

Hochschulexpansion und Akademisierung der Beschäftigung

Von Manfred Stock

Zusammenfassung: Im Beitrag wird das Verhältnis zwischen Hochschulentwicklung und Akademikerbeschäftigung in Deutschland untersucht. Es ist hier seit dem Zweiten Weltkrieg zu einer dramatisch zunehmenden Ausdehnung der Hochschulbildungsbeteiligung gekommen. Trotz aller Planungsbemühungen stellt sich diese Expansion nicht als das Ergebnis einer politischen Steuerung dar, die die Bildungsentwicklung an einem (vermeintlich) in den unterschiedlichen Bereichen der Berufsarbeit entstehenden „Qualifikationsbedarf“ ausrichtet. Gleichwohl, so wird im Beitrag gezeigt, absorbiert das Beschäftigungssystem weitgehend die Hochschulabsolventen, und sie werden dabei in der Regel angemessen platziert. Im Beitrag wird dafür eine Erklärung entwickelt, nach der in der Arbeitswelt Stellen in Anpassung an die Expansion der Hochschulen erzeugt werden. Diese Erklärung wird in zwei Perspektiven abgeleitet: in einer historischen und in einer organisationssoziologischen.

1. Einleitung¹

Zumeist wird das Verhältnis von Hochschulexpansion und Akademikerbeschäftigung in Deutschland in bildungsökonomischen Begriffen beschrieben. Demnach orientiere sich die Hochschulentwicklung mehr oder weniger erfolgreich an einem Qualifikationsbedarf, der in den unterschiedlichen Bereichen beruflicher Arbeit entstehe. Im Beitrag wird demgegenüber eine Erklärung entwickelt, die den Gesichtspunkt hervorhebt, dass in der Arbeitswelt Stellen auch in Anpassung an die Expansion der Hochschulen erzeugt werden.

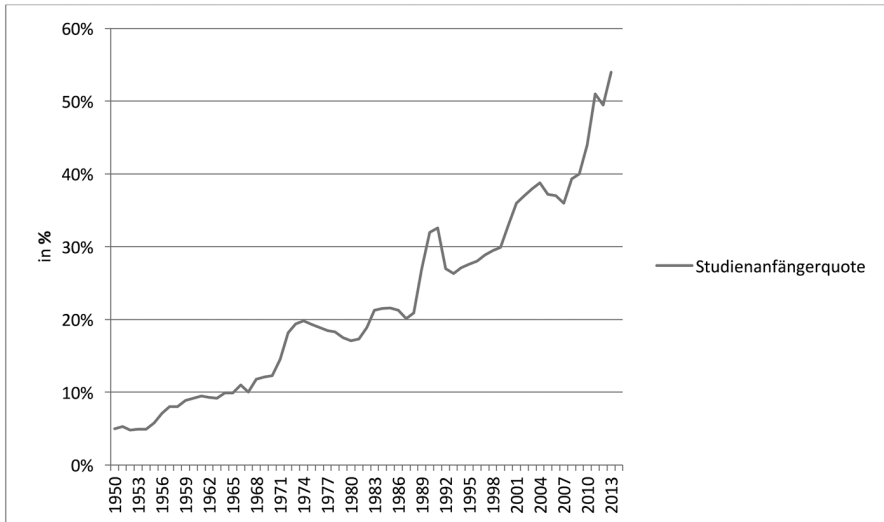
Im ersten Teil des Beitrages geht es um die Hochschulexpansion und deren gesellschaftliche Voraussetzungen. Nach dem Zweiten Weltkrieg hat die Anzahl der Studenten sowie der Hochschulabsolventen beständig zugenommen. Vor diesem Hintergrund werden im zweiten Teil des Aufsatzes die Beschäftigungsbedingungen von Akademikern untersucht. Gezeigt wird, dass das Beschäftigungssystem nach wie vor, entgegen allen Vorhersagen, über eine erstaunliche Fähigkeit zur Aufnahme und angemessenen Platzierung von Akademikern verfügt. In Auseinandersetzung mit bildungsökonomischen Ansätzen wird dafür im dritten Teil des Beitrages eine Erklärung entwickelt, die zwei Perspektiven einnimmt: eine historische und eine organisationssoziologische.

2. Die Expansion der Hochschulbildungsbeteiligung und deren gesellschaftliche Voraussetzungen

In Deutschland stiegen zwischen dem Ende des 19. Jahrhunderts und 1933 die Quote und die Anzahl der Studenten beständig an (Titze 1987). Zu einer dramatischen Zunahme der Hochschulbildungsbeteiligung ist es in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, vor allem seit den 1970er Jahren, gekommen (vgl. Abbildung 1).

1 Der Aufsatz ist im Zusammenhang des Forschungsprojekts „Expansion der Hochschulbildung und Akademisierung der Beschäftigung“ entstanden, das von der DFG (STO 499/6-1) gefördert wird.

Abbildung 1: Studienanfängerquoten in Deutschland 1950-2014 (Quelle: Statistisches Bundesamt, Wolter 2014)



Die Studienanfängerquote stieg von etwa 5 Prozent im Jahre 1950 auf 58 Prozent im Jahr 2013. Wir haben es in dieser Zeitspanne etwa mit einer Verzehnfachung der Quote zu tun. Diese Entwicklung ist eingebettet in eine Hochschulexpansion, die sich weltweit durchsetzt (Schoefer / Meyer 2005). Derzeit liegt die Beteiligungsquote in Deutschland allerdings unter der durchschnittlichen Quote der OECD-Länder. Der zunehmenden Nachfrage nach einem Hochschulstudium entspricht in Deutschland die abnehmende Zahl derer, die eine betriebliche Berufsausbildung antreten. 2011 erreichte die Anzahl der Studienanfänger erstmals die Anzahl derjenigen, die eine Berufsausbildung im dualen System beginnen (Bathke / Wolter 2015: 99). Die zunehmende Hochschulbildungsbeteiligung zeigt sich auch auf Seiten der Absolventenzahlen. Während in den 1980er Jahren pro Jahr etwa 140.000 Absolventen die Hochschulen verließen, waren es in den 1990er Jahren etwa 200.000 jährlich und zu Beginn der 2000er Jahre etwa 300.000 Absolventen (Autorengruppe 2012: 303). Aktuell sind es etwa 450.000 (Statistisches Bundesamt 2016).

Die Hochschulpolitik hat immer wieder versucht, auf die Entwicklung der Bildungsbeteiligung im Hochschulbereich Einfluss zu nehmen. So forderte wiederholt der Wissenschaftsrat, das wohl wichtigste hochschulpolitische Planungsgremium in Deutschland, man müsse die Anzahl der Studenten in den überdurchschnittlich expandierenden geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen verringern zu Gunsten der Studentenzahl in den ingenieur- und naturwissenschaftlichen Fächern (Wissenschaftsrat 1977: 175, 1980: 199). Die entsprechenden Empfehlungen blieben allerdings ohne Einfluss auf die tatsächliche Entwicklung. Schaut man sich an, wie sich die relativen Gewichte der Studienfächer im Zuge der Hochschulexpansion verschoben haben (Reisz / Stock 2011), so zeigt sich, dass dies in eine Richtung erfolgte, die den hochschulpolitischen Vorgaben geradezu entgegengesetzt war. Hinzu kommt, dass in Deutschland die Ausdehnung der Hochschulbildung von jeher als ein Problem angesehen wurde. Bereits an der Schwelle vom 19. zum 20. Jahrhundert sah Paulsen die Gefahr einer „chronischen Überfüllung der gelehrten Berufe“ (Paulsen 1902: 154). Ein nicht unbedeutender Teil der Absolventen vermehre „das gelehrte Proletariat“ (Paulsen 1902: 154). Diese Befürchtung wurde in einer Zeit ausgesprochen, als lediglich um die zwei Prozent eines männ-

lichen Geburtsjahrgangs das Abitur erwarben und ein Studium aufnehmen (Lundgreen 2002: 680). In Deutschland herrschte, ausgenommen die Zeit des Hochschulausbaus in den 1960er und frühen 1970er Jahren, bis in die Mitte der 1990er Jahre hinein eine „Expansionsphobie“, wie es der Hochschulforscher Teichler (2013: 33) einmal ausdrückte. Auch die Sorge, dass es zur Entstehung eines „akademischen Proletariats“ komme, das früher oder später die Gesellschaft in einen Zustand der Anomie stürze, beherrschte in regelmäßigen Abständen bis heute die hochschulpolitische und auch die wissenschaftliche Debatte.

Vor dem Hintergrund der Vergleichsstudien der OECD, die Deutschland einen Rückstand in der Hochschulbildungsbeteiligung bescheinigen (zuletzt OECD 2016), befürworten ab Mitte der 1990er Jahre einige hochschulpolitische Akteure eine weitere Zunahme des Hochschulbesuches (u.a. Wissenschaftsrat 2006). Man brauche mehr Hochschulabsolventen, so heißt es, um im internationalen Wettbewerb den „Wirtschaftsstandort Deutschland“ nicht durch eine vergleichsweise niedrige Akademikerquote zu gefährden (u.a. Vehrkamp 2006). Andere hochschulpolitische Akteure befürchten hingegen erneut eine Überproduktion von Akademikern, die in ihren Augen ebenso für den Wirtschaftsstandort Deutschland von Nachteil sei. Die aktuelle Diagnose eines „Akademisierungswahns“ (Nida-Rümelin 2015) bringt diese Position auf den Punkt.

Die verschiedenen Steuerungsempfehlungen, die nur grob umrissen werden konnten, beruhen *erstens* auf derselben Prämisse. Gleich, ob diese Bemühungen zum Ziel haben, die Hochschulbildung auszudehnen oder diese zu vermindern: Sie berufen sich auf den bildungsökonomischen Arbeitskräftebedarfsansatz (klassisch: Riese 1967, in aktuellen Versionen u.a.: Kluge 2003; Hofstätter / Sturm 2002). Demnach habe die Bildungs- und Hochschulentwicklung sich am Qualifikationsbedarf auszurichten, der in der Arbeitswelt entstehe, und der Zugang zum Studium sei entsprechend durch die Politik zu steuern. Obwohl es Analysen gibt, die die epistemologischen Probleme der Ableitung von Prognosen über einen zukünftigen wirtschaftlichen Qualifikationsbedarf aufzeigen (Armbruster 1971; Lenhardt 1994) und auch die immanenten logischen Probleme der Steuerung von Größen, die zugleich die eigenen Steuerungsbemühungen steuern (Offe 1975: 230; Luhmann 1989; Stock 2011: 71ff), und obwohl es Studien gibt, die zeigen, dass, aufs Ganze gesehen, jene Qualifikationsbedarfsprognosen, die bislang angestellt wurden, aus eben jenen epistemologischen Gründen sich als nicht triftig erwiesen haben (Teichler 1985), so hat dies die Autorität des Qualifikationsbedarfsansatzes nicht im Geringsten geschmälert. Der Ansatz verkörpert nach wie vor einen grundlegenden Mythos, der in der Hochschulpolitik und auch in der Wissenschaft in Anspruch genommen wird, um die Bildungsentwicklung zu erklären. Dieser mythische Charakter ist selbst erklärungsbedürftig. Er wird an späterer Stelle des Aufsatzes noch behandelt.

Zunächst möchte ich noch auf einen *zweiten* Punkt aufmerksam machen, der mit Blick auf die Hochschulsteuerungsbemühungen von Bedeutung ist: Annahmen und Verlautbarungen, die letztlich auf ein planvolles Bewirtschaften des Hochschulzugangs hinauslaufen, übersehen, dass es in der Bundesrepublik keine administrativen Mittel gibt, um systematisch den Zugang an einen vermeintlichen Qualifikationsbedarf anzupassen. Es hat Versuche der Steuerung gegeben, aber mit den Numerus-clausus-Urteilen des Bundesverfassungsgerichts von 1972 und 1977 (BVerfGE 1972, 1977) wurde eine Quotierung von Studienplätzen mit der Begründung untersagt, dass diese dem Grundrecht auf freie Ausbildungs- und Berufswahl widerspreche. Zugangsbeschränkungen sind demnach nur in Ausnahmefällen möglich, und sie dürfen den Zugang zu einem Fach nicht grundsätzlich verwehren (Thieme 2004). Auch wenn offen ist, ob die derzeitigen Verfahren der Vergabe von Studienplätzen noch den verfassungsrechtlichen Grundsätzen genügen – es gibt Verwaltungsgerichtsurteile, die dies verneinen (Achelpöhl 2012) –, steht fest, dass es der Politik bislang nicht möglich war, den Zugang zu den Hochschulen flächendeckend zu beschränken. Die bürgerlichen Teilhaberechte stehen einer

Steuerung grundsätzlich entgegen. Entsprechend zeigen auch internationale Vergleiche, dass allein unter gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen diese Rechte außer Kraft gesetzt sind, der Hochschulexpansion ein Ende bereitet werden kann (Reisz / Stock 2006; Fernández et al. 2013).

Im Gegensatz zur Steuerungsrhetorik ist die tatsächliche Entwicklung der Hochschulbildungsbeteiligung bislang getragen von einem beständig zunehmenden Bildungsinteresse der Individuen. Die Gründe für dieses anwachsende Interesse mögen vielfältig sein. Man mag es als Ausdruck des Strebens beschreiben, einen möglichst hohen beruflichen Status zu erreichen (Kreckel 2014; Wolter 2014). Oder man mag es darauf zurückführen, dass der Erwerb einer akademischen Bildung als eine Möglichkeit der Selbstvervollkommenung angesehen wird. Dies ist hier nicht weiter zu erörtern. Für die vorliegende Analyse ist der Befund wichtig, dass das Anwachsen der Fächer sowie die Verschiebungen ihrer relativen Gewichte sich, zumindest bislang, weitgehend dem Zugriff einer Steuerung entzogen haben, gleich welche Steuerungskriterien als vermeintlich „rational“ unterstellt wurden.

Umso erstaunlicher ist das Beharrungsvermögen der Vorstellung, die Bildungsentwicklung sei durch einen wirtschaftlichen Arbeitskräfte- bzw. Qualifikationsbedarf bedingt. Betrachtet man die Argumentationsfigur des Ansatzes näher, so zeigt sich, dass ‚Sachzwänge‘ unterstellt werden, die inhärenten Entwicklungsgesetzen der Produktionstechnologien, der Arbeitsteilung, der Märkte oder der Bevölkerungsdynamik entspringen. Diese Zwänge legten die beruflichen Leistungsansprüche in den unterschiedlichen Bereichen der Arbeit fest, und diese determinierten jenen Bedarf an Qualifikationen, den das Bildungswesen zu bedienen habe. Folgt man diesen Annahmen eines bildungsökonomischen Materialismus, so ergibt sich, dass die Individuen ihre Bildungsinteressen den vorgegebenen Bildungsmöglichkeiten anzupassen haben. Der Einzelne soll sich demnach über seinen Bildungsweg einer vorgegebenen beruflichen Ordnung unterwerfen. Diese Vorstellung folgt einem Muster, das die deutsche Kultur bis heute prägt, nämlich einem Berufsbild, das auf die Lutherische Berufsethik zurückgeht. Luther zufolge soll sich der Einzelne in den Beruf und Stand fügen, in den Gott ihn gestellt hat. Der Beruf ist demnach zwar auch Aufgabe, aber er ist *vor allem* das, wie es Weber formuliert hat, „was der Mensch als göttliche Fügung hinzunehmen, worin er sich zu schicken hat“ (Weber 1988: 78). Bei Luther ist die berufliche Ordnung Ausdruck göttlichen Willens, im Arbeitskräftebedarfsansatz ist sie Ausdruck quasi-natürlicher Sachzwänge. Insofern stellt sich der Ansatz des Qualifikations- oder Arbeitskräftebedarfs als eine säkularisierte Form der Berufsethik Luthers dar. Diese kultursoziologische Deutung erklärt auch die besondere Verbreitung dieser Denkform im deutschen Raum. In den USA, in einer Kultur, die durch die Berufsethik der asketischen Versionen des Protestantismus geprägt ist, spielt sie hingegen keine Rolle.

3. Beschäftigungsbedingungen von Akademikern

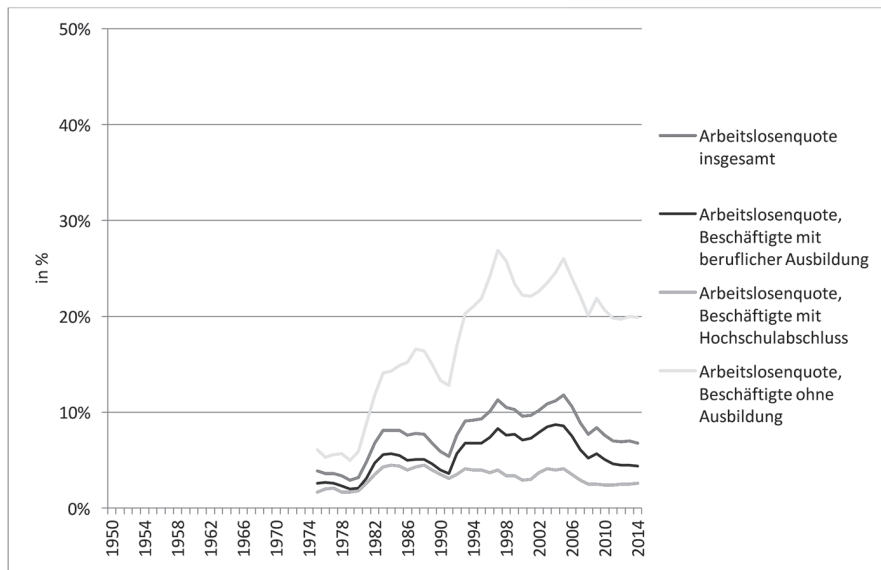
Wie gezeigt werden sollte, kommt es in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg zu einer beständigen Ausdehnung der Beteiligung an der Hochschulbildung, die nicht politischen Steuerungsimperativen unterworfen ist. Dieser Art der Teilhabe an der Hochschulbildung entspricht eine Eigenlogik des Bildungs- und Hochschulsystems und dessen Selbststabilisierung. Die Hochschulexpansion lässt sich in dieser Perspektive mit einer funktional differenzierten Sozialstruktur in Zusammenhang bringen (Reisz / Stock 2007). Dabei ist eine „individualisierende Inklusion“ (Nassehi 2003: 106ff) in das Bildungssystem vorgesehen, also eine Inklusion, die die Personen als Individuen adressiert.

Betrachtet man die Expansionsverlaufskurve der Studentenzahlen sowie die jährlich zunehmende Zahl der Hochschulabsolventen, so könnte angesichts der Steigerungsraten tatsächlich die Befürchtung entstehen, dass sich die Beschäftigungssituation von Akademikern verschlechtert habe. Allerdings lassen sich kaum empirische Befunde ins Feld führen, die darauf

deuten, dass die Entwicklung der Stellen für Akademiker nicht mit der Hochschulexpansion mithalten kann. Die vorliegenden Befunde ergeben eher ein entgegengesetztes Bild. Sie belegen die erstaunliche Fähigkeit des Bereiches der beruflichen Arbeit zur Absorption von Akademikern. Die Befunde lassen sich für Deutschland – für die USA gibt es ähnliche, auf die am Rande verwiesen wird –, wie folgt zusammenfassen:

- a) Es zeigt sich, dass die Expansion nicht zu jener zunehmenden Akademikerarbeitslosigkeit führt, die immer wieder prognostiziert wurde (vgl. Abbildung 2):

Abbildung 2: Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten 1975-2014 (Quelle: IAB 2015)



Seitdem es vergleichbare Angaben zu Arbeitslosenquoten der Qualifikationsgruppen gibt (seit 1975), lag die Quote für Akademiker nie über fünf Prozent. Seit 2008 schwankt sie bei Werten um 2,5 Prozent, derzeit beträgt sie 2,6 Prozent – und dies bei beständig ansteigenden Studentenquoten. Bei einer eingehenderen Betrachtung lassen sich zwar Unterschiede zwischen den studierten Fachrichtungen feststellen, gravierend sind diese jedoch nicht (Reisz / Stock 2013). Bemerkenswert sind hingegen die großen Unterschiede zwischen der Arbeitslosenquote der Akademiker und den Quoten der anderen Qualifikationsgruppen, also der Quote der Facharbeiter und der Quote derer, die über keinen Berufsabschluss verfügen. Hier wird zudem die Schere im Zeitverlauf in der Tendenz größer.

- b) Die genannte Schere wird häufig als Beleg für Verdrängungseffekte angesehen. Die Akademiker verdrängten demnach im Zuge der Hochschulexpansion die anderen Qualifikationsgruppen sukzessive von ihren „angestammten“ Stellen (aktuell: Drexel 2012: 37). Zugleich bedeute dies eine systematische Entwertung der Hochschulqualifikation, von der zunehmende Teile der Akademiker betroffen seien. Dem entspricht die These, die Hochschulabsolventen seien einer „overeducation“ (Büchel / Mertens 2004) unterworfen. Akademiker erhielten an den Hochschulen eine Ausbildung, die ein wesentlich höheres Niveau habe als jene Qualifikationen, die ihre Stellen tatsächlich forderten. Auch gegen diese Thesen spricht eine Vielzahl von Befunden. Dass es trotz der Hoch-

schulexpansion nicht zu Verdrängungseffekten kommt, konnte Laßnig (1981) anhand von Mikrozensusdaten für die 1970er Jahre nachweisen, Reinberg (1999) für die 1980er und 1990er Jahre. Mit Blick auf die aktuelle Situation liefern arbeitsökonomische Analysen keine Hinweise darauf, dass es ein Überangebot an Hochqualifizierten gibt, die geringer Qualifizierte verdrängen und dafür sinkende Bildungsprämien hinnehmen (Bellmann / Gartner 2003). Im Gegenteil: Jüngste Zeitreihenanalysen für die Spanne von 1984 bis 2008 weisen nach, dass die Lohnunterschiede zwischen den Qualifikationsgruppen zugenommen haben (Möller 2011; Müller 2001).² Darüber hinaus arbeiten verschiedene Untersuchungen heraus, dass sich trotz der Hochschulexpansion die Platzierungen der Hochschulabsolventen in den vertikalen Strukturen der Arbeitsorganisationen nicht verschlechtert haben. Dies zeigen sowohl Analysen, die für die 1980er und 1990er Jahre anhand von Mikrozensusdaten durchgeführt wurden (Plicht et al. 1994; Reisz / Stock 2012: 31), anhand von SOEP-Daten (Weißhuhn et al. 2004: 132), als auch Hochschulabsolventenstudien (Fabian et al. 2016) für die Zeit danach. Ein „down-grading“ der Beschäftigung von Hochschulabsolventen ist nicht festzustellen (Koepernick / Wolter 2010: 80; Wolter / Kerst 2015: 516). In die gleiche Richtung weisen die Befunde der umfassenden internationalen Vergleichsstudien von Leuze (2010), Schomburg / Teichler (2006: 107 ff.) und Oesch (2013).

- c) Etliche Studien zeigen, dass das zunehmende „Angebot“ an Hochschulabsolventen bis in die 1980er Jahre hinein vor allem vom öffentlichen Dienst aufgenommen wurde. Zwar geht die Aufnahmekapazität des öffentlichen Dienstes zurück, aber entgegen allen früheren Annahmen (Blossfeld 1984) werden seit den 1980er Jahren zunehmende Anteile der Hochschulabsolventen in der Privatwirtschaft beschäftigt (Schubert / Engele 2006; Gangl 2000).

Aufs Ganze gesehen widerspricht die Behauptung, dass sich mit der ungezügelten Expansion der Hochschulen zugleich systematisch die Beschäftigungsmöglichkeiten der Absolventen verschlechtern den vorliegenden empirischen Befunden. Das Problem mangelnder Stellen, welches von den Kritikern der Hochschulexpansion betont wird, besteht gerade nicht für die Inhaber der hohen Abschlüsse, sondern vor allem für jene Abgänger des Bildungssystems, die über keine Abschlüsse verfügen. Hier lässt sich tatsächlich beobachten, dass die Betroffenen zu einem großen Teil auf Dauer keinen Zugang zum Beschäftigungssystem haben (Giesecke et al. 2010).³

4. Hochschulexpansion und die Erzeugung von Stellen für Akademiker

Die im vorangegangenen Abschnitt aufgeführten Befunde werfen die Frage auf, wie die erstaunliche Absorbationsfähigkeit des Beschäftigungssystems zu erklären ist. Im ersten Abschnitt konnte gezeigt werden, dass eine Erklärung im Sinne des bildungsökonomischen Materialismus auszuschließen ist. Sowohl mit Blick auf die Beobachtungs- und Prognosemöglichkeiten als auch mit Blick auf die sozialen Durchsetzungsmöglichkeiten fehlen schlicht die Voraussetzungen, die dafür sorgen könnten, dass die Entwicklung der akademischen Bildung und der Studiengänge einem Qualifikationsbedarf im Bereich der beruflichen Arbeit folgt. Die gleichsam „bedarfsgerechte“ Situation lässt sich zudem nicht allgemein im Sinne

2 Dies gilt auch für die USA (Hout 2012, vgl. auch die Untersuchungen zur „college wage premium“ [Autor / Katz / Kearney 2008]) und andere westliche Industrieländer (Machin / McNally 2007).

3 Insofern kommt es zu einer Verdrängung, aber zu einer, die nicht der Logik folgt, welche die Verdrängungsthese unterstellt: Es werden nicht die Inhaber „niedrigerer“ Titel durch die Inhaber „höherer“ Titel von ihren *angestammten* Stellen verdrängt und damit die Qualifikationen der Inhaber der „höheren“ Titel zugleich entwertet. Vielmehr liegt die Vermutung nahe, dass die Stellen selbst transformiert werden, so dass Gruppen, die über keine oder „niedrige“ Titel verfügen, mehr und mehr vom Zugang zu Stellen überhaupt ausgeschlossen werden. Auf diese Transformation komme ich ausführlich zurück.

der Humankapitaltheorie darauf zurückführen, dass die Anwärtler auf ein Studium ihre Entscheidungen für einen bestimmten Studiengang an den Bedingungen der zukünftigen Verwertung des entsprechenden Hochschulabschlusses in der Arbeitswelt orientierten (vgl. Reisz / Stock 2013).

Ein zentrales Merkmal der bildungsökonomischen Sichtweise ist, dass die spezifischen Ausformungen der Arbeitsstellen als unabhängig vom Bildungs- und Hochschulsystem betrachtet werden. Ich möchte im Folgenden eine andere Sichtweise vertreten und zu zeigen versuchen, dass in der Arbeitswelt hochschulausbildungsadäquate Stellen *geschaffen* werden, und zwar in Anpassung an die Entwicklung und Expansion der Hochschulen. Offenbar, so soll als Annahme vorangestellt werden, orientiert sich die Kategorisierung der Stellen in Arbeitsorganisationen an Erwartungen, die mit den im Bildungssystem hervorgebrachten Kategorisierungen der Absolventen, also den dort hervorgebrachten Kategorisierungen und Typisierungen der Arbeitskraft,⁴ institutionalisiert sind. Die Expansion der als „Hochschulabsolventen“ klassifizierten Arbeitskraft treibt dann die Expansion entsprechend klassifizierter Stellen mit voran. Aus einer solchen Perspektive zeigt sich, dass die Universitäten und Hochschulen teilhaben an der sozialen Konstruktion des „Bedarfs“, den sie selbst befriedigen.

Diese Annahme soll in zwei Schritten erörtert werden. In einem ersten Schritt soll dies anhand einiger schlaglichtartiger Bemerkungen zur historischen Entwicklung der akademischen Berufe in Deutschland erfolgen, in einem zweiten Schritt in einer organisationssoziologischen Perspektive.

4.1 Historische Perspektive: Formierung anwendungsbezogener akademischer Berufe in Deutschland

Bereits die *vormoderne Universität* war eine Bildungseinrichtung, die für berufliche Handlungsfelder ausbildete. In der vormodernen Universität hatten die Studiengänge der klassischen Professionen – Theologie, Jura, Medizin – eine vorherrschende Stellung inne. Sie waren für sämtliche Beziehungen der Menschen zuständig (Kant [1798]1984; Stichweh 2005): für die Beziehungen der Menschen zu sich selbst (Medizin), zur sozialen Ordnung (Jura) und zu Gott (Theologie). Die Studiengänge der klassischen Professionen bildeten die drei oberen Fakultäten und dienten zugleich dem politischen Interesse des Landesherren, der mittels der Ausbildung der klassischen Professionen an den Universitäten Einfluss auf seine Untertanen nehmen konnte. Mit dem Übergang zur *modernen Forschungsuniversität* ist eine neue Weise der Konstruktion des Wissens für akademische Berufe verknüpft. Dies zeigt sich in Folgendem: Den drei oberen Fakultäten war die philosophische Fakultät untergeordnet. Sie hatte im Mittelalter zunächst propädeutische Leistungen für die oberen Fakultäten zu erbringen. Die philosophische Fakultät wurde zum Ausgangspunkt einer Transformation, die im 18. Jahrhundert in Deutschland zur modernen Universität, das heißt zur Forschungsuniversität, führte. Im Unterschied zu den drei oberen Fakultäten war die philosophische Fakultät, so formuliert Kant im „Streit der Fakultäten“, allein der „Wahrheit der Lehren, die sie aufnehmen [...] soll“ (Kant [1798]1984: 24) verpflichtet. Sie konnte insofern „als frei und nur unter der Gesetzgebung der Vernunft, nicht der Regierung stehend gedacht werden“ (Kant [1798]1984: 24). Der Aufstieg der philosophischen Fakultät verdankte sich dieser Eigenständigkeit. Diese drückte sich vor allem darin aus, dass hier erstmalig in der Universitätsgeschichte durch eigene Forschung ein wissenschaftliches Wissen erzeugt wurde, das dann die Grundlage für die akademische Lehre bildete. Im engen Zusammenhang damit stand die Ausdifferenzierung der wissenschaftlichen Disziplinen, vor allem auch der erfahrungswissenschaftlichen naturwissenschaftlichen Diszi-

4 „Arbeitskraft“ wird hier gebraucht ausdrücklich nicht als Bezeichnung der Person des Arbeiters, sondern im Marxschen Sinne als Bezeichnung eines „Arbeitsvermögens“ (Marx 1973: 181).

plinen unter dem Dach der philosophischen Fakultät, besonders dann im 19. Jahrhundert (Stichweh 1984). Die disziplinäre Struktur der Wissenschaft gab nun die grundlegenden Gesichtspunkte für die Strukturbildung der Studienfächer in der universitären Lehre vor. Das heißt, die akademische Lehre beruhte nun auf der Autonomie der Wissenschaft und auf deren Entwicklungslogik (Weingart 1976). Damit änderte sich auch die Wissensgrundlage der klassischen professionellen Fächer. Auch sie wurden nun auf eine wissenschaftliche Basis gestellt. Die Obrigkeiten hatten keine oder nur noch eingeschränkte Definitionsmacht über das Wissen. Medizin beispielsweise wurde nun ein Fach, das unter dem Gesichtspunkt der Anwendbarkeit auf das forschungsbasierte wissenschaftliche Wissen unterschiedlicher Disziplinen zurückgreift und dieses durch klinisches Wissen und die Vermittlung entsprechender praktischer Fähigkeiten ergänzt. Diese wissenschaftliche Fundierung der klassischen Professionen war der erste Schritt auf dem Weg der Akademisierung beruflicher Rollen. Die geltenden Standards ihres beruflichen Handelns, also beispielsweise des Handelns der Mediziner, wurden nun weitgehend in den Universitäten auf wissenschaftlicher Grundlage definiert.

Historisch schließt sich daran ein weiterer Akademisierungsschritt an. Das Studium an der modernen Forschungsuniversität war anspruchsvoll, insofern es die Lehre in ein enges Verhältnis zur Forschung setzte. Dies führte dazu, dass sich in der Folge die Gymnasien an eben jenen akademischen Standards ausrichteten, die die Universitäten vorgaben. Im engen Zusammenhang damit wurde im 19. Jahrhundert der Lehrer an den höheren Schulen, also an den Gymnasien, ein selbständiger Beruf, der seine Ausbildung ebenfalls auf wissenschaftlicher Basis an der philosophischen Fakultät erhielt (Paulsen 1902: 543). Diese wurde in jener Zeit faktisch zur Berufsfakultät für die höheren Lehrämter (Titze 1987). Damit einher ging die fachliche Spezialisierung der Lehrer entsprechend der disziplinären Struktur der philosophischen Fakultät. Ende des 19. Jahrhunderts war weit über die Hälfte der gesamten Studenten an der philosophischen Fakultät eingeschrieben. Unter diesen bildeten die Lehramtsstudenten den mit Abstand größten Anteil. Sie wurden nach Abschluss des Studiums als Gymnasiallehrer selbst wieder im Bildungssystem beschäftigt. Auf Seiten der Schüler nahm die Nachfrage nach gymnasialer Bildung beständig zu und entsprechend auch die Zahl der Absolventen mit einer Zugangsberechtigung für die Universitäten. Auf diese Weise kam es zu einer wechselseitigen Verstärkung der Bildungsnachfrage zwischen diesen beiden Bereichen des höheren Bildungswesens. Die bildungshistorische Forschung hat dies als „Eigenausbau“ des höheren Bildungswesens (Titze 1987, 1995) eingehend beschrieben.

Voraussetzung für diese sich selbst verstärkende Dynamik der Konstitution und Expansion des höheren Bildungswesens war die Reklassifizierung der gymnasialen Bildung als Vorbereitung auf ein gelehrtes Universitätsstudium, das heißt auf ein Studium, das Lehre und Forschung miteinander verknüpfte. Dieser Reklassifizierung gymnasialer Bildung entsprach die Reklassifizierung des gymnasialen Lehrpersonals, das nun wie die Gelehrten selbst ausgebildet wurde. In der Folge hatten Universitäten wie Gymnasien in wechselseitigem Bezug aufeinander nach der Logik des „Eigenausbaus“ sowohl Teil an der Erzeugung dessen, was als „Bedarf“ an Gymnasiallehrern erschien, als auch dessen, was sich als „Nachfrage“ nach einem Studium bzw. nach einem Gymnasialabschluss darstellte.

Zunächst betraf diese Reklassifizierung der akademischen Arbeitskraft im Bereich der Lehrberufe die Gymnasiallehrer. Nach dem Zweiten Weltkrieg kamen die Lehrer der bis dahin so genannten Volksschulen hinzu. Als ein Resultat der Forschung im Bereich der Pädagogik wurde das Prinzip der „Wissenschaftsorientierung“ auf die Lehrpläne im Sekundarbereich I und im Primarbereich ausgedehnt (Leschinsky / Roeder 1980), und es wurden an Hochschulen und später an Universitäten jene Lehramtsstudiengänge eingerichtet, die das Lehrpersonal für Grund-, Haupt- und Realschulen auf der Grundlage dieses Leitkonzeptes ausbildeten (Lundgreen 2011; Stock 2013).

Eine analoge Logik setzt sich bis in die Gegenwart im Bereich der pädagogischen Berufe ungebrochen fort. Mit voranschreitender innerdisziplinärer Differenzierung identifiziert die Pädagogik beständig weitere Problemlagen, die allein zu bewältigen seien durch eine absichtsvolle Personenveränderung, die zugleich einer pädagogischen, also einer wissenschaftlichen Begründung bedürfe. Der Umgang mit Massenmedien, Freizeit, Kunst, der berufliche Qualifikationserwerb, der Qualifikationserwerb im Erwachsenenalter, die Kleinkindbetreuung usw. werden auf diese Weise ausgehend von einer wissenschaftsdisziplinären Dynamik in Einsatzfelder pädagogischen Handelns verwandelt. Beispielsweise leitet die Erziehungswissenschaft „Kompetenzen“ ab, derer es im Umgang mit kleinen Kindern bedürfe. Die Qualifikationen, die für berufliche Rollen im Bereich der Kleinkindbetreuung als notwendig gelten, werden dabei in der Perspektive wissenschaftlicher Disziplinen, also etwa der Pädagogik, der Psychologie, der Professionssoziologie etc. reklassifiziert. Und im Zusammenhang damit werden entsprechende weitere pädagogische Studiengänge ins Leben gerufen. So haben wir es aktuell mit einer enormen Zunahme von Studiengängen im Bereich der Frühpädagogik zu tun (Pasternack 2015: 54ff). Stehen einmal ausgebildete Pädagogen für ein Feld zur Verfügung, so wird eine Dynamik pädagogisierender Verberuflichung in Gang gesetzt, die aus sich heraus einen Bedarf an weiteren Absolventen erzeugt. Die Akademisierung beruflicher Rollen tritt also nicht nur schlicht als Verlagerung der Ausbildung für Erzieher oder andere Berufsgruppen an Hochschulen und Universitäten in Erscheinung, sondern sie betrifft auch die beruflichen Positionen, das heißt die Stellen. Diese werden reklassifiziert anhand der nun akademischen Abschlüsse und der „Kompetenzen“ oder Qualifikationen, die den Inhabern der Abschlüsse zugeschrieben werden und die nun als legitim, weil als wissenschaftlich begründet, gelten.

Diese Akademisierungslogik, die für die Pädagogik aufgezeigt wurde, lässt sich auch für andere Berufe nachweisen, beispielsweise für die Ausbildung im Bereich von Technik und Gewerbe. Allerdings wurden in Deutschland Studiengänge für diese Berufsfelder, im Vergleich zu Frankreich und England, erst spät an Hochschulen und Universitäten eingerichtet. Dem soll hier nicht im Detail nachgegangen werden (vgl. Titze 1995; Blankertz 1969: 77ff). Mit der Etablierung von Hochschulstudiengängen in den Ingenieurwissenschaften und später in der Betriebswirtschaftslehre wurden mehr und mehr berufliche Felder auch jenseits des Berufsbeamtentums und jenseits der freien Berufe mit akademischen Abschlüssen und entsprechenden Qualifikationszuschreibungen in Zusammenhang gebracht. Vor allem seit den 1960er und 1970er Jahren nahm mit der Hochschulexpansion das relative Gewicht von neuen anwendungsbezogenen Studienfächern im Fächerensemble weiter zu (Reisz / Stock 2011). Neben den bereits erwähnten pädagogischen betraf dies sowohl technisch-anwendungsbezogene Fächer, vor allem weitere ingenieurwissenschaftliche Studiengänge, Informatik usw., als auch klientenorientierte Fächer, also Fächer der sozialen Hilfe, der Pflege, der Gesundheit sowie Fächer des Managements. Ein kennzeichnendes Beispiel ist die Expansion und auch das zunehmende relative Gewicht psychologischer Studiengänge. Für deren Absolventen entstanden mehr und mehr berufliche Handlungsfelder dadurch, dass therapeutische Kriseninterventionen beständig auf weitere Bereiche ausgedehnt wurden, ähnlich wie im Fall der Pädagogik, auf Paarbeziehungen, auf Familien, auf Schüler, Studenten, Gefängnisinsassen, Militärangehörige, auf körperliche Merkmale wie Fettleibigkeit usw. Dabei gewinnt ein Interventionsbedarf an Breite, weil mehr und mehr Verhaltensweisen, die vorher als bloß deviant galten, durch die Wissenschaft als Ausdruck psychischer Störungen klassifiziert werden (Foucault 1988: 206, 2015: 319f), die dann der Intervention durch jene Professionellen bedürfen, die die Universitäten und Hochschulen hervorbringen. Auch hier sei zur Illustration ein Beispiel aus der jüngsten Vergangenheit genannt: Seit einiger Zeit gibt es an einigen universitären Psychologiejnstituten den Masterstudiengang „Integrierter Lerntherapeut“. In Verbindung mit diesem Studiengang wird die Vorstellung propagiert, dass Lernprobleme keine pädagogischen Probleme seien, sondern Ausdruck von *Entwicklungsstörungen*. Mit anderen Worten: Ihnen wird ein pathologischer Charakter zugeschrieben. Für das Feld der Wissensvermittlung wird damit

ein Problem konstruiert, das nun nicht mehr im Zuständigkeitsbereich der Lehrer oder gar der Eltern liegt. Zur Lösung des Problems bedürfte es vielmehr einer psychologischen *Diagnostik* und einer *Therapie* durch den Lerntherapeuten.

Die Einrichtung eines anwendungsbezogenen Studienfachs oder Studiengangs beruht darauf, dass spezifische Handlungsprobleme für spezifische berufliche Felder konstruiert oder bereits bestehende Handlungsprobleme reklassifiziert werden. Dem Studiengang wird das theoretische Wissen von unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen zugeordnet, die für diese Felder als relevant erachtet werden, und zwar mit dem Anspruch, dass sich die konstruierten oder reklassifizierten Probleme unter „Anwendung“ dieses theoretischen Wissens lösen lassen. Die Folge ist, dass sich für die akademisierten Berufe ein „Theorie-Praxis“-Problem ergibt, denn die Lösungen für die konstruierten praktischen Probleme lassen sich aus dem theoretischen Wissen nicht deduzieren. Dies ist zum einen zunächst formallogisch dadurch begründet, dass sich aus deskriptiven Sätzen einer Theorie keine präskriptiven Sätze zur Orientierung des beruflichen Handelns ableiten lassen. Zum anderen ergibt sich dieses Problem aus der Struktur des beruflichen Handelns selbst. Für berufliche Handlungsfelder mit Klientenbezug leuchtet dies unmittelbar ein, weil hier die Anwendung wissenschaftlichen Wissens nur *fallspezifisch* erfolgen kann, vor dem Hintergrund des quasi hermeneutischen Verstehens eines Falls (Oevermann 2005, 2003). Aber auch Ingenieure können aus ihrem theoretischen Wissen nicht einfach eine Konstruktionslösung auf deduktivem Wege erzeugen. Sie können zwar systematisch die Parameter einer Konstruktionslösung anhand von theoretischen Sätzen prüfen und begründen, aber die Lösung selbst können auch sie nicht aus dem theoretischen Wissen ableiten. Die eigentliche Leistung der Erarbeitung einer Problemlösung ist selbst nicht standardisierbar.⁵ Die Diskrepanzen zwischen wissenschaftlichem Wissen und handlungsleitendem beruflichem Wissen lassen sich nicht systematisch überwinden. Die Vermittlungsleistungen beinhalten komplexe „Umkontextuierungen“ (Luhmann 2005: 380) vor dem Hintergrund beruflichen Erfahrungswissens, für die die Wissenschaft selbst keine Vorgaben mitliefern kann. Die gängige Bestimmung, es komme im Zuge der Akademisierung oder der Professionalisierung zu einer „Verwissenschaftlichung“ des beruflichen Handelns, wird diesen Verhältnissen nicht gerecht. Die Akademisierung des beruflichen Handelns läuft gerade nicht darauf hinaus, dass es nun darum geht, die Geltungsansprüche von wissenschaftlichen Aussagen entlang der Unterscheidung von wahr und falsch methodisch kontrolliert einzulösen. Stattdessen wird mit der Akademisierung die Erwartung institutionalisiert, dass sich die Lösung spezifischer beruflicher Handlungsprobleme auf eine „Anwendung“ wissenschaftlichen Wissens berufen kann,⁶ wobei die grundsätzliche Nicht-Standardisierbarkeit dieses

5 Dieser Gesichtspunkt kann hier mit Blick auf den übergreifenden Prozess der Akademisierung nur sehr allgemein behandelt werden. In der Literatur trifft man auf unterschiedliche Fassungen, die den Punkt der „Nicht-Standardisierbarkeit“ bzw. das Verhältnis von standardisierbaren und nicht-standardisierbaren Anteilen konkret für einzelne berufliche Handlungsfelder beschreiben: Für Oevermann hat die „professionalisierte Praxis“ des ärztlichen und therapeutischen Handelns zwei Komponenten: zum einen ein standardisiertes Repertoire von „explanativem Wissen und daraus ableitbaren Problemlösungen“ im Sinne eines „methodisierten Fachwissens“. Zum anderen die „praktische Befähigung“, diese „Expertise in eine grundsätzlich nicht-standardisierbare Dienstleistung umzusetzen“ (2003: 195 f). Luhmann / Schorr fassen den genannten Punkt mit Blick auf Erziehung als „Technologiedefizit“ (1982); mit Blick auf sämtliche Professionen beschreibt Schön ihn unter dem Stichwort „limits of technical rationality“ (Schön 1991: 37ff); Nicolai mit Blick auf Management als „applied science fiction“ (2004); Murnane / Nelson (1984) fassen ihn unter der Bezeichnung „idiosyncratic techniques“, Abbott unter „professional inference“ (1988: 48ff).

6 Entscheidend scheint tatsächlich zu sein, dass sich das berufliche Handeln auf wissenschaftlich legitimierte Begründungen berufen kann. Ob sich diese praktisch bewähren, ist demgegenüber von sekundärer Bedeutung. Man muss sich nur die Kompetenzkataloge anschauen, die die Pädagogik für akademisch ausgebildete Kleinkindpädagogen aufstellt, um zu sehen, dass diese faktisch nicht einzulösen sind (vgl. das Beispiel für einen solchen Katalog in Stock 2013: 168 f).

Anwendungsbezuges beständig mitproduziert wird. Diese Nicht-Standardisierbarkeit erscheint mir ein zentraler Gesichtspunkt der Akademisierung zu sein. Ich komme gleich darauf zurück.

Zunächst soll eine andere Konsequenz der Akademisierung festgehalten werden. Der skizzierten Akademisierungslogik liegt auf Seiten der Universität eine gleichsam unbegrenzte Landnahme zu Grunde, die sich dem wissenschaftlichen Universalismus verdankt. Es gibt keinen Realitätsbereich, der nicht der innerwissenschaftlichen Dynamik zu unterwerfen wäre und der nicht zum Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzung und Begriffsbildung werden könnte. Dies führt zur Einrichtung neuer Studiengänge, die damit neue berufliche Felder auszeichnen und typisieren, indem sie neue Handlungsprobleme zugleich konstruieren und identifizieren, deren Lösung dann den Absolventen zugeordnet wird. Hergebrachte Problemlösungen, die sich allein auf Verallgemeinerungen eines erfahrungsgegründeten beruflichen Wissens berufen, erscheinen damit als unangemessen.

Wie bereits angemerkt geht die hier vorgestellte Argumentation von der Annahme aus, dass die „Akademisierung“ nicht nur die Verlagerung der Ausbildung für mehr und mehr berufliche Felder an Hochschulen und Universitäten und die Einrichtung neuer akademischer Studiengänge betrifft. Sie umfasst auch eine Transformation der beruflichen Stellen in der Arbeitswelt. Diese werden reklassifiziert oder retypisiert anhand der nun akademischen Abschlüsse, also anhand der „Qualifikationen“ und Problemlösungszuständigkeiten, die den Inhabern der Abschlüsse zugesprochen werden. Die Akademisierung bezieht sich also sowohl auf die Klassifikation und Typisierung der Arbeitskraft als auch auf die Klassifikation und Typisierung der Stellen. Dies drückt sich darin aus, dass in Arbeitsorganisationen Stellen in Anpassung an die Expansionsdynamik der Hochschulabschlüsse erzeugt werden. In einem zweiten Schritt soll dies in organisationssoziologischen Begriffen näher erläutert werden.

4.2 Organisationssoziologische Perspektive: Erzeugung von Stellen in Arbeitsorganisationen

Dazu ist es notwendig, die Komponenten zu unterscheiden, die eine Stelle in Arbeitsorganisationen ausmachen. In der Arbeits- und in der Industriesoziologie, die sich vor allem mit der Beschaffenheit von Stellen beschäftigen, trifft man auf eine Vorstellung, die zumeist noch immer an die Bürokratietheorie von Weber (1980) anschließt. Bürokratien gelten demnach als formal rationale Gebilde, die auf Dauer eine Zweckrationalität des Handelns sichern. Um dies zu erreichen, zerlegen sie einen der Organisation vorgegebenen Zweck rational in Unterzwecke und in zugeordnete Handlungsprogramme als Mittel, und sie schalten diese Zweck-Mittel-Struktur mit hierarchischen Oben-Unten-Unterscheidungen parallel. Die Stellen auf den unteren Hierarchieebenen sind nach Weber dadurch bestimmt, dass die Zwecke klar definiert und von der Spitze her vorgegeben sind, und dass als Mittel „wenn ... dann“-Vorgaben festgelegt werden, also Konditionalprogramme, die ein sehr hohes Maß an Handlungsstandardisierung erlauben. Durch diese Vorgaben werden die Anforderungen, die die Stelle an das Personal stellt, zugleich mit festgelegt. Man stellt dann Arbeitskräfte ein, die, wie Weber (1980: 127) bemerkt, „im rationalsten Fall“ über das entsprechende und durch Zertifikat beglaubigte technische Regelwissen verfügen, um die Konditionalprogramme abarbeiten zu können. Für Weber ist allein der Unternehmer an der Spitze nicht diesem bürokratischen Korsett der Programmierung unterworfen. Angesichts der Unwägbarkeiten des Marktes lassen sich für diese Stelle die zugeordneten Programme, in dem Fall also die unternehmerischen Entscheidungen, nicht standardisieren. Entsprechend verlangen unternehmerische Entscheidungen eine besondere Qualifikation, die Weber anhand seines Begriffs des Charismas beschreibt (Weber 1980: 659; vgl. auch Stock 2005: 242ff). Abgesehen von dieser Stelle an der Spitze der Bürokratie geht Weber grundsätzlich davon aus, dass die festgelegten Zwecke, die festgelegten Konditional-

programme und der Platz in der Hierarchie jene Stellenkomponenten sind, die die Ausgangspunkte und die Kriterien bilden, aus denen sich die Anforderungen an das Personal ableiten.

Mit der Akademisierung scheint sich eine andere Logik durchzusetzen. Um diese beschreiben zu können, greife ich auf einen von Luhmann entwickelten Ansatz zur Analyse von Stellen zurück, der diese nicht, wie die Bürokratietheorie Webers, auf die beiden Komponenten „Platz in der Hierarchie“ und „zugeordnete Programme“ (Zweckprogramme und Konditionalprogramme) reduziert. Dieser erlaubt es, die Art und Weise zu beschreiben, in der an den Hochschulen und Universitäten erzeugte Typisierungen der Arbeitskraft bei der Stellenplanung, also nicht nur bei der Besetzung von Stellen, berücksichtigt werden. Demnach betreffen Entscheidungen der Stellplanung drei strukturgebende Entscheidungsprämissen (Luhmann 1971: 207ff, 2000: 222ff). Erstens beinhalten sie die Festlegung und Zuordnung von Entscheidungsprogrammen, also jener Zweckprogramme und Konditionalprogramme, die bereits Weber behandelt hatte. Zweitens geht es um die Verortung in den Kommunikationswegen der Organisation. Auch dies findet sich bei Weber, allerdings allein unter dem Gesichtspunkt der Platzierung der Stelle innerhalb der bürokratischen Hierarchie. Eine entscheidende Erweiterung bedeutet die dritte Komponente: das Personal. Diese beinhaltet spezifische Merkmale des Personals, vor allem Fähigkeits- und Qualifikationszuschreibungen, die mit einer Stelle verknüpft werden, sowie die Festlegung von Regeln der Rekrutierung, der Beförderung oder der Versetzung. Während in den rationalistischen Ansätzen der Organisationstheorie und auch in arbeitssoziologischen Ansätzen von den genannten Stellenkomponenten die Programme ein Primat innehaben, bietet, so Luhmann (1971: 208), „der Begriff der Entscheidungsprämissen eine Blickrichtung“, in der die drei Stellenkomponenten „verglichen und Fragen der wechselseitigen Kompatibilität und der wechselseitigen Substituierbarkeit erörtert werden können“. Dabei kann jede der drei Stellenkomponente den Leitgesichtspunkt bilden, auf den hin die anderen Komponenten jeweils abgestimmt werden. Beispielsweise, und das ist für meine Argumentation von besonderer Bedeutung, können mit Blick auf bestimmte Personalmerkmale, vor allem für unterstellte (besondere) Qualifikationen, entsprechende Programme erzeugt oder eine entsprechende Platzierung in den Kommunikationswegen vorgesehen werden (vgl. Bacharach et al. 1991). In Fällen, in denen Arbeitsabläufe weitgehend standardisierbar sind, wird die Planung hingegen eher kleinformatige Konditionalprogramme festlegen und dann in Bezug darauf die Anweisungs- und Überwachungsverhältnisse auslegen sowie ein Personal rekrutieren, das eher nicht über hohe Ausbildungsabschlüsse verfügt (vgl. die Befunde in Maurice et al. 1979: 310ff).

Unter den Bedingungen einer Akademisierung wird mehr und mehr die *Personalkomponente* zum Ausgangspunkt der Stellenkonstruktion, der dann als angemessen geltende Zweckprogramme und auch ein als angemessen geltender Platz in der Hierarchie zugeordnet werden. Diese Zuordnung orientiert sich dabei an den Kategorisierungen und Typisierungen der Arbeitskraft, die in den Universitäten und Hochschulen produziert werden. Das heißt, in *sachlicher* Hinsicht werden der Stelle für eine gegebene Arbeitskraftkategorie, beispielsweise „Lerntherapeut“, Zweckprogramme oder Aufgaben zugeordnet, die sich sachlich auf jene Problemlösungszuschreibungen beziehen, die die Hochschulen für den entsprechenden Abschluss bzw. Titel produziert haben. In der *sozialen* Dimension heißt dies, dass der Stelle in der Organisationshierarchie eine Position zugeordnet wird, die den mit den gestuften Bildungstiteln institutionalisierten Platzierungserwartungen entspricht (vgl. Stock 2016).

Im Falle der akademischen Berufe wird die Personalkomponente zum Leitgesichtspunkt der Konstruktion von Stellen, weil eine Zuständigkeit für berufliche Probleme beansprucht wird, deren Bearbeitung sich nicht oder nur in engen Grenzen als standardisierbar darstellt. Die akademisierten Berufsfelder und die entsprechenden Stellen in Organisationen gelten als solche, die sich weitgehend einer Festlegung durch Konditionalprogramme entziehen. Die Per-

sonalkomponente springt für die Nicht-Programmierbarkeit ein. Durch den Rückgriff auf eine besondere Qualifikation, aber nicht wie bei Weber auf eine charismatische, sondern auf eine akademische, wird die Nicht-Programmierbarkeit der Stelle gleichsam bewältigt.

Zugleich wird die Nicht-Standardisierbarkeit der Programmkomponente im Zuge der Akademisierung auf Seiten der Hochschulen selbst mit hervorgebracht. Überdurchschnittlich expandiert die Teilnahme an anwendungsbezogenen Studiengängen der Pädagogik, des Lehramtes, der Sozialarbeit, des Kommunikationsdesigns, der Pflege- und der Gesundheitswissenschaften, des Managements usw. Mit der Einrichtung und Ausdehnung dieser Studiengänge werden zugleich berufliche Handlungsbereiche für Akademiker geschaffen und angeeignet, die es mit Klienten, Interaktionsbeziehungen und anderen Verhältnissen zu tun haben, die sich dadurch auszeichnen, dass über sie in einem technischen Sinne nicht oder nur in engen Grenzen verfügt werden kann. Insofern kreieren diese Studiengänge per se jene Nicht-Programmierbarkeiten der beruflichen Stellen mit, für die dann die akademischen Qualifikationen einspringen, die eben diese Studienfächer mit ihren Zertifikaten verbürgen. In der Akademisierung der Stellen scheint sich somit eine eigentümliche Zirkularität auszudrücken.

5. Zusammenfassung und gesellschaftstheoretischer Ausblick

Akademisierung beinhaltet nicht nur die schlichte Zunahme akademisch qualifizierten und durch akademische Titel zertifizierten und damit klassifizierten Personals in den unterschiedlichen Bereichen der gesellschaftlichen Arbeit, sondern auch eine entsprechende Klassifikation und Reklassifikation von Stellen in Arbeitsorganisationen. Während in der vorherrschenden bildungsökonomischen Sichtweise die spezifischen Ausformungen der Arbeitsstellen sich als unabhängig vom Bildungs- und Hochschulsystem darstellen, wurde eine Erklärung entwickelt, nach der sich die Kategorisierung von Stellen in Arbeitsorganisationen auch an Erwartungen orientiert, die mit den im Bildungs- bzw. Hochschulsystem hervorgebrachten Klassifikationen und Typisierungen der Arbeitskraft institutionalisiert sind. Die Expansion insbesondere beruflich-, „anwendungsorientierter“ Studiengänge und die Expansion der Absolventen schlagen sich in der Expansion entsprechend klassifizierter Stellen nieder. Die Universitäten und Hochschulen haben insofern teil an der Konstruktion und Erzeugung jenes „Qualifikationsbedarfes“, den sie selbst bedienen. Eine entscheidende strukturelle Grundlage für diese Akademisierung ist die Verknüpfung von Forschung und Lehre in der Universität. Sie sorgt dafür, dass über Forschung generiertes Wissen unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen in anwendungsorientierten Studiengängen zusammengeführt wird. Damit einhergehend werden für die zugeordneten beruflichen Felder Handlungsprobleme unter der Prämisse erzeugt und (re-)klassifiziert, dass sich diese unter Anwendung des theoretischen Wissens lösen lassen. Ein einfaches Modell des Wissenstransfers wird dabei unterstellt, das allerdings dem faktischen Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und beruflichem Handlungswissen nicht gerecht wird. Die Problemzuständigkeitsansprüche, die anwendungsbezogene akademische Studiengänge erheben, gehen, ob explizit oder implizit, mit einer grundsätzlichen Nicht-Standardisierbarkeit der Problemlösungen einher. Dem entspricht in der Stellenplanung der Arbeitsorganisationen eine nur begrenzt mögliche detaillierte Zweck- bzw. Konditionalprogrammierbarkeit, die durch die Personalkomponente der Stellen substituiert wird, das heißt, durch die Inanspruchnahme von besonderen Qualifikationen, die die akademischen Studiengänge in ihren Zertifikaten und Titeln als Realabstraktionen symbolisieren.

Es gibt nur wenige ausgearbeitete Ansätze in der vorliegenden Literatur, die die Entwicklung des Bildungs- und vor allem des Hochschulsystems als Ursache eines Wandels des Beschäftigungssystems ansehen. Gesellschaftstheoretisch am anspruchsvollsten ist dies in der Modernisierungs- und Professionstheorie von Talcott Parsons (1971; Parsons / Platt 1973) entwickelt. Parsons zufolge bedienen die von den Universitäten erbrachten Leistungen nicht einen vor-

gegebenen Bedarf, sondern üben ihrerseits – bei Parsons vor allem einen normativen – Druck auf das Beschäftigungssystem aus, indem sie im Zuge ihrer Expansion die Arbeitsverhältnisse professionalisieren. Allerdings ersetzt Parsons in seiner Argumentation den materialistischen Basis-Überbau-Determinismus des bildungsökonomischen Ansatzes in letzter Konsequenz durch einen Kulturdeterminismus. Die anderen Bereiche der Gesellschaft, so seine Annahme, machten sich im Zuge der Hochschulexpansion und der zunehmenden Akademikerbeschäftigung die normativen Standards, u.a. jene der kognitiven Rationalität, zu eigen, die mit dem Erwerb einer akademischen Bildung einhergingen (dazu in kritischer Perspektive: Stock 2005). Ähnlich argumentieren die neoinstitutionalistischen Studien zu den „effects of education as an institution“ (Meyer 1977: 66ff), laut derer die legitimen Standards des beruflichen Handelns mehr und mehr in den Hochschulen erzeugt werden. Aktuell wird dieses Argument in den Studien zur „schooled society“ (Baker 2014) aufgegriffen. Die „schooled society“ zeichne sich dadurch aus, dass das Bildungswesen, eingeschlossen die Colleges und Universitäten, kulturelle Modelle hervorbringe, die in anderen Bereichen der Gesellschaft, vor allem auch in der Arbeitswelt, verankert würden und diese grundlegend transformierten. Die „education revolution“ resultiere insgesamt in einer „schooled society“. Das Bildungssystem und vor allem die Forschungsuniversitäten werden als der Produzent von universellen normativen und kognitiven Standards angesehen, die in allen anderen Bereichen, auch in der Arbeitswelt, Geltung beanspruchen. Die Theorie der „schooled society“ rückt damit das Bildungs- und Hochschulsystem, ähnlich wie Parsons' Theorie, in das Zentrum der Gesellschaft, und sie übernimmt auch Parsons' kulturdeterministische Argumentationsfigur. Die genannten Ansätze unterstellen ein Rationalisierungsmodell, nach dem wissenschaftliches Wissen in die Bereiche des beruflichen Handelns linear und logisch gesichert transferiert wird. Darin stimmen sie mit den Theorien zur Wissensgesellschaft (vgl. in klassischer Version: Drucker 1993) überein. Dieses Modell wird auch in den Selbstbeschreibungen, die die Hochschulen für ihre Studiengänge anfertigen, nachvollzogen.

Demgegenüber scheint es aber gerade die grundsätzliche Nicht-Standardisierbarkeit der Beziehungen zwischen wissenschaftlichem Wissen und beruflichem Handlungswissen zu sein, die sowohl auf Seiten der sozialen Konstruktion des akademischen Arbeitsvermögens als auch auf Seiten der Konstruktion von Stellen die Dynamik der Akademisierung trägt. Die Frage nach den faktischen Beiträgen akademischen Wissens zur Lösung beruflich-praktischer Handlungsprobleme wird dabei in der Realabstraktion der Titel, die die akademischen Qualifikationen symbolisieren, gleichsam aufgelöst. Zugleich wird die Legitimität dieser besonderen Qualifikationen durch die forschungsbasierten Einrichtungen der akademischen Bildung verbürgt.

Literatur

- Abbott, Andrew (1988): *The System of Professions*, Chicago – London.
- Achelpöhlner, Wilhelm (2012): Numerus clausus und das Recht auf Bildung, in: *Forum Wissenschaft* 3, S. 4-7.
- Armbruster, Wolfgang (1971): *Arbeitskräftebedarfsprognosen als Grundlagen der Bildungsplanung*. Hrsg. v. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.
- Autor, David H. / Katz, Lawrence F. / Kearney, Melissa S. (2008): Trends in U.S. Wage Inequality: Re-Assessing the Revisionists, in: *Review of Economics and Statistics* 90, S. 300-323.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): *Bildung in Deutschland 2012*. Bielefeld.
- Bacharach, Samuel. B. / Bamberger, Peter / Conley, Sharon C. (1991): Negotiating the „See-Saw“ of Managerial Strategy: A Resurrection of the Study of Professionals, in: Pamela S. Tolbert / Stephen R. Barley (Hrsg.), *Research in the Sociology of Organizations*, Greenwich, S. 217-238.

- Baethke, Martin / Wolter, Andrä (2015): The German skill formation model in transition: from dual system of VET to higher education?, in: *Journal for Labour Market Research* 48, S. 97-112.
- Baker, David P. (2014): *The Schooled Society*, Stanford.
- Bellmann, Lutz / Gartner, Hermann (2003): Fakten zur Entwicklung der qualifikatorischen und sektoralen Lohnstruktur, in: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 36, S. 493-507.
- Blankertz, Herwig (1969): *Bildung im Zeitalter der großen Industrie*, Hannover.
- Blossfeld, Hans-Peter (1984): Bildungsreform und Beschäftigung der jungen Generation im öffentlichen und privaten Sektor, in: *Soziale Welt* 25, S. 159-189.
- Büchel, Felix / Mertens, Antje (2004): Overeducation, Undereducation, and the Theory of Career Mobility, in: *Applied Economics* 36, S. 803-816.
- Drexel, Ingrid (2012): Gesellschaftliche und politische Folgen von Akademisierung, in: Eva Kuda / Jürgen Strauß / Georg Spöttl / Bernd Kaßbaum (Hrsg.), *Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung*, Hamburg, S. 36-51.
- Drucker, Peter F. (1993): *Post-Capitalist Society*, Oxford.
- Fabian, Gregor / Hillmann, Julika / Trennt, Fabian / Briedis, Kolja (2016): Hochschulabschlüsse nach Bologna. Werdegänge der Bachelor- und Masterabsolvent(inn)en des Prüfungsjahrgangs 2013, in: *Forum Hochschule 1 / 2016*, DZHW Hannover.
- Fernández Darraz, Enrique / Reisz, Robert D. / Stock, Manfred (2013): Entre democracia y dictadura: inclusión en la educación superior en países de Latinoamérica, Europa oriental y Europa occidental (1950-2000), in: *Calidad en la Educación* 38, S. 245-275.
- Foucault, Michel (1988): *Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks*, Frankfurt / Main.
- Foucault, Michel (2015): *Die Macht der Psychiatrie*, Frankfurt / Main.
- Gangl, Markus (2000): Changing Labour Markets and Early Career Outcomes: Labour Market Entry in Europe over the Past Decade. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Working papers 26, Mannheim.
- Giesecke, Johannes / Ebner, Christian / Oberschachtsiek, Dirk (2010): Bildungsarmut und Arbeitsmarktexklusion, in: Gudrun Quenzel / Klaus Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer*, Wiesbaden, S. 421-438.
- Hofstätter, Maria / Sturm, René. (Hrsg.). (2002). *Qualifikationsbedarf der Zukunft I: Früherkennung und Darstellung von Qualifikationsbedarf*, AMS report 34, Wien.
- Hout, Michael (2012): Social and Economic Returns to College Education in the United States, in: *Annual Review of Sociology* 38, S. 379-400.
- Kant, Immanuel ([1798]1984). *Der Streit der Fakultäten*, Leipzig.
- Kluge, Jürgen (2003): Ausbau der Hochschulen und gesellschaftlicher Bedarf. Das Hamburger Modell zur Abschätzung des Bedarfs an Hochschulabsolventen, in: Norbert Benschel / Hans N. Weiler / Gert G. Wagner (Hrsg.), *Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte. Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungs- und Hochschulpolitik*, Bielefeld, S. 109-112.
- Koepernik, Claudia / Wolter, Andrä: *Studium und Beruf*. Hans-Böckler-Stiftung, Arbeitspapier 210, Düsseldorf.
- Kreckel, Reinhard (2014): Akademisierungswahn? Anmerkungen zur Aktualität einer immer wiederkehrenden Debatte aus der Sicht der Hochschulforschung, in: *Die Hochschule* 23, S. 161-175.
- Laßnig, Lorenz (1981): Selbststeuerungsmechanismen in der Zuordnung von Bildungs- und Beschäftigungssystem: Veränderungen in den 70er Jahren, in: Hans-Joachim Bodenhöfer (Hrsg.), *Hochschulexpansion und Beschäftigung*, Wien – Köln – Graz, S. 219-237.
- Lenhardt, Gero (1994): Bildungsökonomische Theorie und gesellschaftlicher Fortschritt. In: Detlef K. Müller (Hrsg.), *Pädagogik-Erziehungswissenschaft-Bildung*, Köln – Weimar – Wien, S. 117-136.

- Leschinsky, Achim / Roeder, Peter M. (1980): Didaktik und Unterricht in der Sekundarstufe I seit 1950, in: Projektgruppe Bildungsbericht: Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 1., Hamburg, S. 283-391.
- Leuze, Kathrin (2010): Smooth Path or Long and Winding Road? How Institutions Shape the Transition from Higher Education to Work, Opladen.
- Luhmann, Niklas (1971): Politische Planung, Opladen.
- Luhmann, Niklas (1989): Politische Steuerung, in: Politische Vierteljahresschrift 30, S. 4-9.
- Luhmann, Niklas (2000): Organisation und Entscheidung, Opladen – Wiesbaden.
- Luhmann, Niklas (2005): Theoretische und praktische Probleme der anwendungsbezogenen Sozialwissenschaften, in: Ders., Soziologische Aufklärung 3, Wiesbaden, S. 369-385.
- Luhmann, Niklas / Schorr, Karl Eberhard (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und der Pädagogik, in: Niklas Luhmann / Karl Eberhard Schorr (Hrsg.), Zwischen Technologie und Selbstreferenz, Frankfurt / Main, S. 11-40.
- Lundgreen, Peter (2002): Akademisierung – Professionalisierung – Verwissenschaftlichung, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht: Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands 53, S. 678-687.
- Lundgreen, Peter (2011): Pädagogische Professionen, in: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 9-39.
- Machin, Stephen / McNally, Sandra (2007): Tertiary Education Systems and Labour Markets. Education and Training Policy Division, OECD (Tertiary Review).
- Marx, Karl (1973): Das Kapital (Band 1), in: Ders. / Friedrich Engels: Werke (23. Band), Berlin.
- Maurice, Marc / Sellier, Francois / Silvestre, Jean-Jacques (1979): Die Entwicklung der Hierarchie im Industrieunternehmen. Untersuchung eines gesellschaftlichen Effektes, in: Soziale Welt 30, S. 295-327.
- Meyer, John W. (1977): The Effects of Education as an Institution, in: The American Journal of Sociology 83, S. 55-77.
- Möller, Joachim (2011): Qualifikationsbedingte Lohnunterschiede, in: IAB-Forum 1, S. 4-13.
- Müller, Walter (2001): Zum Verhältnis von Bildung und Beruf in Deutschland, in: P. Berger / D. Konietzka (Hrsg.), Die Erwerbsgesellschaft, Wiesbaden, S. 29-63.
- Murnane, Richard J. / Nelson, Richard R. (1984): Production and innovation when techniques are tacit. The case of education, in: Journal of Economic Behavior and Organization 5, S. 353-373.
- Nassehi, Armin (2003): Geschlossenheit und Offenheit, Frankfurt / Main.
- Nicolai, Alexander T. (2004): The Bridge to the Real World': Applied Science or a Schizophrenic Tour de Force? in: Journal of Management Studies 41, S. 951-976.
- Nida-Rümelin, Julian (2015): Akademisierungswahn. Plädoyer für eine Umkehr der Bildungspolitik, in: Forschung & Lehre 1, S. 16-18.
- OECD (2016): Bildung auf einen Blick 2016, OECD-Indikatoren, Bielefeld.
- Oesch, Daniel (2013): Occupational Change in Europe, Oxford.
- Oevermann, Ulrich (2003): Kodifiziertes methodisiertes Wissen und persönliche Erfahrung in der professionalisierten Praxis stellvertretender Krisenbewältigung, in: Johannes Fried / Thomas Kailer (Hrsg.), Wissenskulturen. Beiträge zu einem forschungsstrategischen Konzept, Berlin, S. 195-210.
- Oevermann, Ulrich (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung, in: Manfred Stock / Andreas Wernet (Hrsg.), Hochschule und Professionen. Die Hochschule, Journal für Wissenschaft und Bildung, S. 15-51.
- Offe, Claus (1975): Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems, in: Heinrich Roth / Dagmar Friedrich (Hrsg.), Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten, Stuttgart, S. 215-252.

- Parsons, Talcott (1971): *The System of Modern Societies*, Englewood Cliffs.
- Parsons, Talcott / Platt, Gerald M. (1973): *The American University*, Cambridge.
- Pasternack, Peer (2015): *Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung*, Leipzig.
- Paulsen, Friedrich (1902): *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*, Berlin.
- Plicht, Hannelore / Schober, Karen / Schreyer, Franziska (1994): Zur Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen, in: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 3, S. 177-204.
- Reinberg, Alexander (1999): Der qualifikatorische Strukturwandel auf dem deutschen Arbeitsmarkt – Entwicklungen, Perspektiven und Bestimmungsgründe, in: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 32, S. 434-447.
- Reisz, Robert D. / Stock, Manfred (2006): Zwischen Expansion und Kontraktion. Zur Entwicklung der Hochschulbildung in Osteuropa 1950-2000, in: *Berliner Journal für Soziologie* 16, S. 77-93.
- Reisz, Robert D. / Stock, Manfred (2007): *Inklusion in Hochschulen. Beteiligung an der Hochschulbildung und gesellschaftliche Entwicklung in Europa und den USA (1950-2000)*, Bonn.
- Reisz, Robert D. / Stock, Manfred (2011): Wandel der Hochschulbildung in Deutschland und Professionalisierung, HoF-Arbeitsbericht 06 / 2011, hrsg. vom Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle-Wittenberg.
- Reisz, Robert D. / Stock, Manfred (2012): Wandel akademischer Bildung in Deutschland (1950-2002), in: P. Pasternack (Hrsg.), *Hochschul- und Wissensgeschichte in zeithistorischer Perspektive*, HoF-Arbeitsbericht 04 / 2012, Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Univ. Halle-Wittenberg, S. 28-32.
- Reisz, Robert D. / Stock, Manfred (2013): Hochschulexpansion, Wandel der Fächerproportionen und Akademikerarbeitslosigkeit in Deutschland, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, S. 137-156.
- Schofer, Evan / Meyer, John W. (2005): The World-Wide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century, in: *American Sociology Review* 70, S. 898-920.
- Schomburg, Harald / Teichler, Ulrich (2006): *Higher Education and Graduate Employment in Europe*, Dordrecht.
- Schön, Donald A. (1991): *The Reflective Practitioner*, Farnham.
- Schubert, Frank / Engelage, Sonja (2006): Bildungsexpansion und berufsstruktureller Wandel, in: Andreas Hadjar / Rolf Becker (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen*, Wiesbaden, S. 93-121.
- Statistisches Bundesamt (2016): *Fachserie 11, Reihe 4.2, „Prüfungen an Hochschulen“*.
- Stichweh, Rudolf (1984): *Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740-1890*, Frankfurt / Main.
- Stichweh, Rudolf (2005): Die Universalität wissenschaftlichen Wissens, in: Gloy, Karen / Zur Lippe, Rudolf (Hrsg.), *Weisheit – Wissen – Information*, Göttingen, S. 177-191.
- Stock, Manfred (2005): *Arbeiter, Unternehmer, Professioneller. Zur sozialen Konstruktion von Beschäftigung in der Moderne*, Wiesbaden.
- Stock, Manfred (2011): Politische Steuerung und Hochschulentwicklung unter föderalen Bedingungen. Forschungsansätze und empirische Befunde vorliegender Untersuchungen, in: Peer Pasternack (Hrsg.), *Hochschulen nach der Föderalismusreform*, Leipzig, S. 61-105.
- Stock, Manfred (2013): Hochschulentwicklung und Akademisierung beruflicher Rollen. Das Beispiel der pädagogischen Berufe, in: *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* 22, S. 131-143.
- Stock, Manfred (2016): Arbeitskraft- und Stellentypisierungen, in: Maya. S. Maier (Hrsg.), *Organisation und Bildung*, Wiesbaden, S. 73-91.

- Teichler, Ulrich (1985): Prognosen über Bildung und Arbeit – eine Bilanz aus soziologischer Sicht, in: Burkart Lutz (Hrsg.), *Soziologie und gesellschaftliche Entwicklung. Verhandlungen des 22. Deutschen Soziologentages in Dortmund 1984*, Frankfurt / Main, S. 209-223.
- Teichler, Ulrich (2013): Hochschulexpansion – auf dem Weg zur hochqualifizierten Gesellschaft? in: Tanjev Schultz / Klaus Hurrelmann (Hrsg.), *Die Akademikergesellschaft*, Weinheim – Basel, S. 30-41.
- Thieme, Werner (2004): *Deutsches Hochschulrecht. Das Recht der Universitäten sowie der künstlerischen und Fachhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland*, Köln.
- Titze, Hartmut (1987): *Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1820-1944, Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band I*, Göttingen.
- Titze, Hartmut (1995): *Wachstum und Differenzierung der deutschen Universitäten 1830-1945, Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. I: Hochschulen 2. Teil*, Göttingen.
- Vehrkamp, Robert B. (2006): Der Bologna-Prozess – Deutschlands Universitäten im globalisierten Bildungsmarkt, in: Stefan Empter / Ders., *Wirtschaftsstandort Deutschland*, Wiesbaden, S. 473-500.
- Weber, Max (1980): *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen.
- Weber, Max (1988): Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus, in: Ders., *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I*, Tübingen, S. 17-206.
- Weingart, Peter (1976): *Wissensproduktion und soziale Struktur*, Frankfurt / Main.
- Weißhuhn, Gernot / Große Rövekamp, Jörn (2004): *Bildung und Lebenslagen in Deutschland – Auswertungen und Analysen für den zweiten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*, hrsg. v. BMBF. Berlin (Bildungsreform, 9).
- Wissenschaftsrat (1977): *Empfehlungen zum siebten Rahmenplan für den Hochschulausbau 1978-1981*, Köln.
- Wissenschaftsrat (1980): *Empfehlungen zum zehnten Rahmenplan für den Hochschulausbau 1981-1984*, Köln.
- Wissenschaftsrat (2006): *Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems*, Drs. 7083-06, Geschäftsstelle, Berlin.
- Wolter, Andrä (2014): Eigendynamik und Irreversibilität der Hochschulexpansion: Die Entwicklung der Beteiligung an Hochschulbildung in Deutschland, in: Banscherus, Ulf / Bülow-Schramm, Margret u.a. (Hrsg.), *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion*, Bielefeld, S. 19-38.
- Wolter, Andrä / Kerst, Christian (2015): The ‚Academization‘ of the German Qualification System: Recent Developments in the Relationships between Vocational Training and Higher Education in Germany, in: *Research in Comparative and International Education* 10, S. 510-524.

Prof. Dr. Manfred Stock
 Institut für Soziologie
 Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
 Emil-Abderhalden-Str. 26–27
 06108 Halle (Saale)
 manfred.stock@soziologie.uni-halle.de