege erhebliche Verschiebungen. Viele aus dem Krieg oder aus der Kriegsgefangenschaft kommende Männer haben erst in einem Alter ihr Studium aufneh-

dieser Minoritäten größer als ihr zahlenmäßiger Anteil unter den Studierenden.

Über ihre biographischen Voraussetzungen, ihre Studienmotive bzw. Studierenerwartungen, ihre Erfahrungen und Probleme in ihrem Studium und ihre Perspektiven für die Zeit nach dem Studienabschluß genauere und empirisch abgesicherte Erkenntnisse zu bekommen, war und ist ein Ziel der drei in den folgenden Kapiteln dargestellten Untersuchungen.

---

men können, in dem unter normalen Bedingungen das Studium schon abgeschlossen war.

Aber auch heute gibt es eine Reihe von Ursachen, die dafür verantwortlich sind, daß sich Eintrittsalter in die und Verweildauer an der Universität verändern und vergrößern. Dazu zählt die zunehmende Entscheidung vieler Abiturienten, vor der Aufnahme eines Hochschulstudiums eine Berufsausbildung oder Berufstätigkeit aufzunehmen, dazu zählen die Frauen, die nach Abschluß der Phase der Familiengründung und Kindererziehung ein Hochschulstudium aufnehmen, dazu gehört auch eine insgesamt höhere Mobilität der Bevölkerung, die die Aufnahme eines berufsbezogenen Hochschulstudiums in späteren Jahren begünstigt und vielen Älteren die Chance einer biographischen Neuorientierung bietet und dazu gehört auch die Tendenz, stärker als noch vor 20 Jahren in den Langzeitstudiengängen zu studieren bzw. durch ein Zweit- oder Drittstudium die Verweildauer in den Hochschulen zu verlängern, solange der akademische Arbeitsmarkt problematisch ist.

