

- Peters, Klaus (2001), Die neue Autonomie in der Arbeit, in: Wilfried Glišmann und Klaus Peters, Hrsg., *Mehr Druck durch mehr Freiheit. Die neue Autonomie in der Arbeit und ihre paradoxen Folgen*. Hamburg: VSA, 18–40.
- Postone, Moishe (2003), *Zeit, Arbeit und gesellschaftliche Herrschaft: eine neue Interpretation der kritischen Theorie von Marx*. Freiburg: ça ira-Verlag.
- Rawls, John (1997), *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ribolits, Erich (2001), *Die Arbeit hoch? Bildung und Bildungspolitik für eine menschenwürdige Gesellschaft*. Vortrag auf dem Zukunftsforum Stuttgarter Gewerkschaften, 21. November 2001. <http://www.oekonux.de/liste/archive/msg04276.html>. Letzter Zugriff: 20. Mai 2004.
- Schatz, Holger (2004), *Arbeit als Herrschaft. Die Krise des Leistungsprinzips und seine neoliberale Rekonstruktion*. Münster: Unrast-Verlag.
- Sesselmeier, Werner (2004), Deregulierung und Reregulierung der Arbeitsmärkte im Lichte der Insider-Outsider-Theorie. *WSI-Mitteilungen* 3: 125–131.
- Streeck, Wolfgang (2004), *Die Krise nationalstaatlich organisierter Solidarität*. <http://www.mpi-fg-koeln.mpg.de/people/ws/solidaritaet/panel1.html>. Letzter Zugriff: 15. März 2004.
- Virno, Paolo (2004), Wenn die Nacht am tiefsten ... Anmerkungen zum General Intellect, in: Tomas Arzert und Jost Müller, Hrsg., *Immaterielle Arbeit und imperiale Souveränität. Analysen und Diskussionen zu Empire*. Münster: Westfälisches Dampfboot, 148–155.
- Zimmermann, Klaus F. (2000), Dienstleistungen als Motor für Wachstum und Beschäftigung. In: Klaus Mangold, Hrsg., *Dienstleistungen im Zeitalter globaler Märkte. Strategien für eine vernetzte Welt*. Frankfurt a.M., Wiesbaden: FAZ, Gabler, 69–85.

Die Ideologie der Praxis – ein Instrument zur Privilegiansicherung in der „Wissensgesellschaft“

Michael Gempeler

Studierende sind spätestens seit Mitte der neunziger Jahre wieder ein privilegierter Gegenstand der bildungspolitischen und regelmässig auch der öffentlich-politischen Diskussion. Anders als Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre geht es aber nicht mehr um die Ausweitung studentischer Freiräume. Vielmehr werden heute an die Studierenden verschiedene Erwartungen herangetragen, die Zweifel aufkommen lassen, ob ein genuin studentischer Handlungsraum überhaupt noch existiert. Eine zentrale Rolle spielt dabei das Konzept der „Wissensgesellschaft“, welches die aktuelle bildungspolitische und sozialwissenschaftliche Debatte in kaum gekannter Weise zu vereinnahmen scheint.¹ Die Idee vermag nicht nur der Forderung von Unternehmen und ihren Lobbyverbänden, die universitäre Bildung müsse sich stärker am Wirtschaftsgeschehen ausrichten, zum vollständigen Durchbruch zu verhelfen und die letzten Einwände dagegen, die zuletzt vor allem noch von bildungsbürgerlicher Seite vorgebracht wurden, ins Reich Ewiggestriger zu verbannen. Ihr gelingt es auch, mit diffusen Versprechen² die Studierenden dafür zu gewinnen, an der Umsetzung dieser Forderung selbst mitzuwirken. Ein zentrales Element davon ist die „Ideologie der Praxis“, von der mittlerweile die gesamte akademische Welt verzaubert zu sein scheint: die

1 In der Bildungspolitik wie in der Bildungssoziologie wird in beispielloser Gleichförmigkeit davon ausgegangen, dass wir uns bereits in oder zumindest auf dem Weg zu einer neuartigen Gesellschaftsformation befinden, in der Wissen zum zentralen Produktionsfaktor avanciert ist. Stellvertretend für die Bildungssoziologie: von Rosenblatt (1999), Bergsdorf (2001), Poltermann (2002) und Schulz-Schaeffer/Bösch (2003); für die Bildungspolitik: Mayer (2001) und Kleiber (1999); für neoliberale *Think tanks*: Credit Suisse Group Zürich (2001), Sporn/Aeberli (2004), Arbeitskreis Kapital und Wirtschaft (2004) sowie Economiesuisse (2005).

2 Der privilegierte Stellenwert, der dem „Wissen“ in der vermeintlich neuartigen Gesellschaft zugesprochen wird, suggeriert, dass ihre Verhältnisse sich auf die Beschäftigungsmöglichkeiten, Arbeitsmarkthancen und Qualifikationsanforderungen angeheuer „Wissensarbeiter“ positiv auswirken würden. Weiter verspricht das Konzept des „langen Lernens“ grössere Möglichkeiten zur Gestaltung der eigenen Biografie. Endlich vermittelt die Assoziation der Wissensgesellschaft mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien den Eindruck, das „Lernen“ gestalte sich künftig weniger beschwerlich als die herkömmliche Wissensaneignung mit Büchern.

Vorstellung, dass die Auszubildenden in ihrer Ausbildung vermehrt „praktische Kenntnisse“ erwerben sollen.

Rufen wir uns in Erinnerung, dass die Hochschulen, seitdem sie vor einigen Jahrzehnten zum Gegenstand von Reproduktionsstrategien verschiedener sozialer Gruppen avancierten, immer auch Orte des Klassenkampfes sind (Bourdieu/Passeron, 1971), so stellt sich unweigerlich die Frage, welche Funktion der Einsatz dieser Vorstellung in diesem Klassifikationskampf erfüllt. Dieser Problematik nachzugehen scheint mir interessant, da ihre Sicht- und Teilungsprinzipien nichts Geringeres als die Vorherrschaft der humanistischen Bildung an der universitären Institution erschüttern, nach welcher die Studierenden bisher im Wesentlichen selektiert wurden. Die Ideologie der Praxis stellt also ein neues Einsatzmittel in den Auseinandersetzungen zwischen den Abkömmlingen verschiedener sozialer Gruppen um hohe Berufspositionen dar. Dieser Beitrag diskutiert die gesellschaftlichen Bedingungen, die der Ideologie der Praxis zugrunde liegen, untersucht, welche Strategien die Angehörigen bestimmter sozialer Gruppen mit ihrem Einsatz verfolgen, und inwiefern das Spiel der Fremd- und Selbsttäuschung, das mit ihrem Gebrauch einher geht, die soziale Hierarchie (re-)produziert.

(1) Im ersten Kapitel soll in einer kleinen *tour d'horizon* die Allgegenwart der Ideologie der Praxis dargestellt und anhand von Befunden einer Untersuchung unter Studierenden der Universität Basel aufgezeigt werden, welche Folgen sie in der studentischen Existenzzeitigt. (2) Daran anschließend wird diese Vorstellung aufgrund von amtlichen Daten in einem ersten Schritt (diachronisch) in den Kontext der Dynamik der Bildungsexpansion und ihrer Auswirkungen auf die Reproduktion von Klassenlagen gestellt und in einem zweiten Schritt (synchronisch) in Beziehung zur aktuellen Entwicklung der Chancensstruktur an Hochschulen gebracht. Auf dieser Basis wird diskutiert, weshalb besonders Studierende aus nicht-akademischen Verhältnissen dazu neigen, ihre Aufmerksamkeit auf aussercurriculäre Qualifikationsprozesse zu richten. (3) Das dritte Kapitel zeigt, dass die Euphorie dieser Studierenden gegenüber der Ideologie der Praxis mit der gesellschaftlichen Dynamik der Höherqualifikation von Arbeitskräften in den letzten Jahrzehnten zusammenhängt. (4) Schliesslich wird die Ideologie der Praxis im vierten Kapitel in die wesentlichen Widersprüche der zeitgenössischen gesellschaftlichen Verhältnisse eingeordnet und anhand aktueller bildungspolitischer Massnahmen diskutiert, inwiefern diese Weltvorstellung besonders im Dienst der Privilegiensicherungsstrategien von zwei Fraktionen der herrschenden Klasse steht.

1 Die (Selbst-)Unterwerfung von Studierenden unter das Diktat des Arbeitsmarktes

Unter Bezugnahme auf die angeblich mangelhafte Berufsrelevanz des vermittelten Wissens wird heute das gesamte Bildungswesen aufgerufen, sich grundlegend zu verändern. Auf besonders eindringliche Weise werden damit auch die Studierenden selbst angesprochen. Seit rund einem Jahrzehnt richten verschiedene bildungspolitische Akteure an sie die Erwartung, sie mögen sich in ihrer Ausbildung mehr „praktische Kenntnisse“ erwerben. Im Folgenden sollen in einem kleinen Streifzug durch das Feld des entsprechenden hochschulpolitischen Diskurses die typischen Positionen von Repräsentanten der beteiligten Akteursgruppen dargestellt werden:

- 1) Führungskräfte der Wirtschaft fordern unter Anspielung auf den Bedarf an permanente Weiterbildung eine kürzere und auf die „Praxis“ ausgerichtete Ausbildung.³ Thomas Häusler, Präsident der Gruppierung Freiburger Industrieller, hält dazu in einem Gespräch mit Staatssekretär Charles Kleiber fest: „Manchmal sage ich mir, ein Wirtschaftswissenschaftler würde besser auf dem Bahnhofplatz Eis verkaufen: da gibt's Verkauf, Marketing, Buchhaltung, Logistik, juristische Bewilligungen ...“ In die gleiche Kerbe schlägt beim selben Anlass François L'Eplattenier, Präsident des Novartis Venture Fund, und wünscht sich die radikale Kürzung der Bildungsgänge: „Ich war immer für das Modell: Maturität mit 18 Jahren, Diplom mit 22 Jahren, Doktorat mit 25 Jahren. Das Wissen erneuert sich so rasant schnell, dass man, was ergänzende Studien angeht, am besten auf die Fortbildung zählt“ (Kleiber, 1999: 175 f.).
- 2) Führende Bildungspolitiker nehmen zu diesem Diskurs aus Industriekreisen selten eine distanzierte Haltung ein. In dem bereits erwähnten Gespräch ergänzt Ernst Buschor, damals Bildungsdirektor des Kantons Zürich: „Ich halte es für äusserst wichtig, dass das Studium spätestens mit 25 Jahren abgeschlossen wird. Amerikanische Studien zeigen sehr klar, dass Studenten, die die Universität nach diesem Alter verlassen, Beamte sind. Das Gymnasium muss verkürzt werden, die Universitätsstudien ebenfalls, man muss sich auf das Wesentliche konzentrieren“ (Kleiber, 1999: 176). Je länger jemand studiert, desto mehr entfernt
- 3 Die Betonung der Notwendigkeit, das Bildungssystem auf die praktischen Bedürfnisse der Industrie auszurichten, ist natürlich nicht neu. Ähnliche Argumente wurden bereits am Ende des 19. Jahrhunderts im Zusammenhang mit der Reform der Sekundarstufe vorgebracht (Ringer, 2003).

er sich von der „Praxis“ – und endet zwangsläufig in den Fängen der Staatsbürokratie.

3)

Viele Journalisten, die der in der Privatwirtschaft vorherrschenden Weltsticht wegen der Abhängigkeit ihrer Presseunternehmen von grossen Inseratkunden in der Regel wenig entgegenzusetzen haben, tragen wesentlich zur Verbreitung dieser Auffassung bei. Getrieben von der unterschwelligen Absicht, verunsicherte Studierende „zweiten Studienabschluss und Berufskarriere“ zu beraten, setzen sie die studiengestalterischen „Empfehlungen“ von Unternehmen in Umlauf, die dadurch zu einer *doxa* werden. In der Basler Zeitung vom 11. Juni 2004 beispielsweise wird der Ratschlag der Personalleiterin eines global tätigen Pharmakonzerns unkommentiert wiedergegeben, wonach „es [...] sinnvoll [ist], sich bereits während der Studienzeit Praxiserfahrung anzueignen und zu zeigen, dass man theoretisches Wissen in die Praxis umsetzen kann“ (Weiss, 2004).⁴

4)

Die in den letzten Jahren an und um Universitäten geschaffenen sog. *career centers* weisen (angehende) Universitätsabsolventen auf die auf dem Arbeitsmarkt erforderlichen praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten hin. Ein gutes Beispiel dafür stellt die kürzlich vom Leiter des Instituts „Student und Arbeitsmarkt“ an der Ludwig-Maximilian-Universität München herausgegebene Broschüre mit dem Titel „Schlüsselqualifikationen: Das Plus eines universitären Studiums“ dar, die den Anspruch erhebt, „Zusatzqualifikationen“ vorzuführen, die „für den Berufseinstieg und für die Berufsausübung entscheidend sind“ (Honolka, 2003). Geworben wird hier unter anderem für das Training von Zuverlässigkeit, Teamorientierung und Kommunikationsfähigkeit.

5)

Lehrkräfte fühlen sich angesichts des verstärkten Legitimationsdrucks, der auf den Hochschulen lastet, zunehmend gezwungen, Elemente von „Praxis“ in die Lehre einzuführen. Unter diesem Schlagwort wird auf die Berufswelt Bezug genommen („ein Fallbeispiel aus der Praxis“), ganze

4 Im Unterschied zur Schweiz nehmen die Medien in Deutschland eine aktivere Rolle ein und bieten Studierenden gar Dienste an, die ihnen den Erwerb von „Praxis“ erleichtern sollen: Der *UniSpiegel Online* beispielsweise bietet auf seiner Webseite unter dem Banner „die Praxis testen“ – eigenen Angaben zufolge – „1000 Jobs“ an. Der Seite sind mitunter folgende Ausdrücke zu entnehmen: „Die wahren Praktiker sind die Geisteswissenschaftler“ oder „junge Akademiker: pragmatisch, praktisch, gut“ (www.spiegelonline.de, 23.6.2004). Die Wochenzeitung *Die Zeit* versendet Interessierten wöchentlich regelmässig einen so genannten Job-Newsletter, der über die aktuellen Aussichten und Anforderungen auf dem Akademikerarbeitsmarkt zu orientieren trachtet.

Lehrveranstaltungen angeboten (z. B. Selbst-Managementseminare) und Fachpersonen eingeladen, aus der „Welt der Praxis“ zu berichten. Ausserdem besteht die Tendenz, Studienleistungen, die bislang als selbstverständlicher Bestandteil des Curriculums betrachtet wurden (z. B. die Feldforschung in der Ethnologie), nun als „praktische Arbeit“ auszulegen (vgl. Schär, 2003: 25).

6)

Schliesslich sind die Betroffenen selbst vermehrt der Ansicht, sie müssten sich während ihrer universitären Ausbildung praktische Kenntnisse aneignen, um ihre künftigen Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Wie ich zusammen mit einer studentischen Forschungsgruppe in einer Untersuchung an der Universität Basel erkennen konnte, legitimieren sich heute viele Studierende über ihre gegenwärtige oder antizipierte Rolle in der Erwerbswelt (Egli et al., 2003). Dies ist nicht besonders erstaunlich, wenn wir bedenken, dass viele Studierenden mittlerweile – meist aus ökonomischen Gründen – erwerbstätig sind.⁵ Die starke Neigung gerade der Werkstudierenden, ihre Studierenerwerbstätigkeiten vorwiegend als „wertvolle Praxiserfahrung“ zu bezeichnen, zeigt aber, dass diese Orientierung bei vielen eine Form annimmt, die über ihr eigentliches Involviertsein in die Arbeitswelt hinaus geht. Sie wird denn auch häufig vom Bestreben begleitet, schon während der Ausbildungszeit eine breite Palette verschiedener praktischer Fähigkeiten zu erlernen, die nach Abschluss des Studiums den „Papierwert“ des Abschlusses ergänzen sollen (Egli et al., 2003).

Wie diese Beispiele zeigen, herrscht unter den aufgeführten hochschulpolitischen Akteursgruppen ein erstaunliches Einverständnis darüber, dass die theorie- und grundlagenorientierte universitäre Ausbildung nicht mehr zeitgemäss ist. Die heutigen Studierenden sollen stattdessen vielmehr durch „praktische“ (berufliche) Tätigkeiten zur *employability* befähigt werden. Zentraler Bestandteil dieser *doxa* ist, dass sie den Praxisbegriff unbestimmt lässt, wie schon die Diskrepanz zwischen den Diskursen von Lehrkräften und Industrievertretern zeigt. Dieser Allodoxie-Effekt, der Verwechslung einer Sache mit einer anderen, steht denn auch am Ursprung des sozialen Zaubers des Begriffs, verstärkt die Begriffsverwendung *heterodoxer* Akteure doch nur seinen Eigenwert und seine Legitimität, was stets im Dienste derjenigen steht, welche seine Definitionsmacht inne haben. In dieser Hinsicht problematisch

5 Wie der Bildungsforscher Markus Diem (1997) in seiner statistischen Untersuchung zur sozialen Lage der Studierenden an Schweizerischen Hochschulen aufzeigte, waren im Jahr 1995 78% der Studierenden regelmässig erwerbstätig, mehrheitlich aus ökonomischen Gründen.

ist besonders die Begriffsverwendung der Lehrkräfte, die – auch wenn sie mit dem Diskurs der Industrievertreter inhaltlich nicht übereinstimmt – innerhalb der Bildungsinstitutionen für einen Begriff eine Akzeptanz schafft, der in seiner dominanten Auslegung Bildungsprozesse an ihrem Nutzen für privatwirtschaftliche Unternehmen misst.

Die Folgen für die direkt Betroffenen sind erheblich, wie wir in unserer qualitativen Studie erkennen konnten (Egli et al., 2003): Die studentische Orientierung am Arbeitsmarkt ist unspezifisch und abstrakt und die beruflichen Perspektiven bleiben vage. In Bezug auf die eigene Studierenswerbstätigkeit wird auch dann von Praxis gesprochen, wenn sie in keinem inhaltlichen Zusammenhang zum Studienfach steht. Eine Studentin der Naturwissenschaften zum Beispiel bezeichnet ihre Arbeit an der Kasse eines Lebensmittelgeschäftes, die sie aus ökonomischen Gründen verrichtete und auf Grund derer sie seit fünf Jahren über kein freies Wochenende verfügte, als nützliche Praxiserfahrung. Dieses Beispiel steht symptomatisch für die Wirkung des unscharfen Begriffs. Hinter der Verwendung des Begriffs steht denn auch weniger die Intention, etwas Bestimmtes zu beschreiben, sie stellt vielmehr eine Legitimationstrategie dar. In diesem Sinn lässt sich unter den Studierenden ein eigentlicher „Praxiswahn“ konstatieren.

Die Vorherrschaft der Ideologie der Praxis hat auch Auswirkungen auf das Studienverhalten: Die von der „Praxis“ verzauberten Studierenden geraten in einen Konflikt mit den Anforderungen des Studiums. Sie legen eine starke Orientierungslosigkeit an den Tag, ebenso die Sorge, nicht genügen zu können und „am Limit“ arbeiten zu müssen. Viele meinen durch ihre Fächerwahl eine möglichst grosse thematische Spannweite abdecken zu müssen, um sich für später eine breite Palette von Berufen offen zu halten. Die Lehre wird vornehmlich an ihrer Relevanz für den Arbeitsmarkt gemessen. Der Fachinhalt, den viele als von der ausser- und nachuniversitären (Erwerbs-)Welt losgelöste „Theorie“ auffassen, wird oft nur als Instrument zur Erlangung des Diploms betrachtet. Es besteht zudem eine starke Tendenz, die Lehrbeziehung nach dieser Logik wahrzunehmen: Die Lehrkräfte sollen unterhalten und/oder in der Gestalt des „Paukers“ einen vor allem prüfungsorientierten Inhalt vermitteln.

Natürlich wäre der „Praxiswahn“ in dieser Gestalt und Ausdehnung undenkbar, wenn nicht der überwiegende Teil der Studierenden studienbegleitend einer Erwerbstätigkeit nachgehen würde. Diese Aktivität macht es möglich, dass die Studierenden, lange bevor sie sich in einem „geregelten“ Lohnverhältnis befinden, sich Anforderungen der Arbeitswelt aneignen. Die Studierenden lernen sich als abhängig Beschäftigte verstehen, als „Humankapital“, in das mittels lebenslanger Anpassungsleistungen strategisch investiert werden muss.

Dort eignen sie sich auf einer praktischen Ebene die diejenigen Disposition an, die es ihnen erlauben, Allgemeinbildung und theoretisches Wissen gering zu schätzen – umso mehr, je weiter ihre Tätigkeit und Arbeitsumgebung von der an der Universität verrichteten intellektuellen Arbeit entfernt ist.

Unsere Studie brachte zutage, dass die Chancen, die Ideologie der Praxis zu übernehmen vor allem von zwei sozialen Eigenschaften abhängen: Das am stärksten determinierende Merkmal ist die soziale (Bildungs-)Herkunft. Studierende aus nichtakademischen Verhältnissen neigen viel stärker als ihre KommilitonInnen aus akademischen Milieus dazu, sich den Diskurs der Praxis anzueignen. Dies erstaunt nicht, wenn wir bedenken, dass die soziale (Bildungs-)Herkunft der zentrale Bestimmungsfaktor für Ungleichheiten im Bildungssystem ist (Lamprecht/Stamm, 1996). Die Tendenzen zur Bekräftigung der „Praxis“-Ideologie scheint daher bei Studierenden, die im Wertlauf um hohe Berufspositionen benachteiligt sind, grösser zu sein.

Eine weitere soziale Eigenschaft ist das Studienfach, wobei markante Unterschiede zwischen den Geistes- und Sozialwissenschaften, den Wirtschaftswissenschaften und dem Recht auf der einen Seite und der Medizin und Pharmazie sowie den Naturwissenschaften auf der anderen Seite festzustellen sind. Die Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften, der Wirtschaftswissenschaften und des Rechts neigen besonders dazu, den offiziellen „Praxis“-Diskurs zu übernehmen. Im Gegensatz zu ihnen tendieren die Studierenden der Fachbereiche der Medizin, der Pharmazie und der übrigen Naturwissenschaften dazu, der vorherrschenden Ideologie der Praxis relativ wenig Aufmerksamkeit zu schenken. Ein wichtiger Grund für diese Differenz liegt sicherlich in den unterschiedlichen Berufsperspektiven, welche die Ausbildungen in den beiden Fachbereichsgruppen eröffnen: Während die Bildungsgänge der Medizin, der Pharmazie und der Naturwissenschaften auf relativ bestimmte Berufe zu führen, scheint die berufliche Zukunft der Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften, der Wirtschaftswissenschaften und des Rechts viel weniger gewiss zu sein. Diese Indizien lassen den Schluss zu, dass vor allem diejenigen Studierenden dazu neigen, sich die Ideologie der Praxis anzueignen, die sich aufgrund ihrer sozialen (Bildungs-)Herkunft und ihres Studienfachs in einer Situation beruflicher Unsicherheit und Unbestimmtheit befinden.

2 Die Ideologie der Praxis in der Bildungsexpansion

Nach dieser Bestandsaufnahme sollen im Folgenden die gesellschaftlichen Bedingungen erörtert werden, die dem Gebrauch der Ideologie der Praxis zugrunde liegen. Dazu möchte ich die Vorstellung, dass im Bildungs-

prozess vor allem „praktische Kenntnisse“ erworben werden sollen, in die gesellschaftliche Entwicklungsdynamik der vergangenen Jahrzehnte Richtung Höherqualifikation, „Tertiarisierung“ und Entwertung der Bildungstitel einordnen. Die Argumentation gründet auf Daten des Bundesamtes für Statistik zum Thema, die mit der unlängst von Michael Vester (2004) vorgeschlagene Sichtweise interpretiert werden, welche die Bildungsexpansion als Gegenstand der (horizontalen) Differenzierung und Spezialisierung der Gesellschaft betrachtet. Während im ersten Schritt die mit der Höherqualifikation verbundene gesamtgesellschaftliche Dynamik im Zentrum steht, komme ich im zweiten Schritt auf die Entwicklung der Verhältnisse an den universitären Hochschulen zu sprechen, in welche die Verwendung der Ideologie der Praxis – im dritten Schritt – eingeordnet wird.

Eine kontrollierte Höherqualifikation

Wie in vielen anderen westlichen Industriestaaten erfuhre das Bildungswesen in der Schweiz nach dem Zweiten Weltkrieg eine kontinuierliche Expansion, die durch den Bedarf nach qualifizierten Arbeitskräften getragen und vorangetrieben wurde. Diese Ausweitung führte zu einer historisch einmaligen Verbreitung von Bildung in breiten Bevölkerungsteilen und einem beispiellosen Anwachsen des allgemeinen Bildungsniveaus.⁶ Im Vergleich zu anderen Ländern, für die eine eigentliche „Bildungsexplosion“ konstatiert wurde, setzte dieser Prozess hier jedoch relativ spät ein und nahm – vor dem Hintergrund der spezifischen wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse – verhältnismässig bescheidene Formen an.⁷ Ihr zentraler

6 Besonders angestiegen ist die Bildungsbeteiligung der Frauen, deren Anteil an den Berufslehren und auf den höheren Bildungsstufen sich ab den 50er Jahren kontinuierlich erhöhte (Levy et al., 1997: 181). An den Universitäten nahm ihre Beteiligung zwischen 1960 und 2000 von 15% auf rund 45% zu, in den beiden letzten Dekaden gehen gar mehr als zwei Drittel des Wachstums auf die gestiegene Bildungsbeteiligung der Frauen zurück (Bundesamt für Statistik, 2004). Allerdings verfügten auch noch im Jahr 2000 doppelt so viele Frauen wie Männer über keine nachobligatorische Ausbildung, und der Unterschied zwischen den Geschlechtern bei den Abschlüssen auf tertiärer Ebene betrug im Jahr 2001 20%, was im internationalen Vergleich – wie den OECD-Indikatoren zu entnehmen ist – den mit Abstand höchsten Wert darstellt (OECD, 2003: 47).

7 Wegen des „Dualen Bildungssystems“, das ausserhalb der Schweiz einzig noch in Deutschland und Österreich besteht, sind internationale Vergleiche, die diesen Namen verdienen, schwierig. Die hierfür in der Regel verwendeten Indikatoren zur Tertiärbildung erlauben es immerhin, die Schweizerischen Verhältnisse mit denjenigen anderer Länder zu kontrastieren: Mit dem Wert von 18,7% im Jahr 2003 liegt die Hochschulquote (Absolventen der Fachhochschulen eingerechnet) der Schweiz – mit Italien, Deutschland, Österreich und Tschechien (welche Quoten zwischen 14,1% und 20,0% aufweisen) – am

Eckpfeiler blieb – bis heute – die „Duale Berufsbildung“, der innerhalb der Schweizerischen Berufsqualifikation seit Anbeginn der Industriellen Revolution ein grosses Gewicht zukommt.⁸ Es lassen sich zwei Expansionsbewegungen unterscheiden: Die Erhöhung der Bildungsquote an der Sekundarstufe II einerseits und die Verschiebung darin zugunsten allgemeinbildender Qualifikationen oder Qualifikationselemente andererseits.⁹

- 1) Die Erhöhung der Bildungsquote an der Sekundarstufe II (Gymnasium, Fachmittelschulen, Berufsbildung) beruht hauptsächlich auf der Ausweitung berufsbildender Qualifikationen: In den ersten Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg kam es im Zuge der intensiven Stärkung der klassischen Industriebereiche zu einer starken Ausweitung der Berufslöhre, die auf eine frühe Spezialisierung und eine anwendungsorientierte Qualifikation abzielt.¹⁰ Dies setzte sich fort, als im Anschluss an den „Strukturbruch“ der wirtschaftlichen Entwicklung im Jahr 1970 (Kneschka, 1980) die wirtschaftliche Aktivität sich – vor dem Hintergrund der Verstärkung der internationalen Wirtschaftsbeziehungen, der Herausbildung des fordistischen Modells und des Wandels der

Ende der OECD-Länder; der OECD-Durchschnitt beträgt 30,3% (OECD, 2003). Die niedrigen Werte der Schweiz, Deutschlands und Österreichs geht unzweifelhaft auf die „Tradition“ der Dualen Berufsausbildung zurück, die dazu führte, dass diese – im Unterschied zu anderen Ländern – im ausseruniversitären (tertiären) Bereich belassen wurde. Auch die akademischen Abschlussquoten dieser Länder – rund 10% für die Schweiz, 11% für Deutschland 8% für Österreich (2001) liegen deutlich unter dem Durchschnitt in den OECD-Staaten von 16%.

8 Die Schweiz war wegen des seit Jahrhunderten betriebenen Handels bereits seit Anfang der frühen ersten Industrialisierung von 1800 bis 1830 in einzelnen Bereichen stark in die internationale Wirtschaft eingebunden und verfügte aufgrund der Spezialisierung der Wirtschaft auf die verarbeitende Industrie im Bereich der Qualitäts- und Luxusproduktion (Uhren, Seide, Stickereien, Schokolade) und der daraus resultierenden spezifischen Stellung innerhalb der internationalen Arbeitsteilung über eine besonders hohe Dichte von Arbeitskräften mit praktisch-technischen Kenntnissen und organisatorischen Fähigkeiten (Levy, 1997: 27 f.).

9 Ich danke Urs Kienner für seine kritische Lektüre des nachfolgenden Abschnitts über die zur Schweizerische Bildungsexpansion.

10 Die „Duale Berufsausbildung“, bei der die Lehrlingsausbildung von einem Lehrbetrieb und einer Berufsschule getragen wird, ist gegenüber allgemeinbildenden Ausbildungen für Unternehmen gleich in mehrfacher Hinsicht vorteilhaft: Die (angehenden) Lohnabhängigen eignen sich die praktischen Tätigkeiten des Betriebs an, lernen sich jung unter einen „Lehrmeister“ unterzuordnen und sind billige Arbeitskräfte. Ausserdem können die Unternehmen die Qualifikationsanforderungen selber steuern, was für sie besonders dann von Nutzen ist, wenn die Zwänge des wirtschaftlichen Feldes von ihnen verlangen, sich rasch zu wandeln (vgl. den Beitrag von G. Waardenburg in diesem Band).

Staatsfunktionen zum „Wohlfahrtsstaat“ – rapide in den Dienstleistungsbereich verlagerte. Die politischen Führungskräfte stärkten die berufsorientierten Ausbildungen im tertiären Sektor, um der starken Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften vor allem seitens der Forschung und Entwicklung in der Industrie, bestimmter öffentlicher Dienste (Schulen, Spitäler, Verwaltung) und Branchen und Betrieben in Verwaltungs-, Beratungs- und Steuerungsfunktionen (Levy, 1997) nachzukommen. Sie konnten und wollten die Höherqualifikation im Dienstleistungsbereich nicht – wie in Frankreich und (bedingt) in Deutschland – über die Erhöhung der Beteiligung an akademischen Berufsqualifikationen erreichen. Der Bedarf nach „akademischer Intelligenz“, der besonders seitens der Industrie gross war, wurde zu einem erheblichen Teil durch Zuwanderung abgedeckt. Der Anteil der Erwerbstätigen mit einer „betrieblichen“ Berufsausbildung stieg zwischen 1970 und 1990 von 51,8% auf 62,9% an (Sheldon, 1995: 33 f., 53).

Der allgemeinbildende Bereich erfuhr in dieser Expansionsphase nur einen zögerlichen Ausbau. Ab den sechziger Jahren wurden auch die Gymnasien und die Fachmittelschulen ausgebaut, als die politischen Führungskräfte angesichts der Bildungsexpansion in anderen Industrieländern befürchteten, dass eine mangelhafte „Ausschöpfung der Begabtenreserven“ die „internationale Wettbewerbsfähigkeit“ des Landes gefährden könnte (vgl. Lamprecht/Stamm, 1996: 11). Dieser Ausbau war jedoch verhältnismässig begrenzt und nicht von entsprechenden Bemühungen auf universitärer Stufe begleitet. So entwickelte sich der Prozentsatz der Lohnabhängigen mit allgemeinbildenden Qualifikationen zwar von 3,4% auf 10,7%, dieser Anstieg beruhte jedoch weitgehend auf der Erhöhung der Zahl von Inhabern von Maturitätszeugnissen, von denen ein immer grösserer Teil keinen Universitätsabschluss erwarb (s. Grafik 1). Trotz dieser zurückhaltenden Bildungsexpansion im allgemeinbildenden Bereich erreichte das System der „Dualen Berufsausbildung“ aber schon Mitte der achtziger Jahre seine Grenzen, als - bei beiden Geschlechtern - beinahe drei Viertel der 20-Jährigen eine Berufsausbildung absolvierten.

Die zweite Bewegung besteht aus einer Verschiebung innerhalb der Sekundarstufe II zugunsten allgemeinbildender Qualifikationen oder Qualifikationselementen: Getragen von der kontinuierlich steigenden Maturitätsquote wählten ab Anfang der achtziger Jahre Abkömmlinge nicht-akademischer Gruppen vermehrt allgemeinbildende Ausbildungsgänge anstelle einer Berufslehre. Diese Entwicklung wurde durch die

Vernichtung einer Vielzahl von Lehrstellen ab Mitte der achtziger Jahre und einer wirtschaftlichen Krisensituation, in der zum ersten Mal seit dem Zweiten Weltkrieg breite Kreise der Bevölkerung von Arbeitslosigkeit betroffen waren, weiter beschleunigt. Die merklich ansteigende Akademikerquote ab Anfang der neunziger Jahre ist ebenso Ausdruck dieser Erhöhung der allgemeinbildenden Qualifikation wie die Zunahme des Anteils derjenigen, die nach der Matura direkt in die Berufswelt einsteigen.

Bei den politischen Führungskräften, die in der Bildungspolitik seit jeher wenig Eigenständigkeit gegenüber den Interessen der lokalen (wirtschaftlichen) Führungskräfte an den Tag legten, fand diese Form der Höherqualifikation, die vom Interesse der Bildungstragenden getragen wurde, jedoch wenig Unterstützung. Sie kürzten in den neunziger Jahren die staatlichen Zuschüsse an Institutionen in den höheren Stufen des allgemeinbildenden Bereiches, sodass es an diesen Anstalten zu einer Verknappung der pro Auszubildende(n) zur Verfügung stehenden Mittel kam. Zugleich gingen die politischen Führungskräfte dazu über, die berufsbezogenen, anwendungsorientierten Qualifikationen auf tertiärem Niveau, die gegenüber der Berufslehre grössere allgemeinbildende Teile enthalten, intensiv zu fördern. Dabei konnten sie auf die tatkräftige Mithilfe von Unternehmen zählen, die den Vorzug der Allgemeinbildung in einem sich immer schneller wandelnden wirtschaftlichen Umfeld zunehmend erkannten und die Einführung der Berufsmaturität und die Schaffung der gegenüber der universitären Bildung „praktischeren“ Fachhochschulen weiter forcierten.¹¹ Dank dieser Arbeit erfreuten sich die Fachhochschulen schon kurze Zeit nach ihrer Gründung einer grossen Nachfrage. Im Jahr 2004, sieben Jahre nach Einrichtung der ersten Anstalt dieses Typs, beherbergten die Fachhochschulen amtlichen Angaben zufolge beinahe ein Drittel aller Studierenden auf der tertiären Stufe, der sie neu zugeordnet wurden.¹² An den allgemeinbildenden Bereich trugen

11 Zur zentralen Funktion der Ideologie der Praxis in diesem Prozess und ihrer Verbreitung bei Führungskräften der öffentlichen und wirtschaftlichen Verwaltung siehe Kiener (2004, 2005)..
12 Viele Fachhochschulen stellen mehr oder weniger umgewandelte und aufgewertete Höhere Fachschulen oder Höhere Berufsbildungsschulen dar. In den „wirtschaftsnahen“ Fachhochschulen ist dies besonders offensichtlich, sind sie doch unmittelbar Nachfolgeorganisationen der früheren Höheren Fachschulen. Durch die Aufwertung sollte die „Abwanderung“ in die Allgemeinbildung gestoppt werden, verspricht sie doch nicht nur die Möglichkeit des Übertritts an eine universitäre Hochschule, sondern vor allem

die Behörden währenddessen die Anforderung, sich den internationalen Standards entsprechend umzubauen (vgl. Gempert et al., 2005).

Insgesamt hat die Steigerung der Bildungsbeteiligung nach dem Zweiten Weltkrieg in der Schweiz somit zu einem markanten Anstieg des allgemeinen Bildungsniveaus geführt. Die bemerkenswerte Erhöhung der Bildungsausgaben von 2,6% des Bruttoinlandprodukts im Jahr 1961 auf 5,5% im Jahr 2000 (Levy, 1997: 26; Bundesamt für Statistik, 2004) kam dabei vor allem der Ausweitung der berufsbildenden Qualifikationen (Berufslehre, Höhere Berufsausbildung und Höhere Fachschule) zugute. Der aktuelle Bildungsstand der Wohnbevölkerung bringt dies deutlich zum Ausdruck: Im Jahr 2003 verfügten mehr als die Hälfte der Schweizerischen Wohnbevölkerung als höchste Ausbildung berufsbezogene Ausbildungsgänge (36,7% eine Berufslehre, 5,7% eine Vollzeitberufsschule, 11,5% eine Höhere Berufsbildung), während der Anteil der Absolventen allgemeinbildender Berufsqualifikationen bei einem Sechstel lag (3,8% Diplommittelschule, 8,3% Maturitätsschule, rund 5% einen Universitätsabschluss) (SAKE, 2003).

Bringen wir diese Entwicklung nun mit der Ideologie der Praxis in Verbindung – der Vorstellung, wonach die Qualifikation der Arbeitskraft sich auf die Aneignung anwendungsbezogener Kenntnisse auszurichten hat – so können wir feststellen, dass diese Weltsicht der Schweizerischen Bildungsexpansion gewissermassen paradigmatisch zurunde lag.¹³ Das gilt besonders für die erste Expansionsphase Mitte der achtziger Jahre, in der diese Vorstellung

auch die Realisierung eines sozialen Aufstiegs über eine „praktischere“, berufsorientierte höhere Ausbildung.

13 Dies zeigt sich mitunter darin, dass die Ideologie der Praxis auch heute noch in amtlichen Dokumenten auftritt, ohne Aufsehen zu erregen. Stellvertretend dafür sei die von Yves Flückiger verfasste und vom Bundesamt für Statistik herausgegebene Auswertung der Volkszählungsdaten des Jahres 2000 erwähnt, in welcher der Professor für Volkswirtschaft an der Universität Genf den tiefen Anteil der Erwerbslosen bei den Absolventen von Berufslehren zunächst folgendermassen erklärt: „Das Lehrstellensystem (schützt) relativ effizient vor makroökonomischen Turbulenzen (...), da die Berufslehre im Vergleich zu den höheren Ausbildungen einen leichteren Übergang in den Arbeitsmarkt erlaubt. Dies wiederum ist auf den praxisbezogenen Charakter der Lehre zurückzuführen. Die Berufslehre hilft zu verhindern, dass junge Erwachsene nach Abschluss ihrer Ausbildung erwerbslos werden, wie dies oft – insbesondere bei schlechter Wirtschaftskonjunktur – bei jungen Universitätsabsolventinnen und -absolventen der Fall ist.“ Gleich im Anschluss daran gibt der Autor indessen zu: „Die Daten der Volkszählung sind jedoch für eine genauere Untersuchung dieser Detailfragen nicht geeignet“ (Flückiger et al., 2004: 37). Kritische Leser müssen sich die Frage stellen, weshalb diese offenkundige Mutmassung über angebliche „Detailfragen“ in eine statistische Analyse Eingang findet, die amtlich publiziert und vertrieben wird.

angesichts der mangelnden strukturellen Förderung der Allgemeinbildung über eine quasi uneingeschränkte Akzeptanz verfügte und eine eigentliche *doxa* darstellte. Die zweite Phase war hingegen vielmehr durch eine zunächst praktische und später auch theoretische Infragestellung dieser Auffassung gekennzeichnet, welche es bis dahin als natürlich erscheinen liess, dass sich die Bildungsexpansion im Rahmen der „Dualen Berufsbildung“ vollzog. Die jungen bildungshungrigen Menschen, die seit den achtziger Jahren zunehmend in die allgemeinbildenden Qualifikationen auf tertiärer Stufe strömten, bewirkten nicht nur, dass der Bildungszuwachs in der Schweiz eine neue Qualität annahm. Ihre Handlungsweise stellte auch das System der „Dualen Berufsbildung“ in Frage, wie die sichtliche Verunsicherung und Ratlosigkeit bezeugt, die sie bei Politikern und Unternehmensleitungen hervorrief.

Schliesslich wuchsen mit der wachsenden Verbreitung von allgemeinbildender Bildung auf tertiärer Stufe bei Abkömmlingen von Milieus, in denen bisher berufsbildende Abschlüsse vorherrschten, auch die intellektuellen Möglichkeiten zur Hinterfragung des Systems der „Dualen Berufsbildung“ an. Die Eile, mit der die Behörden zusammen mit Führungskräften der Wirtschaft ab Mitte der neunziger Jahren die Berufsmaturität und die Fachhochschulen planten und schufen und die Bereitschaft zur grosszügigen Finanzierung in Zeiten knapper Staatskassen, ist nicht zuletzt als wirtschaftliche und politische Antwort auf diese Infragestellung zu verstehen. Der Appell an die SchülerInnen und die Studierenden des allgemeinbildenden Bereichs, ihre Ausbildung entsprechend den Interessen der Unternehmen zu gestalten, ist ein Ausdruck dieser auf die Kontrolle der freigesetzten Produktionskräfte ausgerichteten Reaktion.

Bildungszuwachs und horizontale soziale Mobilität

Im vorherrschenden bildungspolitischen Diskurs wird die Zunahme der Beteiligung immer grösserer Teile der Bevölkerung an der mittleren und höheren Bildung gemeinhin als Zeichen für die allgemeine Abnahme der gesellschaftlich diskriminierenden Funktion der Bildung ausgelegt und die Höherqualifikation Einzelner gegenüber ihren Eltern als Ausdruck eines sozialen Aufstiegs interpretiert.¹⁴ Die empirische Realität spricht aber eine andere Sprache. Zwar bekräftigen amtliche Studien, dass die Bildungsbeteiligung weniger stark als früher mit den „benachteiligenden Faktoren“ Geschlecht, Region und Konfession variiert (Lamprecht/Stamm, 2005). An der Struktur

14 Das prominenteste Beispiel stellt wohl die äusserst anschauliche „Fahrstuhleffekt“-These von Ulrich Beck (1986: 124 ff.) dar, die besagt, die Bildungsexpansion hätte zu einem Anwachsen der sozialen Chancen aller geführt.

der Chancen der Angehörigen der sozialen (Bildungs-)Klassen hat sich seit Beginn der Bildungsexpansion aber kaum etwas verändert: Weiterhin hängen die Bildungschancen einer Person zu einem wesentlichen Teil vom elterlichen Bildungsniveau ab.¹⁵

Dennoch kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass sich in unserer Gesellschaft im Zuge der Erweiterung der Bildungsbeteiligung der letzten Jahrzehnte etwas verändert hat. Wir glauben diesen Wandel einfangen zu können, wenn wir die Bildungsexpansion mit Michael Vester als Bestandteil des langwierigen historischen Prozesses der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und Entfaltung der menschlichen und technischen Produktivkräfte begreifen: Technischen Innovationen sowie die fortlaufende Zunahme fachlicher Spezialisierung, individueller Verantwortung und wechselseitiger Abhängigkeit sind das Ergebnis des im Laufe der Geschichte kontinuierlichen Anwachsens kulturellen Kapitals. Diese Perspektive hat den Vorzug, dass sie die Erweiterung der Bildungsmöglichkeiten als „Prozess einer wirtschaftlich wie sozial notwendigen und anhaltenden Höherqualifizierung“ (Geissler, 2002: 339 f.) versteht, die auf der Motivation arbeitender Menschen beruht und für die Modernisierung einzelner Teile der Gesellschaft verantwortlich ist, und nicht – wie es die Ideologie der Bildungsinfation suggeriert – als Folge einer Art von Überproduktion (Vester, 2004: 18). Die Bildungsexpansion nach dem Zweiten Weltkrieg wird entsprechend als Bemühen um die Steigerung der Produktivität in einer zunehmend international arbeitsteilig vernetzten Wirtschaft gesehen.

Im Anschluss an Pierre Bourdieus Sozialraummodell stellte Michael Vester in empirischen Studien zur Entwicklung in (West-)Deutschland in den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg fest, dass die von der Bildungsexpansion getragene Höherqualifikation vieler Lohnabhängiger – entgegen der landläufigen Annahme – kaum mit einem gesellschaftlichen Aufstieg verbunden war. Die Kinder bestimmter Klassenfraktionen vermochten zwar einen höheren Bildungsabschluss als ihre Eltern erwerben. Da die Steigerung der Beteiligungsbeteiligung breite Kreise betraf, ging dies jedoch in den seltensten Fällen mit einer Verbesserung der Berufschancen einher. Der Bildungserwerb bewirkte vielmehr, dass sich die Angehörigen dieser Klassen zum kulturellen Pol des Sozialraumes verschoben, wo sich das akkumulierte Bildungskapital

15 Dies wird von den aktuellsten Volkszählungsdaten aus dem Jahr 2000 bestätigt. Lamprecht/Stamm (2005) gelangen in ihrer statistischen Analyse dieser Daten zum Befund, dass im zurückliegenden Jahrzehnt sich weder der Abstand des Bildungssystems zum Sozialsystem noch die „Bestimmungsfaktoren für den Schulerfolg“ wesentlich veränderten.

konzentriert.¹⁶ Ihre Spezialisierung und Professionalisierung führte dabei zu einer Differenzierung der Klasse – die als Individualisierungsdiagnose in die soziologische Debatte Eingang fand. Da sich mit der Bildungsexpansion wiederum die Klassenstruktur insgesamt zum gesellschaftlichen Ort mit kulturellem Kapital bewegte, blieben die Höherqualifizierten bei dieser Modernisierung weitgehend auf der sozialen Position ihrer Eltern (Vester et al., 2001, Vester, 2004).

Die wenigen verfügbaren Zahlen des Bundesamtes für Statistik dazu scheinen diese These für die Schweizerische Entwicklung zu stützen. Wie gezeigt wurde, fand in einer ersten Bewegung vor allem eine Ausweitung berufsbildender Qualifikationen statt: Amtlichen Daten zufolge erfuhren zwischen 1970 und 1990 folgende Berufsgruppen eine Ausweitung (Sheldon, 1995: 29 f.): Kaufmännische und administrative Berufe (um 4,1% am Erwerbstätigenanteil); Unternehmer, Direktoren und leitende Beamte (2,1%); Pflegeberufe (1,9%); Lehrberufe (1,5%); Gesundheitsberufe (ausser Pflegeberufe) 1,2% und Berufe der Informatik (1,2%), Ingenieurberufe (1,0%).¹⁷ Der Anstieg der Bildungsbeteiligung in den 70er und 80er Jahren kam also vornehmlich den neu geschaffenen kaufmännisch-administrativen Berufen, den Tätigkeiten des Gesundheits- und Bildungssektors sowie den Berufen des Informatikbereichs zugute, die vornehmlich berufsbildende Qualifikationen erfordern. Die Bildungsexpansion in dieser Zeit hatte folglich vor allem zu einer Vergrößerung der Milieus der „praktischen Intelligenz“ geführt, die vor allem in den Mittelklassen anzutreffen sind.

Für die neunziger Jahre lassen weitere amtliche Daten bezüglich des nach wie vor leicht expandierenden Dienstleistungssektors vor allem eine Ausweitung des Beschäftigtenanteils der Teilspektoren „Bildung, Beratung und Kultur“ (von 19% auf 22% des Anteil der Erwerbstätigen im Dienstleistungssektor) und „Gesundheit und öffentlichen Dienste“ (von 22% auf 23%) erkennen, die bereits zwischen 1970 und 1990 von 13% auf 19% und von 18% auf 22% anstiegen (Lamprecht/Stamm, 2005: 44). Neben dieser Dynamik begaben sich im Lauf der achtziger Jahre neu auch Universitätsabsolventen der Wirtschaftswissenschaften, der Sozial- und Geisteswissenschaften, der exakten Wissenschaften und der Naturwissenschaften in die Bereiche der

16 Dies verdeutlichen gerade jene Berufe, die paradigmatisch für diesen Prozess stehen: die so genannten neuen Berufe, die Vester (2001: 423) zufolge in erhöhtem Mass Fachkönnen, Eigenverantwortung und kommunikative Kompetenz, sprich: kulturelles Kapital erfordern.

17 Starke Abnahmen verzeichneten demgegenüber die Berufe der Uhrenindustrie (-1,6%), des Bauhauptgewerbes (-1,7%), der Textilindustrie (2,2%), der Metallverarbeitung (-3,5%) und der Hauswirtschaftsberufe (-1,7%).

privaten Dienstleistungen (Banken, EDV-Firmen, Unternehmensberatungen, Treuhandbüros, Versicherungen usw.), der Kultur und Information und der Industrie (Diem/Barras, 1998).¹⁸ Diese stammen höchstwahrscheinlich zu einem grossen Teil aus denjenigen nicht-akademischen Milieus, die ab Anfang der achtziger Jahre einen erleichterten Zutritt zur Hochschule erhielten und meist die weniger prestigeträchtigen Studiengänge wählten, welche besonders für Tätigkeiten in den drei erwähnten Bereichen qualifizieren. Auch ihnen dürfte die Höherqualifikation (gegenüber ihren Eltern) kaum zu einem sozialen Aufstieg in die Oberschicht verholfen haben, entsprechen diesen Dienstleistungsberufen doch meist mittlere Angestelltenpositionen.

Die These des ausgebliebenen Aufstiegs wird auch vom Sachverhalt gestützt, dass die Zunahme im Dienstleistungssektor vorwiegend die „feminisierten“ Beschäftigungsbereiche betraf und wesentlich auf den Anstieg der weiblichen Erwerbsbeteiligung zurückgeht. Obwohl ihre Erwerbsbeteiligung von Anfang der siebziger Jahre bis zum Jahr 2000 von 33% auf 45% anstieg, verbesserten sich die beruflichen Chancen von Frauen wegen der nach wie vor sehr starken geschlechterspezifischen Segregation im Bildungssystem und in der Arbeitswelt kaum.¹⁹ Bestätigt wird die These ausserdem durch den Befund, dass die „Vererbung“ der väterlichen Berufsposition an die Kinder in der Schweiz relativ stark ist und gerade die unteren und mittleren Angestellten einen besonders hohen Selbstrekrutierungsgrad besitzen: 62% der Kinder von Vätern, die eine mittlere oder untere Angestelltenposition inne haben, übten im Jahr 1991 wiederum einen Angestelltenberuf auf einer mittleren oder unteren Berufsposition aus (Levy, 1997: 67 f.). Die Höherqualifikation der Lohnabhängigen im Rahmen der Bildungsexpansion hat somit den wenigsten Angehörigen mittlerer und unterer Schichten zu einem sozialen Aufstieg verholfen, sondern lässt sich – analog zu Deutschland – vielmehr als eine mit aktivem Bildungserwerb verbundene „horizontale Positionsverschiebung“ (Vester, 2004: 36) bestimmter Milieus oder gar des gesamten Sozialraums charakterisieren.²⁰

18 Dass sich die akademische Abschlussquote zu dieser Zeit nur gerade um 1% erhöhte, erklärt sich durch die Tatsache, dass es sich um „starke Jahrgänge“ handelte.

19 Buchmann et al. (2002) zufolge sind Frauen in der Schweiz u. a. wegen den verhältnismässig traditionellen Vorstellungen der geschlechtlichen Arbeitsteilung, dem relativ begrenzten Zugang zur Bildung und der verhältnismässig schlechten Einrichtungen für Kinderbetreuung weiterhin schlecht in die Arbeitswelt integriert und besonders stark von Erwerbsunterbrechungen betroffen.

20 Im Unterschied zu anderen Ländern war der trotz Höherqualifikation ausbleibende soziale Aufstieg in der Schweiz seit dem Zweiten Weltkrieg kaum Gegenstand öffentlicher Diskussionen. Offenbar vermochte der markante Anstieg der Löhne, der sich im Rahmen des Anstiegs des allgemeinen Lebensniveaus vollzog, den Lohnabhängigen

Verknappung der universitären Hochschulbildung

Auch die Chancen einer Person beim Zugang zur akademischen Ter-tiärbildung und zu Hochschulabschlüssen hängen weiterhin wesentlich vom elterlichen Bildungsniveau ab. Zwar haben sich, wie Markus Diem (1997: 28) aufgrund eines historischen Vergleichs folgert, die *Zugangschancen* zur universitären Bildung von Kindern mit nicht-akademischen Eltern jenen von Akademikerkindern angeglichen: Für Kinder von Vätern und Müttern mit niedriger Bildung ist es heute weniger unwahrscheinlich als vor einigen Jahrzehnten, an universitäre Hochschulen zu gelangen. Die Übervertretung der Kinder von Eltern, die eine höhere Schulbildung absolviert haben, und die Untervertretung von Angehörigen bildungsferner und besitzloser Klassen, weist den Daten der Eidgenössischen Volkszählung von 1990²¹ gemäss jedoch eine bemerkenswert deutliche Form auf (s. Tabelle 1, Assoziationsindex).

Obschon die Bildungsbeteiligung auf der Hochschulstufe für alle anwuchs, ist – wie Lamprecht/Stamm (1996: 40 f.) auf Grundlage der amtlichen Daten von 1990 errechneten – der Besuch einer Hochschule für Akademikerkinder im Alter von 20 bis 23 Jahren noch immer gut 6,5 mal wahrscheinlicher als für Kinder von Eltern mit Berufsausbildung und mehr als 13 mal wahrscheinlicher als für Kinder von Eltern ohne nachobligatorische Ausbildung. Auch hier steht der Ausgleich der Zugangschancen zur Hochschulbildung dem Fortbestand der Selektion nach (Bildungs-)Herkunft gegenüber.

den Eindruck zu vermitteln, dass die Höherqualifikation ausreichend entschädigt sei. Eine Rolle gespielt haben dürfte auch der Umstand, dass die Bildungsexpansion den universitären Bereich – im Unterschied zu Deutschland oder Frankreich – erst relativ spät tangierte und so der soziale Aufstieg qua Bildung, den das Universitätsstudium für eine(n) Mittelklassenangehörige(n) paradigmatisch symbolisiert, lange undenkbar blieb, da er sozial unwahrscheinlich war.

21 Wir greifen hier auf die Daten aus dem Jahr 1990 zurück, da die Kodierung der Daten aus dem Jahr 2000 weniger aussagekräftig ist: Lamprecht/Stamm fassen darin die beiden Kategorien der 1990er-Statistik „Höhere Fachschule“ und „Hochschule/Universität“ zur Kategorie „Fachhochschule/Hochschule/Universität“ zusammen, verwechseln dabei aber den Wunsch der politischen und wirtschaftlichen Mächte mit der gesellschaftlichen Realität: Nur weil die politischen Führungskräfte verlauren lassen, dass die Fachhochschulen den gleichen Stellenwert besitzen (sollen) wie die Universitäten, verfügen die Diplome, die diese neugeschaffenen Einrichtungen vergeben, nicht zwangsläufig über den gleichen gesellschaftlichen Wert wie die herkömmlichen Hochschulabschlüsse. Mit dem Wert von 2,9 ist der Assoziationsindex der für die „2000er-Auswertung“ neugeschaffenen Kategorie denn auch weitaus tiefer als jener der höchsten Kategorie der 1990er-Auswertung (4,0) und vermag den Eindruck zu erwecken, dass die Selbstrekrutierung des akademischen Milieus abgenommen hat. Lamprecht/Stamm (2005: 25) merken selbst an, dass sich die Übervertretung der Akademikerkinder an den Universitäten seither vergrössert hat.

Tabelle 1: Verteilung der schweizerischen Hochschul lerInnen nach elterlichem Bildungsabschluss 1990

Höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern	20- bis 23-jährige Personen an der Hochschule ^a	Anteil an der Gesamtbevölkerung	Assoziationsindex ^b
Obligatorische Schule	7,5%	23,2%	0,3
Berufsausbildung	32,2%	50,7%	0,6
Maturitätsschule	9,0%	4,1%	2,2
Höhere Berufsausbildung	11,8%	10,0%	1,2
Höhere Fachschule	8,6%	4,2%	2,1
Hochschule/Universität	30,9%	7,8%	4,0
Insgesamt	100%	100%	

^a Anteil der 20- bis 23-jährigen Personen, die 1990 eine Hochschulausbildung absolviert oder abgeschlossen haben und noch bei ihren Eltern lebten.

^b Der Assoziationsindex wiedergibt, um wie viel höher oder geringer die Chancen von Kindern aus den jeweiligen Elternhäusern für einen Hochschulabschluss sind. Er stellt das Verhältnis zwischen dem Prozentanteil der Studierenden (Spalte 2) und dem Anteil der Ausbildungsstufe an der Gesamtbevölkerung (Spalte 3) dar.

Quelle: Lamprecht/Stamm, 1996: 40, Ausschnitt aus Tabelle 6.

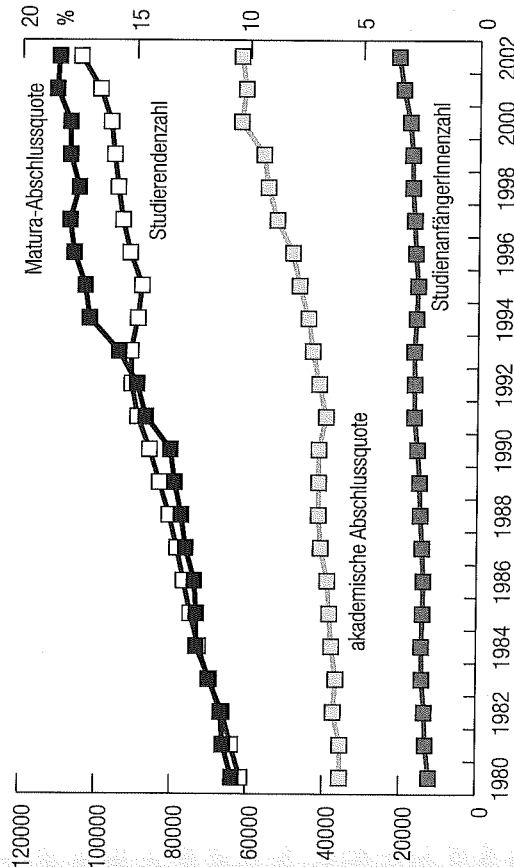
Die Erklärung für diese scheinbar widersprüchlichen Entwicklungen liegt Lamprecht/Stamm (1996: 52) zufolge darin, dass die „herkunftsspezifische Chancenstruktur [...] durch die Bildungsexpansion nicht abgebaut, sondern auf eine höhere Stufe verschoben“ wurde.

Näheres zum Ort, wo die Selektion hingegen stattfindet, erfahren wir, wenn wir die Entwicklung der Abschlussquoten von Matura-Absolventen und Universitätsabsolventen näher betrachten. Während im Jahr 1960 noch fast alle Maturanden ein Hochschulstudium aufgenommen und abgeschlossen haben, verringerte sich in den folgenden Jahrzehnten der Anteil jener, die ihre Hochschulreife in einen akademischen Abschluss umwandelten, stetig. Eine wesentliche Ursache liegt darin, dass mit dem Ausbau der Gymnasien keine entsprechende Erweiterung der Universitäten erfolgte. Als Folge davon erhöhte sich zwar der Anteil der MaturandInnen an den jeweiligen Jahrgangsklassen kontinuierlich, der Prozentsatz der Akademiker stieg jedoch kaum an: Währenddem sich zwischen 1960 und 1990 die Matura-Abschlussquote der 19-Jährigen von 3,5% auf 14% stieg, also vervierfachte (Levy et al., 1997: 176), erhöhte sich der Anteil der Akademiker an den 27-Jährigen im Verhältnis dazu nur unbedeutend und stabilisierte sich ab Anfang der siebziger Jahre

bei ca. 7% (Lamprecht/Stamm, 1996: 25).²² Dies hatte zur Konsequenz, dass der (im internationalen Vergleich) niedrig gebliebenen Akademikerquote eine immer grössere Zahl von Personen mit Hochschulreife gegenüberstanden, die keinen Studienabschluss erwerben konnten oder wollten.²³

Der Anteil der MaturandInnen, die keinen Studienabschluss erwarben, nahm auch in den neunziger Jahren zu, obwohl die akademische Abschlussquote gerade in diesem Jahrzehnt markant anwuchs (s. Grafik 1). Denn der Zuwachs der Akademikerquote vermochte mit dem Anstieg der Studierendenzahl um mehr als 12% nicht Schritt halten (Grafik 2). Die Diskrepanz zwischen der Zahl der Hochschulreifen und jener der Hochschulabsolventen nahm folglich auch in diesem Jahrzehnt weiter zu. Im Jahr 2000 lag die Quote der 27-Jährigen Akademiker bei rund 10%, währenddem der Anteil der

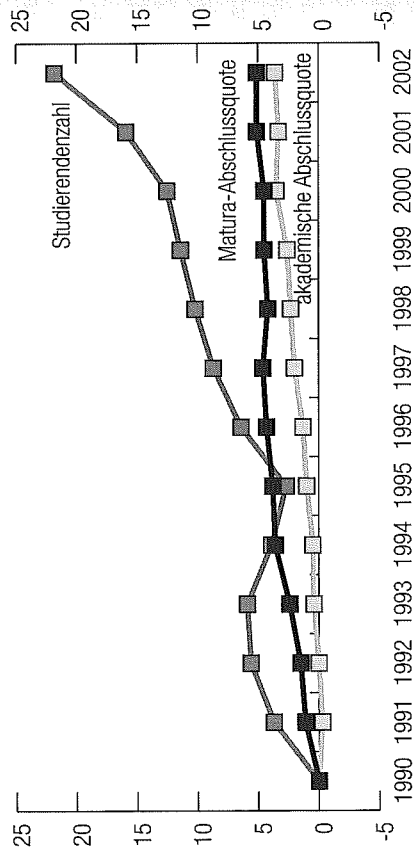
Grafik 1: Entwicklung von gymnasialer und akademischer Abschlussquote, Studierendenzahl sowie Studienanf ngereinnenzahl von 1980 bis 2002



²² Die Konstanz der akademischen Abschlussquote in diesem Zeitraum überrascht besonders, da sich mit der Einführung der Lizentiate/Diplome Ende der sechziger Jahre die Studienzeit verkürzte und dadurch (prinzipiell) die Wahrscheinlichkeit anstieg, dass sich Angehörige unterprivilegierter Schichten universitäre Abschlüsse „leisten“ konnten. Auch wurden im Jahr 1972 die „neuen“ Maturatypen D und E mit dem Ziel geschaffen, die Beteiligung von Kindern Zugewanderter an der universitären Bildung zu verstärken.

²³ Für eine detaillierte Darstellung der entsprechenden Entwicklung in Deutschland siehe Geissler (2002), Müller (1998), Müller/Haun (1994), Schimpl-Neimanns (2000), Schnitzer et al. (2001) und Vester (2004).

Grafik 2: Entwicklung von gymnasialer und akademischer Abschlussquote sowie der Studierendenzahl von 1990 bis 2000 (indexiert 1990)



MaturandInnen des gleichen Jahrgangs (im Jahr 1992) knapp 15% betrug (Bundesamt für Statistik, 2004). Das bedeutet, dass diese Selektion bereits 5% des gesamten Jahrgangs beziehungsweise einen Drittel der MaturandInnen betraf. Die Bildungsexpansion hat die soziale Selektion folglich einfach nach oben verschoben und dafür gesorgt, dass es bei einer wachsenden absoluten und relativen Anzahl von Personen zwischen Matura und Studienabschluss zu einer eigentlichen „Nachselektion“ kommt.²⁴ Dafür verantwortlich ist die unveränderte Struktur des Bildungssystems.

Zahlreiche empirische Studien belegen, dass von dieser „Nachselektion“, die in zwei Erappen (beim Übergang zwischen Matura und Studienbeginn sowie im Studium selber) erfolgt, besonders Frauen sowie Angehörige bildungsferner und besitzloser (Bildungs-)Klassen betroffen sind.²⁵ Damit bewirkt sie, dass

²⁴ Erwähnt sei an dieser Stelle, dass sich parallel zum Ansteigen der Selektion zwischen Matura und Hochschulabschluss eine spezifische Nachfrage nach Maturierten herausgebildet hat. In den achtziger Jahren bestand nach ihnen eine Nachfrage bei Banken, im Informatikbereich sowie in den Sektoren der Werbung und Kommunikation.

²⁵ Meyer et al. (1999: 161) zufolge fällt die Selektion zwischen Matura und Studienbeginn wesentlich zulasten der Maturandinnen aus, von denen sich nur rund sieben von zehn für ein Hochschulstudium entscheiden, während es bei den männlichen Maturierten rund neun Zehntel sind. Wie der Vergleich der Assoziationsindizes der verschiedenen Bildungsklassen zwischen den 16- bis 19-Jährigen auf Maturaniveau und den 20- bis 23-Jährigen auf Hochschulniveau zeigt, findet beim Übergang von Maturitätsschule zum Studium ausserdem eine fühlbare Selektion nach der Bildungsherkunft statt (Lamprecht/Stamm, 1996: 39 f.; Tabellen 5 und 6). Bezüglich Studienabbruch liegen aktuellere Befunde vor: Meyer et al. (1999: 165) kommen in ihrer Untersuchung zum Schluss, dass ein Drittel

just die Angehörigen jener Gruppen, die dank dem allgemeinen Anstieg der Bildungsbeteiligung vermehrt die Hochschulreife erlangen konnten, (doch noch) in nicht-akademische Berufsqualifikationen „abgedrängt“ werden. Diejenigen unter ihnen, die diese Nachselektion überstehen, „wählen“ zumeist die Lehrberufe und Studiengänge der Philosophischen Fakultät, wo beide Gruppen stark übervertreten sind.²⁶ Die herkunfts- und geschlechtsspezifische Chancenstruktur blieb über die letzten Jahrzehnte folglich in einem bemerkenswerten Mass erhalten.

Die bescheidene Erweiterung der universitären Bildung im Zuge der schweizerischen Bildungsexpansion hat also weniger zu einer Angleichung von Chancen des Zugangs zu einem universitären Bildungstitel, als zur Verschärfung des Wettbewerbs um die damit (im Vergleich zur Zahl von „Hochschulreifezeugnissen“) entsprechend „knappere“ akademischen Bildungstitel geführt. Dieser Befund mag vielleicht überraschen. Er ist jedoch alles andere als erstaunlich, wenn wir bedenken, dass in den neunziger Jahren, dem ersten und einzigen Jahrzehnt nach dem Zweiten Weltkrieg, in dem die akademische Abschlussquote ein spürbares Wachstum (von knapp 5%) erfuhr, die öffentliche Finanzierung der Universitäten landesweit um 17% gesenkt wurde, was – angesichts der anwachsenden Studierendenzahl – die pro StudentIn zur Verfügung stehenden Mittel um ca. 27% verringerte. Es liegt auf der Hand, dass diese Austeritätspolitik vor allem die Bildungschancen Angehöriger besitz- und bildungsloser sozialer Klassen traf, leiden sie doch am stärksten unter den Einschnitten, die sie hervorrief (Verschlechterung der Betreuungsverhältnisse, Erhöhung der Studiengebühren usw.). Wie Regula Leemann (2002) bemerkt, vermochten die Söhne und Töchter aus den oberen Besitz- und Bildungsmilieus ihren überproportionalen Anteil an den Absolventen in den vergangenen Jahrzehnten zu halten. Durch das Gleichbleiben der Verteilungsstruktur erhöhten sich angesichts der Ausweitung der Bildungsbeteiligung ihre Zutrittschancen zu einem universitären Hochschul-

der Studentinnen, aber nur ein Viertel der Studenten ihr Universitätsstudium abbrechen. Hinsichtlich der sozialen Herkunft meinen die Autoren keine Unterschiede erkennen zu können, vielmehr sehen sie im Studienfach den gewichtigsten Bestimmungsfaktor. Betrachten wir indes die vom Abbruch am stärksten betroffenen Fächer, so fällt auf, dass gerade dort – neben den Frauen – die Angehörigen der unterprivilegierten Schichten überproportional vertreten sind. In den Geistes- und Sozialwissenschaften etwa beträgt die AbbrecherInnenquote 39%.

²⁶ Steffani Engler (1993) zeigt auf, inwiefern die mit Kinderspielen angeeigneten geschlechtsspezifischen Präferenzen sich auf die Studienfachwahl auswirken und wie sich diese Dispositionen – auch bei der Wahl eines für das jeweilige Geschlecht untypischen Sozialisationsfeldes – in der geschlechtsspezifischen Zugangsweise zum Studienfach äussern. Dasselbe kann auch für die klassenspezifischen Dispositionen festgehalten werden.

abschluss. Die Angehörigen dieser Klassen waren es somit, die von der über die Jahrzehnte erfolgten Verknappung der universitären Bildung profitierten – gerade auch in den neunziger Jahren. Die erhöhte Bildungsbeteiligung an den Hochschulen und Universitäten in den letzten Jahrzehnten führte also weniger zu einem Ausgleich der Chancen der Angehörigen verschiedener (Bildungs-)Klassen, sondern vielmehr zu einer Vergrößerung der Ungleichheiten beim Zutritt zu akademischen Abschlüssen und für die Abkömmlinge weniger privilegierter (Bildungs-)Klassen besonders zu einer Verschärfung des Wettbewerbs.

Angemerkt sei an dieser Stelle, dass sich dieser Befund allein auf die Verteilung der Chancen innerhalb des Bildungssystems bezieht. Er sagt über die Verteilung der gesellschaftlichen Chancen nicht zwingend etwas aus, auch wenn die Weichenstellungen, die im Bildungssystem vollzogen werden, die Zutrittsmöglichkeiten zu Berufspositionen und gesellschaftlichen Positionen wesentlich determinieren. Der Bildungstitel hat an sich keinen spezifischen Wert und stellt daher auch nur einen Anspruch auf eine berufliche und gesellschaftliche Position dar und kein Recht darauf.²⁷ Bei der „Inwertset-

27 Der *gesellschaftliche Wert* eines Bildungstitels zu einem gewissen Zeitpunkt wird durch die Zahl der Titel, die in diesem Moment besessen werden, einerseits und die Struktur der verfügbaren Arbeitsstellen andererseits bestimmt. Erst dieser Wert gibt über die Ungleichheiten beim Zutritt zum Arbeitsmarkt zwischen Inhabern von Bildungstiteln Auskunft. Das Bundesamt für Statistik besitzt mit seinen Daten zum Bildungssystem und der Arbeitswelt die besten Voraussetzungen, um diesen Wert zu bestimmen. Seine MitarbeiterInnen können oder wollen diese Thematik aber nicht unabhängig vom vorherrschenden politischen Denken angehen, wie der kürzlich erschienene Sozialstrukturbericht von Lamprecht/Stamm (2005: 5) bezeugt, der immerhin den Anspruch erhebt, darüber Auskunft zu geben, „in welchem Masse die Chancengleichheit in der Schweiz verwirklicht ist und durch welche Faktoren sie allenfalls beeinträchtigt wird“. Darin kommen die beiden Autoren zum geradezu grotesken Schluss, dass im Zuge der Bildungsexpansion die Determinationskraft der Kategorien „Geschlecht“ und „Nationalität“ an Bedeutung verloren hätten, währenddem „die soziale Herkunft mit ihren verschiedenen Wirkungsdimensionen [...] eine der grossen Herausforderungen für die Zukunft darstellen [dürfte], wenn es um die Ausdehnung der Chancengleichheit im Bildungssystem geht“ (S. 31 f.). Diese Darstellung erweckt den Eindruck, die aufgeführten Eigenschaften (Geschlecht, Nationalität, soziale Herkunft) existierten unabhängig voneinander. In der sozialen Wirklichkeit ist jedoch genau das Gegenteil der Fall. Die Geschlechtszugehörigkeit beispielsweise kann mit der sozialen (Klassen-)Herkunft eine andere gesellschaftliche Bedeutung annehmen, ebenso die Kategorie „Nationalität“. Das Merkmal „Geschlecht“, für sich genommen, verfügt daher genauso wenig über eine gesellschaftliche Relevanz wie die Eigenschaft „Nationalität“; vielmehr nehmen diese Merkmale erst im Zusammenspiel mit den anderen als wichtig angesehenen Eigenschaften ihren spezifischen gesellschaftlichen Wert an. Daher variieren die Zutrittschancen zu bestimmten beruflichen und gesellschaftlichen Positionen mit der „*Struktur der Bezie-*

zung“ von Bildungstiteln auf dem Arbeitsmarkt verfügen die Abkömmlinge der oberen Sozialmilieus allerdings erwiesenermassen über deutlich bessere Chancen, weil sie ihre auserschulische „Bildung“, ihre Beziehungsressourcen und andere Kapitalien ins Spiel bringen können. Die Ungleichheiten zwischen den sozialen Klassen im Bildungssystem neigen daher dazu, sich bei den Berufschancen weiter zu verschärfen.

Ein Diskurs, der nicht alle anspricht

Mit den oben dargelegten Informationen können wir erörtern, inwiefern die Ideologie der Praxis ein Einsatzmittel in den aktuellen Auseinandersetzungen an Hochschulen zwischen den Angehörigen verschiedener sozialer Gruppen um den Zugang zu hohen Berufspositionen darstellt. Grundlegend ist für diesen Kampf der Gegensatz zwischen Studierenden, die mindestens einen Elternteil mit akademischem Abschluss haben und Abkömmlingen von Eltern ohne akademische Qualifikation: Es ist der klassische Gegensatz zwischen den ErbInnen aus akademischen Verhältnissen, die sich legitimerweise an der Universität aufhalten und den äusseren Zwängen mit ihrem inkorporierten kulturellen Kapital mehr oder weniger gelassen begegnen können, und den

hungen zwischen allen relevanten Merkmalen, die jeder derselben wie den Wirkungen, welche sie auf die Praxisformen ausübt, ihren spezifischen Wert verleiht“ (Bourdieu, 1982: 182, Anm. 7, Hervorhebung im Original). Kategorien wie „Geschlecht“ oder „Nationalität“ können unmöglich unabhängig von den anderen relevanten Eigenschaften wie z. B. Einkommen oder Vermögen betrachtet werden, schon gar nicht losgelöst von der sozialen Klassenzugehörigkeit einer Person. Die Feststellung, einzelne dieser Faktoren hätten an Einfluss auf die Chancengleichheit verloren, währenddem die soziale Herkunft weiterhin determinierend sei, erlaubt somit nicht darauf zu schliessen, inwiefern sich die Zugangschancen zu gesellschaftlichen Ressourcen verändert haben. Der Umstand, dass die Beteiligung auf einzelnen Stufen des Bildungssystems nicht mehr mit den erwähnten Merkmalen variiert, ist mitnichten Beweis dafür, dass die entsprechenden Ungleichheiten geringer geworden sind: Wie aus zahlreichen soziologischen und volkswirtschaftlichen Untersuchungen hervorgeht, sind die Chancen vieler Frauen in der Arbeitswelt weiterhin sehr stark begrenzt, auch wenn ihre Qualifikation in den letzten Jahrzehnten merklich angestiegen ist – mitunter, weil sie bereits im Bildungssystem auf Ausbildungsgänge abgedrängt werden, die sie von den hohen beruflichen und gesellschaftlichen Positionen fernhalten. Über genau solche Sachverhalte teuscht jedoch eine Argumentation hinweg, die suggeriert, die Bildungsexpansion würde notwendigerweise auf die Verringerung der Ungleichheiten abzielen, hätten sich bis heute – „bedauerlicherweise“ – aber noch nicht in der „Dimension“ „soziale Herkunft“ niedergeschlagen. Einer derart optimistischen Interpretation der Entwicklung der Sozialstruktur in den letzten Jahrzehnten haben jene, zu deren Gunsten diese Struktur funktioniert, nichts beizufügen. Zur Diskussion über die politischen Einsatzmittel solcher Verzerrungseffekte in offiziellen statistischen Daten, siehe Sandrine Garcia und Franck Poupeau (2002).

Kindern aus nicht-akademischen Verhältnissen, die meist gezwungen sind, ihre Existenz durch verschiedene fremde Quellen zu finanzieren und ihre Ausbildung gegenüber ihrem Umfeld und/oder sich selbst zu rechtfertigen sowie aufgrund ihres gegenüber ihren Eltern verstärkten Bildungserwerbs eine asketische Einstellung zur legitimen Kultur an den Tag legen, die sie als „seriös“ und „pedantisch“ erscheinen lässt (Bourdieu/Passeron, 1971).

An den schweizerischen Hochschulen scheint dieser Gegensatz heute geradezu paradigmatisch mit der Opposition „Theorie“ und „Praxis“ in Verbindung zu stehen, die dem ganzen Bildungssystem konstitutiv zugrunde zu liegen und die Divergenz zwischen den allgemeinbildenden und berufsbildenden Qualifikationen paradigmatisch auf den Begriff zu bringen scheint.²⁸ Auf der einen Seite stehen die Abkömmlinge aus akademischen Verhältnissen, die aufgrund der „theoretisch-allgemeinbildenden“ Qualifikation ihrer Eltern von Kindesbeinen an die Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Teilnahme am Spiel mit der legitimen Kultur und den impliziten oder expliziten Anspruch auf Ausübung von Macht in der Arbeitswelt in- oder ausserhalb „verantwortungsvoller“ Berufspositionen erworben haben. Sie legen gegenüber den mit „praktischen Kenntnissen“ assoziierten „Niederungen“ der Arbeitswelt meist eine distanzierte Haltung an den Tag und neigen dazu, neben dem Studium „interessante“, berufsbezogene und oft auch kaum entlohnte Tätigkeiten zu verrichten – nicht zuletzt, da sie es sich ökonomisch besser „leisten“ können. Auf der anderen Seite stehen die Studierenden aus nicht-akademischen Verhältnissen, die sich aufgrund der „praktisch-berufsbildenden“ Qualifikation ihres Herkunftsmilieus in ihren ersten Lebensjahren eher technische, anwendungsorientierte Fähigkeiten und Fertigkeiten aneignen sowie die Disposition „auszuführen“, d. h. die Berufsqualifikation auf Anweisung und im Dienste von Unternehmen zu mobilisieren. Als BesucherInnen der Universität, die sich als illegitim wahrnehmen und wahrgenommen werden, sind sie im alltäglichen Klassifikationskampf gezwungen, sich gegenüber dem „weltfremden“ und „theoretischen“ Gehabe ihrer KommilitonInnen aus akademischen Verhältnissen abzugrenzen und sich durch Bezugnahme auf

28 Ausdruck davon ist der Umstand, dass der Gegensatz zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Ausbildungen ein zentrales Prinzip darstellen, das die Zutrittschancen der Abkömmlinge beider Bereiche zur Universität zu strukturieren scheint. Immerhin sind die entsprechenden Chancen von Kindern mit Eltern, die eine Maturitätsschule absolvierten (Assoziationsindex: 2.2), besser als die Möglichkeiten der Kinder von Eltern mit „Höhere Berufsausbildung“ (Assoziationsindex: 1.2) oder „Höhere Fachschule“ (Assoziationsindex: 2.1) als Bildungsabschluss; beides Bildungsgänge, die – zusammen mit der Erstausbildung, die für sie Voraussetzung ist – eine längere Ausbildungszeit als die Maturitätsschule erfordern (vgl. Tabelle 1).

eine wie auch immer geartete „Praxis“ zu rechtfertigen und valorisieren – und zwar umso mehr, je grössere ihre soziale Distanz zu ihren „abgehobenen“ Mits Studierenden ist. Diese Referenz an die „Praxis“ enthält wegen der „theoretischen Verfasstheit“ der Universität, die für sie die Stätte der „Theorie“ schlechthin darstellt, immer auch eine Bezugnahme auf die gesellschaftliche Wirklichkeit ausserhalb der Universität. Da sie oft auf das Einkommen aus der Studierenerwerbstätigkeit angewiesen sind, wird diese „Praxis“ von ihnen oft mit der Arbeitswelt assoziiert.

Aufgrund der im Lauf ihres Werdeganges einverleibten Dispositionen und ihrer gesellschaftlichen Lage (als illegitime Studierende und Erwerbstätige) vermögen sich also vor allem die Studierenden aus nicht-akademischen Verhältnissen mit einem Diskurs zu identifizieren, der die Aneignung anwendungsorientierter Fähigkeiten verlangt. Der Appell trifft auch deshalb bei ihnen auf offene Ohren, weil er es ihnen erlaubt den Traum vom Zutritt zu den „anspruchsvollen“ Berufspositionen der Führungskräfte in Politik und Wirtschaft zu träumen. Aufgrund ihrer mangelnden kulturellen und ökonomischen Ressourcen können diese Abkömmlinge aus den mittleren und unteren Klassen aber kaum abschätzen, was ihnen dazu fehlt und neigen dazu, eine beliebige Erwerbsstelle einzunehmen. Dadurch werden diese unterprivilegierten Studierenden jedoch erst recht in die „praktischen“ Intelligenzberufe der Mittelklassen abgedrängt. Vor dem Hintergrund des verschärften Wettbewerbs an Hochschulen scheint die Ideologie der Praxis somit vor allem im Dienste der Reproduktion der akademisch gebildeten Fraktionen der herrschenden Klasse zu stehen.

Nun kennen wir die gesellschaftlichen Gründe für die „Anfälligkeit“ von Studierenden aus nicht-akademischen Verhältnissen für die Ideologie der Praxis. Doch woher stammt ihre Begeisterung für die aussercurriculären Qualifikationsprozesse, die Bestandteil des festgestellten „Praxiswahns“ ist? Abkömmlinge aus weniger privilegierten Verhältnissen tendierten – als Folge ihres Werdeganges – herkömmlicherweise eher als die Privilegierten dazu, sich mit der schulischen Institution zu identifizieren, und zwar umso stärker, je mehr sie diesem System „alles verdanken“, was sie erreicht haben (Bourdieu/Passeron, 1971). Heute nun sind es aber gerade sie, die der Bildungsinstitution und ihren Tieren keinen privilegierten Wert mehr beimessen. Es scheint sich also im studentischen Bezugssystem etwas Grundsätzliches gewandelt zu haben, was es möglich macht, dass sich vor allem die bildungsfernen und nicht vermögenden Studierenden in einem Diskurs wieder erkennen, der gegenüber der offiziellen Schulideologie heterodox ist. Das alte, auf dem Besitz humanistischer Bildung gründende Klassifikations- und Distinktionsmodell ist nicht einfach durch ein neues ersetzt worden, sondern wird von einer

neuen Weltanschauung konterkariert, von der die Ideologie der Praxis nur einen Teil darstellt und die vor allem bei den unterprivilegierten Studierenden eine Akzeptanz besitzt. Eine Erklärung für diese Ausgangslage erhalten wir, wenn wir diese neue Erscheinung – im Anschluss an die bisherigen Ausführungen – vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Dynamik der letzten Jahrzehnte betrachten.

3 Die Modernisierung des Kulturkapitals

Im Zuge des Anwachsens des gesamtgesellschaftlichen Kulturkapitals und der Verschiebung verschiedener Milieus zum kulturellen Pol haben sich nicht nur die Erwerbsstrukturen, sondern auch die Sozialstrukturen verändert. Der Grund dafür ist, dass es in diesem Prozess zu einer „Modernisierung“ des Kulturkapitals kam, die zunächst nur bei bestimmten Klassenfraktionen stattfand, dann aber die gesamte gesellschaftliche Dynamik erfasste. Pierre Bourdieu und Michael Vester konstatieren jeweils für Frankreich und Deutschland, als Folge der mit der Höherqualifikation verbundenen „Öffnung“²⁹ des sozialen Raums, die Herausbildung neuer sozialer Klassenfraktionen, die sich durch ein „modernisiertes“ Kulturkapital auszeichnen. Für dieses „modernisierte“ Kulturkapital kennzeichnend ist, dass es kulturelle Distinktion und ökonomischen Erfolg, die bis dahin gegensätzlich waren, vereint und es an seinem Beitrag zur Steigerung des Absatzes gemessen wird (Bourdieu, 1982: 561–584; Vester et al., 2001; Vester, 2004). Aufgrund der allgemeinen Absatzkrise in der Ökonomie und der Rolle der Angehörigen der modernisierten Klassenfraktionen als „ethische Avantgarde“³⁰ erfuhr diese inkorporierte anwendungsorientierte Bildung in den westeuropäischen Gesellschaften zunehmend Verbreitung.³⁰ Dies kommt darin zum Ausdruck, dass in den letzten Jahrzehnten Fähigkeiten und Fertigkeiten, die den Anforderungen des ökonomischen Feldes entsprechen, wie Anpassungsfähigkeit, Flexibilität, psychische und räumliche Mobilitätsbereitschaft, individuelles

29 Vester (2001: 397) weist unter Bezugnahme auf Maurice Merleau-Ponty darauf hin, dass die Bildungsexpansion auch einen Effekt der „Öffnung“ im Sinne der „Horizontenerweiterung“ hatte. Durch die Verbreitung der allgemeinen Bildung und theoretischem Wissen wurden „reflexive“ Möglichkeiten vermittelt, die es dem Einzelnen erlauben, sich von den vorherrschenden Handlungsmustern zu distanzieren und sich an individuellen und kollektiven Gestaltungsspielräumen zu orientieren. Die Verbreitung von Leitmotiven wie Selbstverwirklichung, politische Partizipation, Lebensstil, Autonomie des eigenen Umfeldes ist Ausdruck dieser „Horizontenerweiterung“.

30 Zu den gesellschaftlichen Bedingungen, die diese Entwicklung möglich gemacht haben, siehe Bourdieu (1982: 561–584), Vester (2004) und Vester et al. (2001).

Zeitmanagement sowie der Zugriff auf und der Umgang mit technischem Wissen im ökonomischen Feld immer bedeutsamer wurden.

In der Schweiz setzen sich diese Eigenschaften im ökonomischen Feld Ende der achtziger Jahre durch, wie Marlis Buchmann und Stefan Sacchi in ihrer Langzeitstudie von Qualifikationsprofilen in Stelleninseraten feststellen (Sacchi et al., 2005). Die Entstehung der „neuen Berufe“ der Beratung, des Marketings, der Kommunikation und des Verkaufs in den Bereichen Kultur, Bildung und Gesundheit in den neunziger Jahren dokumentiert dies (Levy et al., 1997). Dass die anwendungsorientierte Bildung sich zunehmend verbreitet, kommt auch in der Kommerzialisierung der Anstalten kultureller Produktion und Konsumtion zum Ausdruck. Die Vorherrschaft dieses neuartigen, „absatzorientierten“ inkorporierten Kulturkapitals hat jedoch Folgen für die Kämpfe zwischen den sozialen Gruppen und die Definition dessen, was als berufliche Arbeit gilt.

Zum einen wird dadurch die Legitimität des akademischen Milieus zunehmend in Frage gestellt. Wie Klaus Kraemer und Uwe Birtlingmayer (2001: 322–26) festhalten, nimmt mit zunehmender Wichtigkeit des an der ökonomischen Verwertbarkeit gemessenen „Wissens“ die Bedeutung des klassisch humanistischen Bildungskapitals ab. Mit der Entwertung dieser „Bildung“, die sich über die Ablehnung der ökonomischen Sphäre konstituiert, schwindet auch die Legitimität der „akademischen Intelligenz“. Ihre Prestige- und Einkommensvorteile erscheinen in den Augen der Angehörigen der mittleren und unteren Klassen als zunehmend weniger gerechtfertigt. Verstärkt wird dies durch die „Kompetenzrevolution“, die sich in diesen Schichten im Zuge der Höherqualifikation ereignete und ihren Angehörigen mehr Fachkompetenz, Eigenverantwortung und kommunikative Kompetenz brachte (Vester, 2004: 13 f., 18).

Zum anderen löst die „Modernisierung“ des Kulturkapitals eine Neubestimmung der Berufsqualifikation aus, indem sie Fähigkeiten und Fertigkeiten ins Blickfeld rückt, die im Arbeitsprozess bislang keine Anerkennung erhielten. Das betrifft einerseits die „kognitiven“ Fähigkeiten der neuen Bildungsmilieus oder die emotionalen, sozialen und praktischen Fertigkeiten der unterprivilegierten Milieus, die vom Bildungstitel nicht eingefangen werden, da er hauptsächlich den Besitz der sozial ungleich verteilten humanistischen Bildung beglaubigt (Vester, 2004: 49). Andererseits ist dies der Fall bei jenen Dispositionen, die – besonders von Frauen – in Qualifikationsprozessen im außerschulischen und/oder privaten Bereich angeeignet und deshalb als persönliche Eigenschaften angesehen werden, wie zum Beispiel die

Fähigkeit, Beziehungsarbeit zu leisten (Maruani/Nicole-Drancourt, 1989).³¹ Diese inkorporierten Fähigkeiten und Fertigkeiten sollten mit dem Begriff der „Kompetenz“ eingefangen werden, der die Erweiterung der Bestimmung der Qualifikation über das fordistische Arrangement hinaus, welches die Qualifikation hauptsächlich über den Bildungsschluss definiert, typischerweise symbolisiert (Stroobants, 1993). Der Kompetenzbegriff enthielt insofern das Versprechen, die bislang „übersehenen“ besonderen Qualifikationen vor allem der unterprivilegierten Schichten und der Frauen anzuerkennen, also genau den Angehörigen von zwei Gruppen zugute zu kommen, die im Ausbildungssystem weiterhin auf „bescheidene“ Berufspositionen abgedrängt und für ihre Bemühung um Höherqualifikation besonders schlecht entschädigt wurden.

Angesichts der ökonomischen Dynamik hat sich stattdessen eine Ausweitung des Qualifikationsbegriffs durchgesetzt, die vielmehr den Anforderungen der gewichtigen Wirtschaftsakteure entspricht. Wie Marcelle Stroobants (1993) erkennt, führt die Auflösung der Gleichsetzung der Qualifikation mit dem Bildungstitel zu einer Entwertung dieses Zertifikats. Indem die Qualifikation zunehmend über „Kompetenzen“ bestimmt wird, die um den Dreisatz „savoir, savoir-faire et savoir-être“ kreisen, wird der Bildungsabschluss stillschweigend vorausgesetzt.³² Doch je mehr der Bildungsabschluss in den Hintergrund tritt, umso willkürlicher werden selbst die „Kompetenzen“ anerkannt (Stroobants, 1993). Immer mehr werden nur diejenigen (inkorporierten) Fähigkeiten anerkannt, die von Unternehmen als wirtschaftliche relevant angesehen werden. Der Bildungsabschluss und die über ihn vermittelten Rechte und Garantien werden dadurch herabgesetzt, was faktisch einer Dequalifizierung der Arbeitskraft entspricht.³³ Die

31 Dass die vermeintlich „in der weiblichen Natur“ liegenden Fertigkeiten bisher nicht als Qualifikation anerkannt wurden, verhinderte Anne-Marie Daune-Richard (2001: 71–87) zufolge das vorherrschende geschlechterspezifische Wertearrangement, welches die berufliche und qualifizierte Arbeit mit dem Technisch-Männlichen zusammenkoppelt.

32 Stroobants beschreibt, wie sich in Stellenprofilen immer mehr der Dreisatz „savoir“, „savoir-faire“ und „savoir-être“ durchsetzt, der folgende Anforderungen aufweist: Das „savoir“ bezieht sich auf die für die Ausübung einer Berufstätigkeit nötigen Techniken wie Sprache, Schrift, Computerbedienung, Buchhaltung usw. Das „savoir-faire“ umfasst betriebsspezifische verinnerlichte Mechanismen, Regeln, Pflichten und Informationen. Im „savoir-être“ schliesslich findet man die klassischen persönlichen Qualitäten, die in jeder Stellenbeschreibung zu finden sind wie Ordnung, Fleiss, Präzision, Autonomie, Fantasie, Initiative, Flexibilität, usw. Stroobants bezeichnet „Kompetenzen“ als den Einsatz dieser Kenntnisse und Qualitäten bei Konfrontation mit einem bestimmten Problem.

33 In der Basler Chemischen Industrie beispielsweise wurde mit der Herauslösung der Löhne aus dem Gesamtarbeitsvertrag in der ersten Hälfte der neunziger Jahre der Bildungsabschluss zu einem untergeordneten Faktor der Lohnbestimmung herabgesetzt.

Entkoppelung der Qualifikation vom Bildungstitel stellt heute daher einen Angriff auf die sozialen Rechte der Lohnabhängigen dar.

Dies hat auch Folgen auf die Klassifikationskämpfe an den Universitäten: Erstens verringert sich der Graben zwischen den Abkömmlingen aus akademischen Verhältnissen und jenen aus nicht-akademischen Verhältnissen auf der symbolischer Ebene, weil die humanistische Bildung nicht mehr dis-tinktionsrelevant ist. Die weniger privilegierten Studierenden dürften dadurch kaum mehr wahrnehmen, was sie objektiv von den privilegierten Studierenden trennt, und sich gegenüber diesen weniger benachteiligt wähnen, als sie es in Wirklichkeit sind. Zugleich zwingt diese neue Situation die nach Distinktion strebenden Söhne und Töchter aus den oberen Sozialmilieus dazu, sich die Distinktionsmerkmale des an der ökonomischen Verwertbarkeit gemessenen „Wissens“ anzueignen. Zweitens bringt die Vorherrschaft der Qualifikationsdefinition *qua* „Kompetenzen“ die Studierenden aus nicht-akademischen Verhältnissen dazu, in der aussercurriculären Aneignung „praktischer Kenntnisse“ die Quelle für die Emanzipation aus ihrer beherrschten Existenz zu sehen. Diese Qualifikationsbestimmung bekräftigt Eigenschaften, welche die unterprivilegierten Studierenden sich aufgrund ihrer sozialen Herkunft und ihrer Situation an der Universität selbst zuschreiben, und vermittelt ihnen dadurch den Eindruck, dass nun „ihre Zeit geschlagen hat“ und sie im Wettbewerb um hohe Berufspositionen einen Trumpf besitzen, dank dem sie im Wettbewerb um hohe Berufspositionen mit ihren „theoretischen“ Kommilitonen aus akademischen Verhältnissen gleichziehen oder diese sogar überrunden könnten. Sie verspricht ihnen also nichts Geringeres als den sozialen Aufstieg, der in ihren Augen die einzige gerechte Entschädigung für die Arbeitsleistung darstellt, zu der sie in ihrem bisherigen Werdegang gezwungen waren, und die Befreiung von den schulischen Zwängen, die bisher schwer auf ihnen lasteten.

Die Neubestimmung des Qualifikationsprofils als „Kompetenzen“ und der Wegfall der humanistischen Bildung als Distinktionsmerkmal, welches Studierende bisher fortlaufend daran erinnerte, dass sie im Wettlauf um die oberen Berufsposten nur „Zweite Wahl“ sind, sind es also, welche dazu führen, dass die unterprivilegierten Studierenden der Aufforderung, sich verstärkt auf aussercurriculäre „Praxis“ auszurichten, geradezu mit Euphorie begegnen. Angesichts dieser Wirkung erstaunt kaum, dass sie sich „blind“ auf den Arbeitsmarkt ausrichten, meinen sie doch, dass ihnen die Studier-berufstätigkeit quasi automatisch den Zugang zu den oberen Berufsposi-tionen eröffnet, so als würde der Zutritt zu allen Berufen über einen einzigen

Wichtiger wurden stattdessen Kriterien wie individuelle Leistung, Verantwortung oder unternehmerisches Denken (Streckeisen, 2001).

Arbeitsmarkt vermittelt. Auch ist es nicht verwunderlich, dass gerade diese Studierenden das Studieren in den Hintergrund schieben und noch mehr „ausführende“ Tätigkeiten und schlechte Arbeitsbedingungen hinnehmen. Endlich erstaunt auch nicht, dass diese Studierenden die damit einher gehende Dequalifikation ihrer Arbeitskraft nicht als solche wahrnehmen, wird dieser Vorgang doch mit Begriffen bezeichnet, die all ihre Hoffnungen auf sich zu ziehen vermögen.

Zweifellos stärkt die Bekräftigung der „Klasse“ die Selbstüberschätzung und die Identifizierung der unterprivilegierten Studierenden mit der herrschenden Klasse, der sie sich sowieso meist zugehörig wähnen. Die in ihrer „strebenden“ Existenz ohnehin inhärente Verzerrung objektiver Gegebenheiten nimmt dadurch aber nur weiter zu. Ebenfalls schwinden die Chancen zur Herausbildung eines studentischen Selbstverständnisses jenseits der vorherrschenden Auffassung.³⁴

Als Kristallisationspunkt von Emanzipationshoffnungen ist die Ideologie der Praxis aber auch eine Quelle von Fehlwahrnehmungen und -entscheidungen. Viele Studierende aus weniger privilegierten Verhältnissen meinen in ihrem „Praxiswahn“ der Forderung nach „Praxis“ mit einer beliebigen studienbegleitenden Erwerbstätigkeit nachkommen zu können. Aus Unkenntnis über eine Berufswelt, die der elterlichen fern steht, nehmen sie es nicht als Problem wahr, wenn ihre Aktivität in keinem Zusammenhang zu potenziellen späteren Berufstätigkeiten steht. Getragen wird dies neben der ökonomischen Notwendigkeit nicht selten von einem mit dem sozialen Werdegang dieser Studierenden verbundenen, mehr oder weniger spontanen und oft nur von ihren Eltern explizit geäußerten Impuls, vor der Übernahme „akademischer“ Berufe noch einmal „richtig zu arbeiten“ – so, als müssten sie den vermeintlich vollzogenen sozialen Aufstieg auch noch selbst „verdienen“. Indem die Ideologie der Praxis die Aufmerksamkeit der Studierenden von Tätigkeiten weg lenkt, welche tatsächlich zu einer Verbesserung der Berufschancen beitragen würden, trägt sie vielmehr zu deren Verringerung bei.

³⁴ Selbstverständlich hat dies mitunter politische Implikationen: Die Hinwendung zur Akkumulation „auserschulischer“ Kapitalien äussert sich auch in der Abwendung vom politischen Engagement an der Universität. Studierende, die den auserschulischen Qualifikationsprozessen einen hohen Wert beimessen, sehen im politischen Engagement „keinen Sinn“, wie in vielen Interviews mit den Studierenden der Universität Basel deutlich wurde. Viele Studierende gaben zu verstehen, dass sie sich nicht „engagieren“ würden, weil sie neben dem Studium keinen weiteren Aufwand für die Universität erbringen möchten (Egli et al., 2003). Diese Tendenz wurde in gewisser Weise mit der Einführung von Kreditpunkten für politisches Engagement an der Universität Basel verstärkt, führt sie doch zu einer weiteren Verdrängung der Unzufriedenen und Unterprivilegierten durch Karrieristen.

Es gibt also eine Reihe von Gründen, die dafür sprechen, dass diese Vorstellung gerade die Abkömmlinge mittlerer und unterer Klassen besonders hart trifft. Nicht nur sind sie wegen ihrem Habitus, der in vorwiegend berufsbildend qualifizierten, „ausführenden“ Milieus erzeugt wurde, und wegen ihrer gegenüber den „theoretischen“ Studierenden aus akademischen Verhältnissen beherrschten Position an den schweizerischen Hochschulen anfällig, die Ideologie der Praxis aufzunehmen. Sie sind auch deshalb prädisponiert, ihr Folge zu leisten, weil die Ideologie der Praxis bei ihnen die Hoffnung zu erzeugen vermag, dass mit der Aneignung „auserschulischer“ Fähigkeiten und Fertigkeiten in die Qualifikationsforderung eine Verbesserung des Tauschwertes ihrer Arbeitskraft stattfindet. Durch die Euphorie, welche die Bekräftigung der Praxis gerade bei den unterprivilegierten Studierenden auslöst, lenkt sie diese aber gleichzeitig von den oberen Berufsposten ab und weist ihnen die Rolle der akademisch qualifizierten Arbeitskraft zu, deren allgemeine bildende Qualifikation nicht anerkannt wird. Diese auf einer Entwertung der Arbeitskraft gründende Zuweisung wird von den Betroffenen umso weniger in Frage gestellt, je mehr sie sich diese Gewohnheit über ihre Studierwerbstätigkeit auf einer praktischen alltäglichen Ebene aneignen.

4 Im Dienst von zwei ständischen Reproduktionsstrategien

Nachdem das Verhältnis der Ideologie der Praxis zu den Reproduktionsstrategien von nicht-akademischen Milieus, die im Zuge der Höherqualifikation Zutritt zur akademischen Ausbildung bekommen haben, erörtert wurde, sollen nun zwei andere soziale Gruppen ins Zentrum gestellt werden, die mit dem „Praxis“-Imperativ soziale Interessen verknüpfen: das akademisch qualifizierte Bildungsbürgertum und die wirtschaftlichen Führungskräfte. Ich möchte anhand konkreter bildungspolitischer Massnahmen und Vorschläge zeigen, welche Funktion die Ideologie der Praxis in den Reproduktionsstrategien dieser beiden Gruppen ausübt und sich ihre Interessen verschranken.

Vorweg wollen wir die gesellschaftliche Entwicklung in den Hauptwiderspruch auf dem ökonomischen Feld zwischen der Entfaltung der Produktivkräfte und ihrer kapitalistischen Verwertung einordnen, der am Ursprung zahlreicher sozialer Kämpfe liegt. Hier können wir oben anknüpfend feststellen, dass auf der einen Seite sich die Produktivität der Arbeit mit steigender Bildungsbeteiligung durch Höherqualifizierung fortlaufend erhöht hat. Auf der anderen Seite gehen die Unternehmen zur Steigerung ihres Profits zunehmend dazu über, die Qualifikation der Lohnabhängigen relativ weniger zu entlohnen (Vester, 2004: 28). Dahinter steht die Entwicklung im ökonomischen Feld, dass die mit der Diktatur der Finanzmärkte quasi-all-

mächtigen Investoren – zur Sicherung ihrer Akkumulation – immer mehr in besonders wertschöpfende Sektoren investieren und auf eine hohe Rentabilität pochen (Husson, 2004: 147–149).³⁵ Michael Vester (2004: 28) deutet diese widersprüchliche Entwicklung, die in allen europäischen Ländern seit den achziger Jahren zu konstatieren ist, dahingehend, dass sich im Antagonismus zwischen Arbeit und Kapital inzwischen besonders der Widerspruch zwischen dem ökonomischen Kapital und der wertschöpfenden, höher qualifizierten Arbeit verschärft hat. Auch wenn somit vornehmlich die besonders lukrativen Bereiche Gegenstand der offensive der Kapitaleigner sind, betrifft dieser Angriff alle Lohnabhängigen. In der Schweiz hat die Dequalifikation mit dem Stagnieren der Löhne vor allem seit Anfang der 90er Jahre eine verschärfte Form angenommen.

In diesem Spannungsfeld stellt die Ideologie der Praxis ein ideales Instrument zur Rechtfertigung des Angriffs auf die hochqualifizierte Arbeit dar. Indem Unternehmen den Universitätsabsolventen einen Mangel an arbeitsmarkt- und erwerbsarbeitsrelevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten unterstellen, diskreditieren sie die Allgemeinbildung und das theoretische Wissen, für die ein Universitätsstudium steht.³⁶ Diese Qualitäten sind für viele Berufstätigkeiten sehr wertvoll, wie die anhaltende grosse Nachfrage nach Universitätsabsolventen belegt. Die Unternehmen wollen sie aber zunehmend weniger anerkennen. Daher versuchen sie, den Universitätsabschluss und die mit ihm verbundenen sozialen Rechte zu entwerten und an seiner Stelle einen Qualifikationsbegriff zu verbreiten, der die für den Arbeitsprozess tatsächlich verwendeten „Kompetenzen“ – so wird suggeriert – viel besser erfassen soll.

Der Begriff der Praxis, dem der Zauber anhaftet, nicht hinterfragt zu werden, da niemand zugeben will, nicht zu wissen, was er bezeichnet, hilft dabei in geradezu magischer Manier darüber hinwegzutäuschen, dass nicht einmal die Führungskräfte der Wirtschaft selber präzise Vorstellungen vom Qualifikationsprofil haben, dem StudienabgängerInnen entsprechen sollen. Angesichts der wirtschaftlichen Instabilität können nämlich auch sie nicht vorhersagen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten die Lohnabhängigen in

³⁵ Eine wesentlich Ursache für die sich verlangsamende Akkumulationsrate war Michel Husson (2004: 148 f.) zufolge die Verschiebung der gesellschaftlichen Nachfrage in die weniger rentablen Dienstleistungen, die zur Verlangsamung des Produktivitätsanstiegs führte.

³⁶ Universitäre Ausbildungsgänge zeichnen sich dadurch aus, dass sie nicht auf eine unmittelbare Berufstätigkeit qualifizieren, wie selbst das auf ein klar definiertes Berufsfeld vorbereitende Medizinstudium belegt, dessen AbsolventInnen ihre Berufsqualifikation erst nach dem Studium in einer mehrjährigen Assistenzentätigkeit erlangen.

ihren Augen in fünf oder zehn Jahren aufweisen sollen. Mit dem Begriff der Praxis vermögen sie die Studierenden aber dazu bringen, sich Kompetenzen anzueignen, die sie „beschäftigungsfähig“ machen beziehungsweise ihnen ermöglichen, in einer ständig wechselnden wirtschaftlichen Umgebung produktiv zu werden oder zu bleiben (Hirt, 2001). Dazu gehört, sich als „Humankapital“ zu begreifen, in das strategisch investiert wird, um „lebenslang“ den Anforderungen der Unternehmen entsprechen zu können. Die Ideologie der Praxis zielt somit darauf ab, die Studierenden schon während ihrer Ausbildung dem Diktat eines abstrakten und verallgemeinerten Arbeitsmarktes zu unterwerfen und sie so als (angehende) Lohnabhängige „auf den Status der reinen Ware“ zurückzusetzen (Husson, 2004: 148).³⁷ Der Diskurs der Praxis dient den wirtschaftlichen Führungskräften folglich dazu, Arbeitskräfte mit hoher allgemeinbildender Qualifikation unter günstigen Bedingungen in ihren Dienst zu stellen; Arbeitskräfte notabene, auf die sie angesichts der Diktatur der Finanzmärkte zunehmend angewiesen sind.

Die Ideologie der Praxis steht ebenfalls im Interesse des akademisch qualifizierten Bildungsbürgertums, das nach dem Verlust seiner Legitimationsgrundlage nach neuen Möglichkeiten der Aufrechterhaltung ihrer Privilegien trachtet. Unter Anwendung einer Strategie der „ständischen Absicherung“ ist es dieser „akademischen Intelligenz“ bisher gelungen, von einer angeblich im Interesse der Gesamtgesellschaft stehenden „Bildungsexpansion“ letztlich am stärksten zu profitieren. Wie wir gesehen haben, kam die vornehmlich auf den berufsbildenden Bereich bezogene Ausweitung der Bildung (und der gleichzeitigen relativen und absoluten Verknappung der universitären Bildung) vor allem dem Bildungsbürgertum zugute, indem es die akademische Abschlussquote seiner Kinder überdurchschnittlich zu erhöhen vermochte. Mit der Modernisierung des Kulturkapitals und der

³⁷ Genau dies ist das Ziel des Konzepts der *employability*, das sich seit einigen Jahren innerhalb der OECD, der EU und der nationalen Bildungspolitik zum zentralen Richtschnur für individuelle Qualifikationsprofile etabliert hat. Wie dem EU-Weissbuch zur Bildung von 1995 zu entnehmen ist, sieht es vor, dass Bildungsprozesse vornehmlich dazu dienen sollen, „das gesamte Arbeitskräftepotential [...] zu befähigen, lebenslang zu lernen“ resp. „sich an die wandelnden Arbeitsmarktbedingungen, die neuen technologischen Entwicklungen und die differenzierten Arbeitsstrukturen anzupassen“ (Europäische Kommission, 1995: 18 ff.). Indem dieses Konzept unterstellt, die „Beschäftigungsfähigkeit“ des Einzelnen hänge von individuellen Fähigkeiten und Eigenschaften ab, nimmt es offenkundig eine Verzerrung realer Gegebenheiten im Interesse der wirtschaftlichen Führungskräfte vor. Wie Phil Brown et al. (2002: 9 f.) aufzeigen, hängt die tatsächliche „Beschäftigungsfähigkeit“ einer Person von der wirtschaftlichen Situation ab, vor allem von der Knappheit der Arbeitskräfte auf dem Arbeitsmarkt und dem Qualifizierungsgrad der zur Diskussion stehenden Tätigkeit.

Entwertung der Bildungstitel scheint diese Reproduktionsstrategie, die auf dem Distinktionswert der humanistischen Bildung beruht, nun aber in Frage gestellt.³⁸ Mit der abnehmenden Bedeutung des klassischen Kulturkapitals wird die exklusive Autorität des Bildungsbürgertums erschüttert, wodurch die legitimatorische Grundlage seiner Privilegien schwindet. Zugleich drängen trotz relativ niedriger akademischer Bildungsbeteiligung insgesamt immer mehr Personen an die Hochschulen, wie die Entwicklung in den neunziger Jahren eindrücklich zeigt. In dieser Situation stellt die Ideologie der Praxis ein wirksames Instrument zur Sicherung der Privilegien des Bildungsbürgertums dar. Sie stellt eine äusserst »praktische« Theorie der Abdrängung von Angehörigen unterprivilegierter Milieus dar, die sehr direkt mit der Reproduktionsstrategie der »akademischen Intelligenz« zusammen hängt: Sie ist ein wirksamer Appell an die Abkömmlinge mittlerer und unterer Klassen, die einen akademischen Abschluss anstreben, »bei ihren Leisten« zu bleiben und sich stattdessen auf die Aneignung »praktischer« Fähigkeiten zu konzentrieren. Es geht darum, die Söhne und Töchter dieser Milieus vom Zutritt zu den höheren Positionen, die mit dem Bedeutungsverlust des klassischen Kulturkapitals zunehmend auch ohne Besitz der humanistischen Bildung zugänglich werden, abzuhalten. Die Wirkung der Ideologie der Praxis in diesem Sinn zeigt sich nicht nur darin, dass vor allem die unterprivilegierten Studierenden den »Drang« nach Aneignung von »praktischen Kenntnissen« verspüren. Es wird auch daran ersichtlich, dass viele von ihnen bereits sind, das Studium zugunsten einer »praktischeren« Ausbildung abbrechen: 50% der StudienabbrecherInnen geben an, ihr Studium wegen mangelndem Praxisbezug vorzeitig beendet zu haben (Meyer et al., 1999). Bestätigt wird dies zudem durch erste Erfahrungen mit den seit wenigen Jahren eingerichteten Fachhochschulen: Ihrer Werbung für die im Unterschied zur Universität »praktische« Hochschulbildung sind bislang besonders Kinder der mittleren und unteren Milieus gefolgt. Indem die Ideologie der Praxis die Kinder aus nicht-akademischen Verhältnissen davon abhält, in den Wettbewerb um die oberen Berufspositionen zu treten, scheint sie für das taugliches Instrument Bildungsbürgertum ein taugliches Instrument zur Sicherung seines privilegierten Zugangs zu privilegierten Positionen zu sein. Die Ideologie der Praxis leistet einen wichtigen Beitrag zur Verknappung der Hochschulbildung,

38 Trotz dieser Spannung geniesst das Bildungsbürgertum für eine vergleichbare Leistung weiterhin noch deutlich mehr gesellschaftliches Ansehen und Lohn als die Angehörigen anderer sozialer Gruppen. Allein der *Mittelwert* von voll erwerbstätigen Hochschulabsolventen lag im Jahr 1999 mit einem Nettolohn von 8000 Franken deutlich über den zwischen 4000 und 6000 Franken, die Personen mit einer Berufslehre durchschnittlich verdienten (Schmiedlin, 2003).

wodurch die akademischen Abschlüsse ihren (exklusiven) Distinktionswert wieder erhalten können. Das Bildungsbürgertum kann sich dadurch eine neue Legitimität für seine gesellschaftlichen Privilegien aneignen. Das neue Distinktionsmerkmal ist jedoch nicht mehr die distanzierte Haltung zur Welt (wie bei der klassischen humanistischen Bildung), sondern die ökonomisch vermittelte Distanz zum Rest der Gesellschaft (als Ausdruck eines vom ökonomischen Kapital »betreuten« Kulturkapitals).

In welcher Form sich die Strategien der beiden sozialen Gruppen (Bildungsbürgertum und wirtschaftliche Führungskräfte) verschränken, soll nachfolgend am Beispiel der zurzeit vieldiskutierten Restrukturierung der Studiengänge nach der »Bologna-Deklaration« gezeigt werden, deren gesamter restaurativer Charakter meines Erachtens erst wirklich verstanden werden kann, wenn wir sie in die Strategien dieser beiden Fraktionen der herrschenden Klasse einbetten.

Die Bologna-Deklaration ist eine Absichtserklärung, die im Juni 1999 von 31 europäischen Bildungsministern unterzeichnet wurde, für die Schweiz von Staatssekretär Charles Kleiber. Sie zielt darauf ab, die Studiengänge auf Grundlage eines zweistufigen Studienmodells europaweit zu »harmonisieren« und die erste Stufe stärker auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes auszurichten. Damit ist das Wesentliche schon gesagt: Neben der europäischen Standardisierung der Studiengänge geht es darum, nach Vorbild des angelsächsischen Modells einen Zwischenabschluss namens *bachelor* (B.A.) einzuführen. Der master-Abschluss (M.A.) wird im Wesentlichen den bereits bestehenden Hauptabschlüssen Lizentiat und Diplom entsprechen.

Indem dieser Zwischenabschluss – wie es im Deklarationstext selber heisst – »eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene« attestieren soll, stellt er die idealtypische Realisierung der Ideologie der Praxis dar. Es geht darum, Studierende in den drei Jahren der Grundstufe den Anforderungen des Arbeitsmarktes entsprechend auszubilden. Wie wir gesehen haben, heisst das, sie zu befähigen, später ihre Fertigkeiten fortlaufend zu aktualisieren, um »beschäftigungsfähig« zu bleiben oder zu werden. Anstelle der bisher auf der Grundstufe vermittelten allgemeinen, grundlagenorientierten Bildung sollen die mehr in einem konkreten Handlungszusammenhang anwendbaren (»praktischen«) »Kompetenzen« angeeignet werden. Die universitäre Bildung wird damit (zumindest auf der Grundstufe) zur Ausbildung umgewandelt, die als einzige Eignung die Fähigkeit zum »lebenslangen Lernen« vermitteln soll. Damit ändert sich das Qualifikationsprofil der Studierenden auf der universitären Grundstufe radikal.

Wie Erfahrungen mit der Umsetzung der Bologna-Deklaration an verschiedenen Universitäten zeigen, macht diese Umdefinition der Qualifika-

tionsprofile dabei mitnichten halt vor der *master*-Stufe. An der renommierten St. Galler Hochschule für Wirtschafts-, Rechts- und Staatswissenschaften (HSG) beinhalten die umgestalteten Studiengänge auf jeder Stufe aus einem so genannten Kontextstudium als Ziel, den Studierenden „Handlungskompetenz“, „Reflexionskompetenz“ und „kulturelle Kompetenz“ zu vermitteln.³⁹ An anderen Orten wurden – nicht selten unter dem Spardiktat der „leeren Kassen“ – anstelle einzelfachlicher Studiengänge ganze Studiengänge neu geschaffen, in denen – verschiedene Disziplinen gemeinsam besonders „praxisnahe“ oder „berufsrelevante“ Ausbildungen anbieten. Besonders verbreitet sind die „interdisziplinären Regionalwissenschaften“ zu Gebieten wie Lateinamerika, Afrika, Osteuropa u. a.

Das Entscheidende ist, dass mit der Einführung des Zwischenabschlusses die erste Stufe vollständig dem Erwerb solcher Fähigkeiten verschrieben werden soll. Die Studierenden sollen bis zum B.A. eine kaum systematische Auswahl verschiedener, vermeintlich für den Arbeitsmarkt relevanter Kompetenzen erlernen. Unter diesem Vorzeichen muss auch die Erfahrung bei der Implementierung des Bologna-Modells an der Universität Basel verstanden werden, wonach mehrere Fächer zusammen einen *bachelor*-Studiengang anbieten, der sich aus einer wenig kohärenten Anordnung von Modulen zusammen setzt, die aus Lehrveranstaltungen verschiedener Disziplinen besteht. Damit wird es für die Studierenden unmöglich, sich auf der Grundstufe eine systematische grundlagenorientierte und allgemeinbildende Bildung anzueignen.

Für die Unternehmen bietet dieser neue Abschluss demgegenüber mehrere Vorteile: Die *bachelor*-Absolventen verfügen über eine mehr oder minder solide Grundausbildung und die Disposition „lebenslang zu lernen“, haben wenig Rechte, sind um die zwanzig Jahre alt und – in der Regel – bereit, sich den Anweisungen der Vorgesetzten unterzuordnen. Es handelt sich bei ihnen um billige, anpassungswillige und wertschöpfende Arbeitskräfte, die dem Begriff des intellektuellen Subproletariats alle Ehre machen, und

39 Für die Hochschule St. Gallen bedeutet „Handlungskompetenz“ die „Kenntnis und der Anwendung fachübergreifender Methoden wissenschaftlichen Arbeitens“, „Reflexionskompetenz“ die „geistige Fähigkeit, über geistige Probleme und kulturelle Fragen fundierte Überlegungen anstellen zu können“ und „kulturelle Kompetenz“ die „Fähigkeit, aus der eigenen Kultur heraus andere Kulturen, deren Normen und Werte, Lebenswelten und Ordnungsvorstellungen, Institutionen und Geschichte verstehen zu können“, wie ihrer Homepage entnommen werden kann (Quelle: <http://www.studium.unisg.ch/org/lehre/so.nsf/wwwPubInhalteGer/Die+Studienstruktur?opendocument>, 22.6.2004).

geradezu prädisponiert sind, sich – dequalifiziert – in den Dienst von Unternehmen zu stellen.⁴⁰

Die Implementierung des Bologna-Modells dient auch der Privilegierung des Bildungsbürgertums. Mit der Einführung eines B.A.-Abschlusses wird eine neue Selektionsstufe eingeführt, die aller Voraussicht nach – wie in den USA und England – für die meisten zur Endstation ihrer universitären Ausbildung wird. Zum einen wird dies der Fall sein, weil nur bestimmte *bachelor*-Abschlüsse als ausreichende Voraussetzung zum Hauptstudium (M.A.) anerkannt werden. Andererseits zeigt die Erfahrung, dass die Söhne und Töchter der mittleren und unteren Milieus sich eher damit begnügen werden, einen *bachelor*-Abschluss zu erlangen, um mit „etwas in der Hand“ in die Arbeitswelt gehen zu können. Diese Selektionsstufe ist damit das ideale Instrument zur Verknappung von akademischen Hauptstufen-Abschlüssen. Sie verhilft dem Bildungsbürgertum dazu, die Legitimität seiner Privilegien wieder zu erlangen. Die Umstrukturierung der Studiengänge nach der Bologna-Deklaration ist somit Gegenstand von zumindest zwei ständischen Strategien der Absicherung gesellschaftlicher Privilegien.⁴¹

Für die Führungskräfte von Finanzinstituten ist die Restrukturierung der Studiengänge nach der Bologna-Deklaration nicht nur deshalb interessant, weil sie die Rentabilität der Arbeitskräfte verbessert, sondern auch, weil die durch sie herbeigeführte Zerlegung der Studiengänge in standardisierte Einzelteile (Module) eine notwendige Vorbedingung für die bevorstehende Liberalisierung des Bildungssektors darstellt. Die Bildungseinheitswährung ECTS sorgt dafür, dass die Lehrangebote auf europäischer Ebene vergleich- und damit handelbar sind (Streckeisen, 2004). Das im Rahmen der Welthandelsorganisation verhandelte GATS-Abkommen stellt seinerseits die Öffnung der Märkte sicher, indem es die öffentlichen Dienste aus der staatlichen Kontrolle herauslöst (vgl. Lohmann, 2003).⁴² Insofern leistet die Bologna-Gegenreform einen wichtigen Beitrag zur Erschliessung neuer Investitionsfelder im Bil-

40 Angaben des Bundesamtes für Statistik zufolge müssen heute weitaus mehr StudienabgängerInnen im ersten Jahr nach dem Universitätsabgang zu Löhnen von PraktikantInnen arbeiten als noch vor wenigen Jahren: Im Jahr 2001 war es ein Drittel der HochschulabgängerInnen, der als PraktikantInnen oder AssistentInnen den Weg ins Berufsleben fand (Schmiedlin, 2003).

41 Weshalb sich der Widerstand gegen dieses restaurative Projekt verhältnismässig gering ausfällt, ist auf den ersten Blick natürlich erstaunlich. Es scheint indessen dadurch bedingt, dass gerade diejenigen Studierenden, die daraus den grössten Schaden ziehen und sich dagegen wehren müssten, die Angehörigen der mittleren und unteren Schichten, am stärksten dazu neigen, sich mit der Ideologie der Praxis zu identifizieren.

42 Zu den Erfahrungen mit marktförmig angebotener Bildung, siehe Lohmann (2003) und Radtke/Weiss (2002).

dungsbereich, der „Inwertsetzung“ (vgl. Brand et al., 2003) von Bildung, und ist im Zusammenhang zu sehen mit dem Prozess der Durchkapitalisierung sämtlicher Lebensbereiche (Husson, 2004).

Erwähnung verdient an dieser Stelle der jüngste Vorschlag des vom Lobbyverband der Schweizer Wirtschaft „Economicsuisse“ gesponserten Arbeitskreises „Wirtschaft und Kapital“, der ebenfalls anschaulich zeigt, wie die Interessen des Bildungsbürgertums und jene der dominanten Wirtschaftsakteure verzahnt sind. Der Arbeitskreis schlägt als „neuen Weg“ zur Finanzierung der Hochschulen vor, die Studiengebühren auf 5000 Franken pro Jahr zu erhöhen.⁴³ Dieser Vorschlag zielt auf der einen Seite darauf ab, die weniger Begüterten von den Hochschulen zu verdrängen und die Hochschulbildung zu verknappen und dadurch dem Hauptstufenabschluss den verlorenen Distinktionswert wieder zu geben. In die gleiche Kerbe schlagen die zurzeit diskutierten Massnahmen, welche den Universitäten die Kompetenz erteilen sollen, Studierende aufgrund von Bewerbungsunterlagen, von Eignungstests und/oder durch Gespräch auswählen zu können.⁴⁴ Auf der anderen Seite bezweckt der Vorschlag des Arbeitskreises „Wirtschaft und Kapital“ einen Bildungsmarkt zu schaffen: Durch die Erhöhung der studentischen Eigenfinanzierung werden die Bildungsinstitutionen zunehmend von privater Finanzierung abhängig und miteinander in Wettbewerb gesetzt. Dies ist ein Instrument zur Transformation der Hochschulen in standortgerechte und privatwirtschaftlich organisierte Dienstleistungsunternehmen (Bultmann, 1997), was die Voraussetzung für (rentable) Investitionen darstellt.

Wie die praktische Intelligenz durch die „Praxis“ verzaubert wird, so kann allerdings auch die „akademische Intelligenz“ mit der „Wissensgesellschaft“ in den Bann einer Dynamik gezogen werden, die ihr letztlich Nachteile bringt. Mit der Industrialisierung und Privatisierung der Hochschulen heisst sie Veränderungen gut, die auch sie zum Gegenstand der grossen Finanzinstitutionen machen. Um sich gegen diese Entwicklung stellen zu können, müsste sie sich bewusst werden, dass sie mit ihrer Strategie der Privilegiensicherung

⁴³ Diese Massnahme soll zwar von der Einrichtung eines Darlehenssystems begleitet werden. Aber auch dieses benachteiligt Studierende aus mittleren und unteren Sozialmilieus, da besonders sie – im Gegensatz zu den Kindern der oberen Sozialmilieus – gezwungen wären, Darlehen aufzunehmen, und gerade sie wegen ihrer geringen Chancen für hohe Berufspositionen aber Schwierigkeiten haben dürften, diese Schulden innert nützlicher Frist zurückzubezahlen.

⁴⁴ Aus Studien ist bekannt, dass in Auswahlprozessen vor allem das inkorporierte Kulturkapital bewertet wird, also vor allem diejenigen mit dem höchsten „ererbten“ Bildungsvermögen aufgenommen werden, d. h. die Abkömmlinge des Bildungsbürgertums. Die Einführung einer voruniversitären Selektion setzt die Matura als Hochschulzulassung ausser Kraft und entwertet die gymnasiale Oberstufe.

just diejenigen (intellektuellen) Instrumente aufs Spielen setzen, die es ihr bislang erlaubten, gegenüber der ökonomischen Sphäre ein Mindestmass an Autonomie zu wahren. Erst wenn sie ihren Kleinkrieg gegen die praktische Intelligenz durch ein Bündnis mit dieser sozialen Gruppe ersetzt, kann ihr Kampf gegen den Angriff auf alles, was nicht wirtschaftlich verwertbar ist, eine wirksame Form annehmen.

5 Literatur

- Arbeitskreis Kapital und Wirtschaft (2004), *Neue Wege zur Hochschulfinanzierung*. In Zusammenarbeit mit Avenir Suisse und Economicsuisse. Zürich: Arbeitskreis Kapital und Wirtschaft.
- Beck, Ulrich (1986), *Risikogesellschaft: auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bergsdorf, Wolfgang (2001), *Universitäten in der Wissensgesellschaft*. München: Iudicium-Verl.
- Bourdieu, Pierre (1982), *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. (Paris: Les Éditions de Minuit, 1979)
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron (1971), *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett. (Paris: Les Éditions de Minuit, 1964, 1970)
- Brand, Ulrich; Christoph Görg und Karin Blank (2003), *Postfordistische Naturverhältnisse: Konflikte um genetische Ressourcen und die Internationalisierung des Staates*. Münster: Westphalisches Dampfboot.
- Brown, Philip; Anthony Hesketh und Sarah Williams (2002), *Employability in a Knowledge-Driven Economy. Working Paper Series. School of Social Sciences*. University of Cardiff.
- Buchmann, Marlis; Irene Kriesi; Andrea Pfeifer und Stefan Sacchi (2002), *Halb drinnen – halb draussen: Analysen zur Arbeitsmarktintegration von Frauen in der Schweiz*. Chur: Rüegger.
- Bultman, Torsten (1997), *Die standortgerechte Dienstleistungshochschule. ProKla* 104: 329–375.
- Bundesamt für Statistik (2004), *Hochschulindikatoren Universitäten*. Bereich 15: Bildung und Wissenschaft. http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/indik_hsw/ind15d_men.htm. letzter Zugriff: 7. Juli 2004.
- Credit Suisse Group, Economic Research (2001), *Bildungspolitik als Schlüsselfaktor der Wissensgesellschaft: Fakten und Analysen*. Zürich: Credit Suisse.
- Daune-Richard, Anne-Marie (2001), Qualifikationen und Geschlechterordnung, in: Beate Krais und Margaret Maruani, Hrsg., *Frauenarbeit und Männerarbeit. Neue Muster der Ungleichheit auf dem europäischen Arbeitsmarkt*. Frankfurt a.M., New York: Campus, 71–87.

- Diem, Markus (1997), *Soziale Lage der Studierenden. Eine Repräsentativuntersuchung bei Studentinnen und Studenten an Schweizer Hochschulen 1995*. Statistik der Schweiz Reihe 15: Bildung und Wissenschaft. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Diem, Markus und Jean-Marc Barras (1998), Zwischen Studium und Beruf: Die Beschäftigungssituation der Neuabsolventinnen und Neuabsolventen der Hochschulen und Höheren Fachschulen in der Schweiz. *Pressemittteilung des Bundesamtes für Statistik*. März 1998.
- Economiesuisse, Schweizerischer Arbeitgeberverband (2005), *Universitäten in der Wissensgesellschaft: fünf Spitzenuniversitäten im Vergleich und Lehren für die Schweiz*. Zürich: Economiesuisse.
- Egli, Dieter; Michael Gempeler; Stefan Philippi und Silvia Würmli (2003), *Überleben an der Universität: Orientierungssuche, Selbstverwirklichung und Krisenmanagement: Untersuchung über den Umgang von Studierenden der Universität Basel mit ihrer sozialen Lage*. Zürich: Rüegger.
- Engler, Steffani (1993), *Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion: eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Elektrotechnik und des Maschinenbaus*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Europäische Kommission (1995), *Lehren und Lernen: auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weissbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Flückiger, Yves; Jean-Marc Falter und Schweiz. Bundesamt für Statistik (2004), *Bildung und Arbeit: Entwicklung des Arbeitsmarktes in der Schweiz*. Neuchâtel: BFS.
- Garcia, Sandrine und Franck Poupeau (2002), *La mesure de la 'démocratisation' scolaire. Notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques. Actes de la recherche en Sciences Sociales* 149: 74–87.
- Geissler, Rainer (2002), *Die Sozialstruktur Deutschlands: die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gempeler, Michael; Alessandro Pelizzari und Peter Strecken (2005): „Bildung, Wissenschaft: Fit für den globalen Markt“, in: *attac Schweiz* (Hrsg.): *Service Public. Perspektiven jenseits der Privatisierung*. Zürich: Rorpunkt, 125–139.
- Hirt, Nico (2001), *L'Europe, l'école et le profit. Naissance d'une politique éducative commune en Europe*. <http://users.skynet.be/aped/Analyses/Articles2/Europe.html>. Letzter Zugriff: 17. Dezember 2003.
- Honolka, Harro (2003), *Schlüsselqualifikationen: Das Plus eines universitären Studiums. Informationen für Studierende, Lehrende und Arbeitgeber*. Institut Student und Arbeitsmarkt an der Ludwig-Maximilians-Universität München: Print und Neue Medien GmbH.
- Husson, Michel (2004), Der Kapitalismus nach der ‚neuen Ökonomie‘, in: Christian Zeller, Hrsg., *Die globale Entwertungswirtschaft*. Münster: Westfälisches Dampfboot, 127–159.
- Kiener, Urs (2004), Eine verborgene Klammer der schweizerischen Berufsbildungspolitik. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 1: 1–10.
- Kiener, Urs (2005), Anders? Gleich? – Grenzziehungen (in) der Berufsbildung, in: Martine Chaponnière et al., Hrsg., *Forum Bildung und Beschäftigung. Beiträge der internationalen Konferenz in Bern. Nationales Forschungsprogramm Bildung und Beschäftigung*. Zürich, Chur: Rüegger.
- Kleiber, Charles (1999), *Die Universität von morgen: Visionen, Fakten, Einschätzungen*. Bern: Gruppe für Wissenschaft und Forschung.
- Kneschaurek, Francesco (1980), *Der ‚Trendbruch‘ der siebziger Jahre und seine wirtschaftlichen Konsequenzen*. Diessenhofen: Rüegger.
- Kraemer, Klaus und Uwe Bitlingmayer (2001), Soziale Polarisierung durch Wissen. Zum Wandel der Arbeitsmarktmöglichkeiten in der ‚Wissensgesellschaft‘, in: Peter A. Berger und Dirk Konietzka, Hrsg., *Die Erwerbsgesellschaft. Neue Ungleichheiten und Unsicherheiten*. Opladen: Leske und Budrich, 313–329.
- Lamprecht, Markus und Hanspeter Stamm (1996), *Soziale Ungleichheit im Bildungswesen*. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Lamprecht, Markus und Hanspeter Stamm (2005), *Entwicklung der Sozialstruktur*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Leemann, Regula Julia (2002), *Chancenungleichheiten im Wissenschaftssystem: wie Geschlecht und soziale Herkunft Karrieren beeinflussen*. Chur: Verlag Rüegger.
- Levy, René (1997), *Die schweizerische Sozialstruktur*. 5., vollkommen neu bearb. und akt. Auflage. Zürich: Pro Helvetia.
- Levy, René; Dominique Joye; Olivier Guye und Vincent Kaufmann (1997), *Tous égaux? De la stratification aux représentations*. Zürich: Seismo.
- Lohmann, Ingrid (2003), *Welthandel mit Bildung. Das General Agreement on Trade in Services. BdWi-Studienheft*.
- Maruani, Margaret und Chantal Nicole-Drancourt (1989), *Au labeur des dames: métiers masculins, emplois féminins*. Paris: Syros/Alternatives.
- Mayer, Beat (2001), *Die Schweiz auf dem Weg zur Wissensgesellschaft: eine Zwischenbilanz*. Länderbericht Schweiz für das OECD-CERI-Regionalseminar 2001 in Esslingen/Deutschland. Bern: Amt für Bildungsforschung des Kantons Bern.

- Meyer, Thomas; Markus Diem; Rémy Droz; Françoise Galley und Urs Kiener (1999), *Studiendabbruch aus der Sicht der Studierenden: Ergebnisse einer Repräsentativbefragung der Studierenden der Schweizer Hochschulen. Synthesebericht zum Forschungsprojekt „Studienabbruch anschweizerischen Hochschulen als Spiegel von Funktionslogiken“*. Nationales Forschungsprogramm 33: Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Müller, Walter (1998), Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* Sonderheft 38: 81–112.
- Müller, Walter und Dietmar Haun (1994), Bildungsgleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46/1: 1–42.
- OECD (2003), *Education at a Glance. OECD Indicators* 2003. Paris: OECD Publications.
- Poltermann, Andreas (2002), *Gut zu Wissen: Links zur Wissensgesellschaft*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Radtke, Frank-Olaf und Manfred Weiss (2000), *Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit: ein Studienbuch*. Opladen: Leske und Budrich.
- Ringer, Fritz (2003), *Felder des Wissens: Bildung, Wissenschaft und sozialer Aufstieg in Frankreich und Deutschland um 1900*. Weinheim: Beltz.
- Sacchi, Stefan; Alexander Salvisberg und Marlis Buchmann (2005), Long-Term Dynamics of Skill Demand in Switzerland from 1950–2000, in: Hanspeter Kriesi, Peter Farago, Martin Kohli und Milad Zarin-Nejadan, Hrsg., *Contemporary Switzerland: Revisiting the Special Case*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 105–134.
- SAKE (2003), *Ergebnisse der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung 2003. Arbeitsmarkindikatoren*. Bereich 2 „Arbeit und Erwerb“. Bundesamt für Statistik. http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber03/eckdaten/site_allemand/ami_resultsats_esp_01_d.htm. Letzter Zugriff: 7. Juli 2004.
- Schär, Katja (2003), Mehr als eine Trockenübung. *Basler Zeitung* Ausgabe vom 30. September 2003: 25.
- Schimpl-Neimanns, Bernhard (2000), Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftspezifischen Bildungsmöglichkeiten zwischen 1950 und 1989. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52/2: 636–669.
- Schmiedlin, Sabina (2001), *Vom Studium in den Arbeitsmarkt*. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Schmiedlin, Sabina (2003), *Von der Hochschule ins Berufsleben: erste Ergebnisse der Absolventenbefragung 2001*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Schnitzer, Klaus; Wolfgang Isserstedt und Elke Middendorff (2001), *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2000*. 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- Schulz-Schaeffer, Ingo und Stefan Bösch (2003), *Wissenschaft in der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag: Einleitung, 9–23.
- Sheldon, George (1995), *Die berufliche Flexibilität im Spiegel der Zeit*. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Sporn, Barbara und Christian Aeberli (2004), *Hochschule Schweiz: ein Vorschlag zur Profilierung im internationalen Umfeld*. Zürich: Avenir Suisse.
- Streckeisen, Peter (2001), *Die Chemie der Arbeit. Konzernrestrukturierungen und Arbeitsverhältnisse in der Basler chemischen Industrie: die Wende der neunziger Jahre*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit an der Universität Zürich.
- Streckeisen, Peter (2004), Bildungspolitik des Spätkapitalismus. Sinn und Zweck der Erklärung von Bologna. *Debatte*, 7: 18–21.
- Stroobants, Marcelle (1993), *Savoir-faire et compétences au travail : une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles, Institut de Sociologie: Ed. de l'Université.
- Vester, Michael (2004), Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland, in: Beate Kraus und Steffani Engler, Hrsg., *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen*. Weinheim: Juventa, 13–52.
- Vester, Michael; Peter von Oertzen; Heiko Geiling; Thomas Hermann und Dagmar Müller (2001), *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel: zwischen Integration und Ausgrenzung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- von Rosenblatt, Bernhard, Hrsg., (1999), *Bildung in der Wissensgesellschaft: ein Werkstattbericht zum Reformbedarf im Bildungssystem*. Münster: Waxmann.
- Weiss, Helen (2004), Zwischen Studienabschluss und Berufskarriere. *Basler Zeitung* Ausgabe vom 11. Juni 2004.

Michael Gemperle und Peter Streckeisen
(Herausgeber)

Ein neues Zeitalter des Wissens?

Kritische Beiträge zur
Diskussion über die
Wissensgesellschaft

