

**Ringvorlesung am 11.07.1006**

**Prof. Dr. M. Baethge**

**(SOFI-Göttingen)**

**Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles  
Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat**

Was ist das deutsche Bildungs-Schisma?

Bildlich gesprochen dies: Die schier unüberbrückbare Kluft zwischen betrieblicher Lehrwerkstatt (Berufsbildung) und Hörsaal (höhere Bildung) (Vgl. Folie 1)

Aber lassen Sie mich mit den Problemen beginnen, für die die Rede vom Bildungs-Schisma eine Erklärung bieten soll.

Das über lange Zeit im letzten Jahrhundert international hoch geschätzte deutsche Bildungssystem ist im letzten Jahrzehnt zunehmend in die Kritik geraten. Galt im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts zum einen die höhere Bildung, insbesondere die Universitäten und Forschungseinrichtungen, als vorbildhaft und genoss zum anderen in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts bis in die 1990er Jahre hinein die duale Berufsausbildung von betrieblicher und schulischer Unterweisung fast ungeteilte Bewunderung im In- und Ausland, so hat sich im letzten Jahrzehnt insbesondere unter dem Eindruck unterschiedlicher OECD-Studien (nicht nur PISA) die Wahrnehmung deutlich eingetrübt. Die Hauptaspekte der nationalen und internationalen Kritik:

- Der Leistungsstand der 15jährigen SchülerInnen in den grundlegenden kulturellen Kompetenzen bleibt hinter dem vergleichbarer Gesellschaften zurück und ist bestenfalls Mittelmaß.

- Das Ausmaß der sozialen Selektion im deutschen Bildungssystem ist besonders hoch, d.h. die Repräsentanz von Kindern aus den unteren sozialen Schichten in der höheren und Hochschulbildung ist niedrig. Sie erinnern sich, dass Jürgen Baumert vor wenigen Wochen an dieser Stelle festgestellt hat, Deutschland sei „Weltmeister im Erzeugen sozialer Disparitäten“. Die hohe soziale Selektion steht im Widerspruch sowohl zu dem politischen Postulat der Chancengleichheit als auch zu dem ökonomischen Imperativ bestmöglicher Entfaltung der Humanressourcen.
- Der Anteil von jungen Erwachsenen mit Hochschulabschluss liegt weit unter dem OECD-Durchschnitt. (Vgl. Folie 2)
- Zwar ist Deutschland immer noch das Land, das mit über 80 % mehr Jugendlichen als beinahe jedes andere Land einen qualifizierten Ausbildungsabschluss vermittelt. Aber die Leistungsfähigkeit des Berufsbildungssystems hat im letzten Jahrzehnt deutlich abgenommen, was zu prekären Übergängen von der Schule in die Arbeitswelt führt. (Vgl. Folie 3)
- Entwertung der unteren Bildungsabschlüsse. (Vgl. Folie 4)

(Verweis auf D. Lemmermöhle „Passagen und Passantinnen“)

Die These, die ich im Folgenden erörtern möchte, lautet: Die heute zunehmend zutage tretenden Probleme des deutschen Bildungssystems insgesamt (also einschließlich der Berufsbildung) sind darauf zurückzuführen, dass es in Deutschland nach dem zweiten Weltkrieg (auch vorher nicht!) keine umfassende Bildungsreform gegeben hat, die das deutsche Bildungs-Schisma überwunden hätte. Zugleich interessiert mich damit die Frage, warum es eine solche Reform nicht gegeben hat und sie auch – gerade nach der gerade beschlossenen Föderalismus-Reform – nicht in Aussicht steht.

Mein Argument umfasst die Beantwortung von vier Fragen:

- Was ist das, was ich das deutsche Bildungs-Schisma nenne?

- Wie ist es entstanden und wieso steht es mit den vorindustriellen Wurzeln des deutschen Bildungssystems in Verbindung?
- Warum ist es – trotz einzelner Bemühungen – zu keiner durchgreifenden, das Schisma aufhebenden Bildungsreform in Deutschland gekommen?

Zum Schluss will ich darauf eingehen, wieso die versäumte Bildungsreform jene eingangs angedeuteten Schwächen, die sich in einer nachindustriellen oder „Wissensgesellschaft“ zu verschärfen drohen, verfestigt, wahrscheinlich sogar verstärkt.

## **1. Das deutsche Bildungs-Schisma**

Als deutsches Bildungs-Schisma bezeichne ich jene besondere institutionelle Segmentierung von Allgemein- und Berufsbildung (vgl. Folie 5), die es in dieser Form nur in Deutschland gibt. Institutionelle Segmentierung meint die dauerhafte wechselseitige Abschottung von Bildungsbereichen gegeneinander, die darauf beruht, dass jeder Bildungsbereich einer anderen institutionellen Ordnung folgt. Institutionelle Ordnungen sind Sätze von relativ dauerhaft gültigen Regeln und Normen, die die Arbeitsprozesse, das Verhalten und Zusammenwirken der Mitglieder einer Organisation steuern sollen, – unabhängig davon, ob diese Organisation ein politisches Gemeinwesen, eine Kirche, eine Universität oder ein Bildungssystem ist. Was institutionelle Ordnung meint, wird Ihnen an der Gegenüberstellung von Berufs- und Allgemeinbildung schnell einsichtig.

Auf dem Schema sehen Sie, wie die beiden großen Sektoren des deutschen Bildungswesens unterhalb der Hochschulebene, die Berufsbildung und das höhere allgemeinbildende Schulwesen, unterschiedlichen institutionellen Ordnungen folgen. Auf der – von Ihnen gesehen – linken Spalte sehen Sie zentrale Merkmale für die Institutionalisierung von Bildung, an denen der Grad der institutionellen Abschottung der beiden Bereiche gegeneinander prüfbar ist.

Bei der dominanten Zielperspektive folgt das allgemeinbildende Schulwesen in der deutschen Bildungstradition der Vorstellung einer „gebildeten Persönlichkeit“. In der Bildungsberichterstattung haben wir dem mit dem Begriff der „individuellen Regulationsfähigkeit“ versucht Rechnung zu tragen. Er meint die Fähigkeit, sein Leben in der Gesellschaft autonom gestalten zu können und umfasst die kognitiven und emotionalen Kompetenzen, die hierfür erforderlich sind – allen voran sicherlich in der höheren Allgemeinbildung erweiterte kulturelle Kompetenzen der Beherrschung von Sprachen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundlagen sowie ein Bewusstsein von der historischen Gewordenheit und den aktuellen Bedingungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Ihre Grundlage bildet ein Kanon repräsentativen Wissens – gleichsam ein „Weltcurriculum“ des Wissens –, bei dem in den letzten Jahrzehnten Wissenschaftsorientierung eine zunehmende Bedeutung gewonnen hat – zumindest für die in unserem Zusammenhang zentrale Sekundarstufe II.

Demgegenüber steht im Zentrum der Berufsbildung die Vermittlung von beruflicher Handlungskompetenz, d.h. die Fähigkeit, berufliche Rollen wahrnehmen, sich in (betrieblichen) Organisationen orientieren und verhalten, auf Arbeitsmärkten bewegen sowie die Bedeutung technologischen und ökonomischen Wandels für die eigene Berufsbiographie erkennen zu können. Sicherlich spielen auch hier die vorher genannten allgemeinen Kompetenzen herein, aber mehr als Voraussetzung und mitlaufende Aspekte denn als eigenständige Instruktionsgegenstände. Der Bezugspunkt für berufliche Curricula sind im Wesentlichen die fachlichen und sozialen Qualifikationsanforderungen in der Erwerbsarbeit, die Veränderungen der Beschäftigungsstrukturen in einer arbeitsteiligen Gesellschaft und die Dynamik des Arbeitsmarktes.

Bis zu diesem Punkt bleiben die Differenzen in den Curricula relativ abstrakt. Ihre Umsetzung in Lern- und Ausbildungsprozesse läuft über die politische Systemsteuerung und –kontrolle. Hier unterliegt das allgemeinbildende Schulwesen einer staatlichen Steuerung, d.h. durch die Bundesländer, deren Bildungsadministrationen parlamentarischer Kontrolle unterliegen. Ganz anders sieht es in der betrieblich dominierten Berufsbildung aus. Sie wird wesentlich korporatistisch durch die großen Interessenvertretungen der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer unter Beteiligung der Bundesregierung ge-

steuert. (Diese sitzen im Verwaltungsausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung, welches die Ausbildungsordnungen entwickelt und revidiert.) Die Kontrolle der betrieblichen Ausbildung erfolgt durch die Kammern als Selbstverwaltungsorganisationen der Wirtschaft. Auf der Bundesebene ist das Wirtschaftsministerium für den Erlass, der (das Ministerium für Bildung und Forschung für die inhaltliche Seite der) Berufsbildungs-Curricula zuständig. Das Wirtschaftsministerium deshalb, weil die duale Berufsausbildung bis heute im Rahmen des Rechts der Wirtschaft und der Arbeit organisiert ist. Diese rechtliche Einbindung und das hohe Gewicht der beiden großen Arbeitsmarktparteien in den berufsbildungspolitischen Entscheidungsprozessen hat dazu geführt, dass die Berufsbildung in erster Linie als Teil der Arbeitsmarktpolitik und nicht der Bildungspolitik gestaltet wird. Diesen Gegensatz zur Allgemeinbildung kann man als politischen Kern des deutschen „Bildungs-Schisma“ bezeichnen.

Dem korrespondiert die Finanzierung: Das allgemeinbildende Schulwesen wird öffentlich durch Länder und Kommunen finanziert. Die Entwicklung und die Bildungsressourcen sind damit von politischen Haushaltsentscheidungen abhängig, die auf Ebene von Ländern und Kommunen parlamentarisch kontrolliert werden. Die Berufsbildung wird primär privat von den Ausbildungsbetrieben finanziert und ist im Angebot und in der Qualität von Ausbildungsplätzen von der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe abhängig, eine Ausbildungspflicht für den einzelnen Betrieb existiert nicht, (wohl eine Ausbildungsverpflichtung für die Wirtschaft als ganze [nach Bundesverfassungsgerichtsurteil].) Die enge Bindung an die einzelbetriebliche Finanzierung macht das quantitative und qualitative Ausbildungsangebot unmittelbar von konjunkturellen und strukturellen Bewegungen der Wirtschaft abhängig. Die hohen Ausbildungsplatzlücken in den letzten Jahren – gemessen am Bedarf – machen Ihnen die Problematik der Einzelbetriebsfinanzierung deutlich.

Das Recht der Arbeit und der Wirtschaft schlägt sich auch in der rechtlichen Definition des Auszubildendenstatus nieder. Das Ausbildungsverhältnis ist ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis („Ausbildungsvergütung“), kein öffentlich-rechtlich geregeltes Schüler-Verhältnis wie in der Allgemeinbildung.

Die Organisation der Lern- bzw. Ausbildungsverhältnisse lässt sich nach dem Kriterium der Praxisnähe charakterisieren. Allgemeinbildende Schulen sind aus dem Lebens- und Arbeitsalltag ausgegliederte Einrichtungen, deren Widmungszweck die Organisation von Lernprozessen ist. Im Gegensatz dazu findet die Berufsausbildung zu den größten Teilen in unmittelbarer Verbindung mit Arbeitsprozessen statt. Die Integration von Lernen und Arbeiten ist oft als die große Stärke der deutschen Berufsausbildung beschrieben worden, da die unmittelbare Anschauung der Nützlichkeit des Gelernten und die Erfahrung des eigenen produktiven Beitrags im Arbeitsprozess eine hohe Lernmotivation bei Jugendlichen freisetze. Dagegen bewirke die Abgehobenheit schulischer Lernprozesse vom sonstigen Alltagsleben leicht Demotivation. Erkauft sind die Vorteile der Berufsbildung mit Enge der Vermittlungsgegenstände, Begrenzung des Spektrums kognitiver Kompetenzen und des systematischen Wissens und geringere Irrtumstoleranzen in den Ausbildungsprozessen; in diesen Bereichen werden die Stärken schulischer Allgemeinbildung gesehen. (Ich sage nicht, dass diese beiden Zuschreibungen immer der Realität beider Bildungsorganisationstypen entsprechen. Ich konstatiere zunächst nur eine strukturelle Differenz.)

Schließlich sind auch die institutionellen Differenzen im Status und Professionalität des Personals nicht zu vernachlässigen. Lehrer sind zumeist Angestellte oder Beamte im öffentlichen Dienst und haben einen Hochschulabschluss, d.h. sie besitzen einen professionellen Status und relativ hohe Beschäftigungssicherheit. Demgegenüber sind betriebliche Ausbilder Privatangestellte und in der Regel wenig professionalisiert.

Von den beiden Ihnen skizzierten institutionellen Ordnungen ist weder die eine besser als die andere noch die andere besser als die eine. Institutionelle Ordnungen sind funktional oder weniger funktional für die Zwecke und Organisationsfelder, für deren Bearbeitung sie geschaffen worden sind. Werden sie für diese aufgrund sich verändernder Umweltbedingungen dysfunktional, kann es zu internen Reformen kommen. In unserem Fall etwa zur Curriculumrevision in der höheren Bildung oder in der Verwaltung der Schulen oder in der Neuordnung von Berufsbildern. Solche internen Reformen hat es in beiden hier betrachteten Bildungssektoren in den letzten vierzig Jahren gegeben.

Das Problem des Bildungs-Schisma wird durch sie allerdings nicht gelöst. Dieses wird auch erst dann akut, wenn die unterschiedlich institutionalisierten Bildungsfelder sich zu überlappen beginnen und das Problem der Bildungspolitik darin besteht, zur Verbesserung des Gesamtsystems – etwa zur Verbesserung der Bildungsmobilität der nachwachsenden Generationen oder zur Erhöhung der Studierendenquote insgesamt (oder auch fachspezifischer Quoten z.B. in den Natur- und Ingenieurwissenschaften) – bereichsübergreifende Reformen durchzusetzen und die institutionellen Abschottungen aufzubrechen. In genau dieser Situation scheint sich mir das deutsche Bildungssystem seit geraumer Zeit zu befinden. Die Argumente dafür liefere ich Ihnen nach.

In dieser Situation werden institutionelle Ordnungen schnell zur Reformbarriere. Ich hoffe, ich habe Ihnen an den Differenzen zwischen Berufsbildung und höherer Allgemeinbildung deutlich machen können, dass institutionelle Ordnungen nicht einfach Organisationen regeln, sondern zugleich relativ dauerhafte Interessen und Betrachtungsperspektiven begründen – z.B. die der Sozialpartner in der Gestaltung der Berufsbildung oder die von Gymnasiallehrern an ihrem gesellschaftlichen Status oder auch die der bürgerlichen Bildungsschicht an einer privilegierten Bildung für ihre Kinder. Solche Interessen und Betrachtungsperspektiven verleihen institutionellen Ordnungen ein starkes Beharrungsvermögen.

Der erste Schritt meiner Argumentation, der Aufweis der Differenzen in den institutionellen Ordnungen von höherer Allgemeinbildung und Berufsbildung und der in ihnen angelegten Beharrungstendenzen erklärt Schwierigkeiten, die bei einer grundlegenden Reform zu überwinden sind. Er erklärt noch nicht, warum es in Deutschland nicht zu einer solchen Reform gekommen ist, die das Bildungs-Schisma aufhobe. Denn eine solche Reform ist ja ein politisches Projekt, an der alle gesellschaftlichen Kräfte beteiligt wären und das nicht von den Akteuren der höheren Bildung oder der Berufsbildung allein durchgeführt werden könnte. Insofern muss es in der Gesellschaft insgesamt genügend starke politische Kräfte geben, die den Status quo des Bildungs-Schisma erhalten wollen. Um ihnen auf die Spur zu kommen, möchte ich jetzt im zweiten Schritt meiner Argumentation der Frage nachgehen, wie das Bildungs-Schisma entstanden ist und dann, warum es sich über zweihundert Jahre erhalten hat, obwohl immer wieder

mahnende Stimmen für seine Aufhebung plädiert haben (insbesondere in den 1960er und 1970er Jahren).

## **2. Zur Entstehung des deutschen Bildungs-Schismas**

Angesichts der geballten Fachkompetenz in historischer Bildungsforschung in der Göttinger Pädagogik wäre es mehr als leichtsinnig, sich auf lange sozialgeschichtliche Ableitungen einzulassen (auf Hans-Georg Herrlitz, Peter Lundgren und Margrit Kraul verweisen). Ich werde mich – auch weil es in diesem Rahmen nicht anders geht – auf wenige Anmerkungen zu den Entstehungskonstellationen der neuzeitlichen höheren Allgemeinbildung am Beginn des 19. Jahrhunderts und der dualen Berufsbildung im 19. und frühen 20. Jahrhundert konzentrieren.

Die Charakterisierung der Grundstruktur des deutschen Bildungssystems als vorindustriellen Ursprungs ist weder besonders originell noch polemisch. Sie besagt auch nicht, dass es keine Entwicklung und keine Reformen gegeben hätte, (die eine Anpassung der einzelnen Bildungssektoren an veränderte Umweltbedingungen angezielt haben.)

Sie besagt zum einen, dass der Kern der dualen Berufsausbildung am Modell der handwerklichen Lehre orientiert ist, die am Anfang des 20. Jahrhunderts von der Industrie adaptiert und modifiziert wurde; in diese Zeit fallen auch mit der Einrichtung Fortbildungsschulen die Anfänge der schulischen Ergänzung zur betrieblichen Ausbildung, die als Teilzeitberufsschule aber erst mit dem Reichspflichtschulgesetz von 1938 allgemein verbindlich wurde (Stratmann 1985, u. a., 5, S. 127; Abelshausen 2004, S. 50; Greinert 1998).

Sie besagt zum anderen, dass sich auch die Gymnasial- und Hochschulbildung abseits der entstehenden Industrie und bürgerlichen Gewerbe entwickelte und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts keineswegs als Ausdruck eines „gradlinigen, ungebrochenen Modernisierungsprozess(es)“ zu verstehen ist, wie H.G. Herrlitz es formuliert hat (Herrlitz 1982, S. 101). Die Universität, auf die das Gymnasium vorbereiten sollte, war



fast ausschließlich darauf ausgerichtet, den Beamtennachwuchs des monarchischen Staats und der akademischen Berufe – außerhalb von Industrie und Gewerbe – auszubilden. In die neuen Gewerbe verirrte sich von ihren Absolventen kaum jemand. Dieser Primat der Universitätsausbildung auf die Nachfrage des Staates und die anderen akademischen Professionen (Ärzte, Juristen, Pastoren u.a.) sollte sich anderthalb Jahrhunderte in der deutschen Universität verfestigen. Noch in den 1960er Jahren mündeten annähernd 80 % der Universitätsabsolventen in die staatlichen oder anderen akademischen Berufsbereiche ein (Riese 1967). Noch heute sind es über 50 %.

Dementsprechend war die höhere Bildung auf den Gymnasien auf die Vorbereitung zum Universitätsstudium ausgerichtet. Es entstand bzw. verfestigte sich nun – sicherlich gegen die Intentionen W. v. Humboldts, des Reformators der preußischen Universität und Kulturpolitik zu Anfang des 19. Jahrhunderts – ein zweites bildungsstrukturelles Schisma, das mit dem ersten eng zusammenhing und ebenfalls bis heute fortwirkt: das Schisma zwischen höherer Gymnasial- und jener „niederen“ Volksschulbildung, die in der Realität für eine wie immer geartete Berufsbildung in den Gewerben vorbereitete. Humboldt stand als Grundlage für die preußische Kulturpolitik das Ideal einer allgemeinen Menschenbildung vor Augen, die alle Stände, Klassen und Schulstufen – auch die untersten – übergreifen sollte. Lassen Sie mich Ihnen diese großartige Idee noch einmal kurz zu Gehör bringen:

„Alle Schulen aber, denen sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken. – Was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert, und nach vollendetem Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen, noch vollständige Bürger einzelner Klassen“ (Humboldt 1920, S. 276 f).

Die für alle Schulstufen als verbindlich gedachte Konzeption der Allgemeinbildung war an den humanistischen Idealen des klassischen Altertums orientiert. Sie war nicht zuletzt als Kritik an der auf Nutzen und Nützlichkeit zielenden Aufklärungspädagogik und

deren Umsetzung in so genannten „Industrieschulen“ zu verstehen, die häufig eher den „Charakter der Arbeitserziehung“ und der Ausbeutung als der Bildung hatten (Friedeburg, S. 46). Von seinem Konzept von Allgemeinbildung lehnte Humboldt auch die von Aufklärungspädagogik und früher Industriepolitik geforderten Mittel- und Realschulen ab, die auf die Bedürfnisse von Handel und Gewerbe zugeschnitten waren (vgl. Blankertz 1982, S. 120).

Die neuhumanistische Allgemeinbildungskonzeption hat die preußische Schulpolitik im 19. Jahrhundert zwar nur begrenzt bestimmt. Vor allem fielen ihre Ideale in der Volksschulbildung schnell der staatlichen Finanzpolitik zum Opfer und in sich zusammen. Aber sie war in Bezug auf unser Thema das deutsche Bildungs-Schisma, in zumindest drei Punkten nachhaltig wirkungsvoll:

- Sie zementierte über das 19. Jahrhundert hinaus die bildungsstrukturelle und –politische Vorrangstellung des humanistischen Gymnasiums und der Universitätsbildung gegenüber Realschulen und technischen Hochschulen und etablierte die Wissenschafts- und Hochschulorientierung zum zentralen Bezugspunkt für die höhere Bildung. (Erkennbar ist der erste Punkt daran, dass bis ins 20. Jahrhundert allein das humanistische Gymnasium die allgemeine Hochschulreife erteilen durfte (Friedeburg 1989, S. 172).)
- Sie ließ die „niedere“ Volksbildung ohne eine eigene Bildungskonzeption, die über die Vermittlung von elementaren Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens sowie die Einübung von Zucht und Ordnung als Grundlagen für das Leben im Staat und in der Kirche hinausging (Schulartikel 2 der Verf. Preußens von 1850). Auch die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verstärkt einsetzende Industrialisierung erforderte keinen Strukturwandel der Volksschule (Friedeburg, S. 131). Die klassenspezifische Trennung zwischen „niedriger“ Volksschul- und höherer Gymnasialbildung war für lange Zeit festgeschrieben, auch wenn mit dem Ausbau von (Ober)Real- und Mittelschulen dem Handwerk und Gewerbe in Industrie und Handel eine dem Gymnasium nachgeordnete Zwischenebene von Bildung geschaffen und ausgebaut wurde.

- Es entbehrt nicht der Ironie, dass ausgerechnet durch eine Bildungskonzeption, die ausgezogen war, die enge Nutzenperspektive der Aufklärungspädagogik und ihre Auswüchse in der Industrieschulpraxis des merkantilistischen Staates zu stoppen, das institutionelle Schisma zwischen höherer Allgemeinbildung und Berufsbildung für unabsehbare Zeit festgeschrieben wurde. Herwig Blankertz, den man auch zu den Göttinger historischen Bildungsforschern zählen darf (Diss. 1958 bei E. Weniger), konstatiert lakonisch, dass „sich während des ganzen 19. Jahrhunderts die Entwicklung des ... Systems der ... Berufsausbildung unter völligem Desinteresse der Pädagogik und der Bildungspolitik“ vollzog (Blankertz 1982, S. 120).

Als Resultat kann man zugespitzt formulieren: es etablierte sich das Schisma zwischen einer praxisfernen höheren Allgemeinbildung und einer bildungsfernen Berufsbildungspraxis. Mit den Nachwirkungen dieses Gegensatzes haben wir noch heute – knapp 200 Jahre später – zu kämpfen.

Dass es die Persistenz dieses Gegensatzes im 20. Jahrhundert gibt, dafür lassen sich eine Fülle von Indizien anführen. Ich will mich nur auf eines – zugleich das komplexeste beziehen –, auf die Bildungsreform-Diskussion und die Bildungsreform der ausgehenden 60er Jahre des letzten Jahrhunderts, die in der Bildungsgeschichte ja als die große Reformära des 20. Jahrhunderts gilt.

L. v. Friedeburg stellt in seinem Buch „Bildungsreform in Deutschland“ zu dieser Reformära fest: „Der Bildungsreform ging die Bildungsexpansion voran, nicht umgekehrt“ (S. 336). Betrachtet man die Ära ex post vom Ergebnis her, dann bedeutet die zeitliche Folge von Bildungsexpansion und Bildungsreform eher, dass unter dem Druck der Expansion die Reform, die im Rahmenplan des damals eingerichteten deutschen Bildungsrates als Neustrukturierung des Gesamtsystems konzipiert war, immer mehr auf Partialreformen in den einzelnen Bildungsbereichen und finanzielle und organisatorische Bewältigung der Expansion zusammenschrankte und dass eine umfassende Reform versandete.

Die Integration von Allgemein- und Berufsbildung, obwohl deklamatorisch von vielen politischen Stellungnahmen – vor allem von Sozialdemokratie und Gewerkschaften – beschworen, wurde politisch nicht einmal ernsthaft geprüft, obwohl sie von der Bildungskommission des deutschen Bildungsrats als Teil einer differenzierten Sekundarstufe II ins Gespräch gebracht worden war. Die „vergessene Majorität“ der Lehrlinge, wie Winterhager formulierte, wurde von der Bildungsreform weitgehend ausgeschlossen.

Als zentrale Kategorie für die Gestaltung der Curricula sollten nach Bildungs- und Wissenschaftsrat die „Wissenschaftsorientierung“ dienen: In einer von der wissenschaftlichen Entwicklung geprägten Gesellschaft müsse der Einzelne in der Lage sein, – so die Begründung – die Chancen und Gefahren wissenschaftlicher Resultate zu erkennen und zu beurteilen. Da die Frage, was dies für die Didaktik von Volks- oder Hauptschulen bedeute, unbeantwortet blieb, lief die Perspektive „Wissenschaftsorientierung“ letztlich auf eine Curriculum-Reform für die gymnasiale Oberstufe hinaus. Wenn man heute entsprechende offizielle Dokumente aus der Reformära liest, fühlt man sich unwillkürlich an Humboldts Bildungskonzeption erinnert. Nur dass an die Stelle des humanistischen Bildungsideals jetzt die „Wissenschaftsorientierung“ getreten ist. Auch dies lässt sich als ein Zeichen des Beharrungsvermögens der traditionellen Bildungsideologie lesen.

Haben wir mit dem Verweis auf das Beharrungsvermögen der traditionellen Bildungsideologie den Schlüssel zum Verständnis der versäumten Bildungsreform? Ich denke „nein“. Bildungsideologien sind vor allem, wenn sie sich tief in die Systemstruktur des Bildungswesens (dreigliedriges Schulsystem) und ins Bildungsbewusstsein großer Bevölkerungsgruppen eingefressen haben, ein wichtiger, aber kein hinreichender Erklärungsfaktor für versäumte Reform. Zu erklären ist, warum sie ein solches Beharrungsvermögen haben entwickeln können, selbst wenn sich die gesellschaftliche Realität sehr grundlegend gewandelt hat. Insofern ist für unser heutiges Thema auch wichtiger als die Frage nach dem Ursprung des „Bildungs-Schisma“ diejenige danach, warum es sich durch das 20. Jahrhundert hat erhalten können.

### **3. Das Beharrungsvermögen des Schisma im 20. Jahrhundert**

Die Antwort kann nur außerhalb des Bildungssystems liegen und muss etwas mit den ökonomischen und sozialen Entwicklungen der deutschen Gesellschaft in diesen Jahrhundert zu tun haben. Wie ist es zu erklären, dass sich die Grundstrukturen des deutschen Bildungssystems, insbesondere die institutionelle Trennung von höherer Allgemeinbildung und Berufsbildung und das selektive dreigliedrige Schulsystem, durch alle politische Regimes von der preußischen Monarchie über das Kaiserreich, die Weimarer Republik und den Nationalsozialismus bis zur Bonner- und jetzt Berliner-Republik erhalten haben. Und dass sie auch die unterschiedlichen Wirtschaftsepochen bzw. Produktionsweisen überdauerten – von der vorindustriellen handwerklichen und Agrarproduktion, über die lange Phase der Industrialisierung vom letzten Viertel des 19. bis ins letzte Drittel des 20. Jahrhunderts bis hin zur Dienstleistungs- und Wissensökonomie der Gegenwart. Erstaunlich und erklärungsbedürftig erscheint mir diese institutionelle Persistenz schon.

Die Antwort auf die Frage ist von beiden Seiten des Schisma aus zu geben – von der höheren Allgemeinbildung und der Berufsbildung her. Ich beginne dieses Mal mit der Berufsbildung.

Im Zentrum steht dabei die industrielle Produktion als Leitsektor der Wirtschaft. Dass für eine handwerkliche Produktionsweise eine stark betrieblich gebundene Ausbildung hochgradig funktional ist, bedarf keiner weiteren Erklärung. Aber dass die Industrie schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts begann, die handwerkliche Ausbildungsverfassung in der Grundstruktur zu übernehmen und durch die Schaffung industriespezifischer Facharbeiterberufe und Ausbildungsformen (z.B. Lehrwerkstätten) für ihre Bedürfnisse zu transformieren, ist keineswegs selbstverständlich, sondern markiert eine deutsche Besonderheit.

Sie beruht auf dem spezifischen deutschen Entwicklungspfad, den der Wirtschaftshistoriker Werner Abelshäuser schon für die Wende zum 20. Jahrhundert als „diversifizierte Qualitätsproduktion“ charakterisiert (Abelshäuser, 2004, S. 42). Gemeint ist damit eine

Produktionsweise vor allem in der elektrotechnischen und der chemischen Industrie sowie dem Maschinenbau, die nicht auf tayloristische Massenfertigung und Billigprodukte setzt, sondern ihre Wertschöpfung über eine bereits relativ wissensintensive Qualitätsproduktion auf den exportorientierten Hochpreissegmenten des Weltmarktes realisiert. Bei ihr spielt der Facharbeiter eine entscheidende Rolle und bildet gleichsam das Rückgrat der Produktion. Auf diesem speziellen Entwicklungspfad der Industrie, der nicht auf die genannten Branchen beschränkt blieb und bis heute fortwirkt, wird zurückgeführt, dass in Deutschland der Taylorismus selbst dann nicht die Tiefe gewann wie in USA, als auch hierzulande die Massenproduktion zunahm. Für einen solchen Typ von Produktion war eine eigene Facharbeiterausbildung lebenswichtig, weil die fortschreitende Mechanisierung der Arbeit trotz fortdauernder Bedeutung handwerklichen Geschicks industrieeigene Anforderungen in den Arbeitsprozessen generierte. Dies und der große Einfluss der Betriebe auf die berufliche Sozialisation der Jugendlichen erklärt, warum die Industrie bis heute beträchtliche Geldsummen in die Ausbildung investiert.

Den zweiten zentralen Faktor, der die berufliche Ausbildung in der deutschen Wirtschaft bis heute stabilisiert, bildet das kooperative Produktionsmodell von Kapital und Arbeit, das im 20. Jahrhundert sukzessive ausgebaut wurde und die Gewerkschaften durch Mitbestimmungsrechte in die Produktionsverantwortung einbindet. Die betriebliche Berufsausbildung ist ein für die Gewerkschaften zentraler Mitbestimmungsbereich, da sie ihnen Einfluss auf den Fachkräftenachwuchs einräumt und ein Rekrutierungsfeld für Gewerkschaftsmitglieder bietet.

Die Facharbeiterproduktion gilt als entscheidender komparativer Vorteil der deutschen Wirtschaft im internationalen Wettbewerb und als Garant ihrer Spitzenposition im Export. An den wirtschaftlichen Erfolgen haben in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts beide Seiten, Arbeitnehmer und Arbeitgeber, partizipiert – die einen durch Erhöhung ihrer Kapitalerträge und wirtschaftliche Expansion, die andere durch relativ langfristige Einkommenserhöhungen und verbesserten betrieblichen und gesellschaftlichen Status. Die Verbindung von ökonomischem Erfolg und Definitionshoheit über die Ausbildung der Mehrheit der Jugendlichen schafft ein ziemlich stabiles Bündnis der beiden Hauptakteursgruppen des Beschäftigungssystems für die bestehende Berufsbildungsverfas-

sung. Jede strukturelle Änderung dieser Verfassung würde beide Akteursgruppen Einfluss kosten und wäre zudem mit Unsicherheiten in Bezug auf die ökonomische Qualifikationsversorgung verbunden. Warum soll man ein so erfolgreiches Ausbildungssystem ändern? Diese Frage wird auch in der Gesellschaft insgesamt, die dem Erfolg den Wirtschaftswohlstand verdankt, gestellt. Es ist ungemein schwer, ein lange Zeit erfolgreiches System zu ändern.

Die Verteidigung der großen Gesellschaftsgruppen auf das duale Berufsbildungssystem hat implizit Auswirkungen auch auf die höhere Allgemeinbildung. Bis zur Jahrtausendwende – insbesondere aber in der großen Bildungsexpansionsphase der 1969er und 1970er Jahre – finden wir eine Fülle von Stellungnahmen der unternehmerischen Spitzenverbände und Kammern, die vor einer „zu starken Expansion“ von höherer und Hochschulbildung mit dem Argument warnen, dass damit die Basis eines qualifizierten Nachwuchses für die duale Ausbildung und somit das System selbst gefährdet würde und schnell ein „akademisches Proletariat“ entstehen könne. Den Hintergrund für letztere Warnung bildete der Sachverhalt, dass noch am Beginn der 1970er Jahre der Anteil von Hochschulabsolventen an den Belegschaften in der Privatwirtschaft bei 2 % lag und sich andeutete, dass auch die Aufnahmekapazität der öffentlichen Arbeitgeber begrenzt erschien.

Werfen wir einen Blick auf die andere Seite des Schisma, auf die Interessenkonstellationen im Bereich der höheren Bildung. Weder die für die höhere Bildung verantwortlichen Kultusadministrationen der Länder noch die bürgerlichen Mittelschichten, die die Hauptnutzergruppen der höheren Bildung abgaben – und bis heute abgeben – hatten irgendeine Affinität zum beruflichen Bildungssystem. Im Vordergrund von beiden stand der Erhalt des dreigliedrigen allgemeinbildenden Schulwesens, zum einen um Leistungsauslese, zum anderen um Bildungsprivilegien in einer an sozialer Exklusivität einbüßenden höheren Bildung zu sichern.

An den Auseinandersetzungen über die Einführung von Gesamtschulen wird das unmissverständlich deutlich. Die zu Beginn der 70er Jahre in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) mehrheitlich (mit den (17) Stimmen der sozialliberalen

Bundesregierung und der (6) sozialdemokratisch regierten Länder) formulierte Position für Einführung von „integrierten Gesamtschulen“ wurde von den unionsregierten Ländern ebenso zerfleddert wie der Vorschlag des Deutschen Bildungsrats, die Sekundarstufe II als „differenzierte Einheit“ von Allgemein- und Berufsbildung zu gestalten und mit einem Abitur I (allgemeinbildend) und einem Abitur II (berufsbildend) abzuschließen.

Die Macht der bürgerlichen Elternschaft wird in dem Streit über die Einführung der gegenüber den Bildungsratsplänen weit abgespeckten Version einer „kooperativen Gesamtschule“ in NRW sichtbar. Gegen das 1977 von der sozialliberalen Koalition verabschiedete Gesetz, das die schrittweise Einführung „kooperativer Gesamtschulen“ als Regelschulen vorsah, liefen Elternvereine und Lehrerverbände der Gymnasien und Realschulen Sturm und mobilisierten mit Hilfe der CDU-Landtagsopposition in kurzer Zeit etwa ein Drittel der Wahlberechtigten für einen Volksentscheid gegen die „kooperative Gesamtschule“. Die Landesregierung ging in die Knie und strich die Bestimmungen über die kooperative Schule und die Orientierungsstufe. Das dreigliedrige Schulsystem mit dem Privileg des Gymnasiums blieb erhalten (vgl. Friedeburg). Es sollte im ausgehenden 20. Jahrhundert das alte Schisma zwischen „höherer“ und „niederer“ Allgemeinbildung verschärfen.

Lassen Sie mich ein Fazit aus diesem dritten Argumentationsschritt ziehen: Offensichtlich ist das deutsche Bildungs-Schisma so stark sowohl im deutschen Produktionsmodell als auch in der Sozialstruktur der deutschen Gesellschaft verankert, dass alle Reformanstrengungen im 20. Jahrhundert es nicht zum Einsturz bringen konnten.

#### **4. Der Wandel zur nachindustriellen Gesellschaft**

Angesichts der fest betonierten Reformbarrieren stellt sich zum Abschluss die Frage: Muss denn das Bildungs-Schisma überhaupt aufgehoben werden und – wenn ja – warum und vor allem wie? Meine Antwort lautet: Ja, das Bildungs-Schisma muss überwunden werden, weil sich sonst vor den Herausforderungen in einer nachindustriellen



Wissensgesellschaft die eingangs angedeuteten Probleme des Bildungssystems und ihre ökonomischen und sozialen Folgen zu verschärfen drohen.

Ich beginne mit einem Hinweis darauf, wie sich der Weg von einer vor- zu einer nach-industriellen Gesellschaft in der Erwerbsstruktur darstellt. (Vgl. Folie 6)

Sie sehen, dass um 1800, dem zeitlichen Beginn meiner Argumentationslinie noch 62 % der Erwerbstätigen in der Landwirtschaft beschäftigt sind. Die Dominanz dieses Sektors wird erst im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts gebrochen. Ab Anfang des 20. wird für etwa ein dreiviertel Jahrhundert bis in die 1970er Jahre der industrielle Sektor vorherrschend und ab dann kommt es zu einem steilen Anstieg der Dienstleistungen auf ca. heute 2/3 der Erwerbstätigen, begleitet von einem fast ebenso steilen Abfall der Industriebeschäftigten; die Landwirtschaft spielt so gut wie keine Rolle mehr.

Eine sektorale Verschiebung in der Erwerbsstruktur wäre in unserem Zusammenhang wenig aufregend, wenn sie sich nicht mit tief greifenden Veränderungen der Berufsprofile und der Wissensformen verbände. Schon der Weg von materieller Produktion in der Industrie zu immateriellen Dienstleistungen markiert einen Wandel von stärker körpergebundenen zu stärker intellektuellen Tätigkeiten. Mit der Entwicklung zur Dienstleistungsökonomie gewinnen anstelle von Herstellungsarbeit kaufmännische, verwaltende, analysierende, koordinierende sowie sozialpflegerische, lehrende und wissenschaftliche Tätigkeiten die Oberhand in der Erwerbsstruktur. Ihnen allen ist gemeinsam, dass sie ein hohes Maß an Wissens- und Informationsverarbeitung und an Kommunikation aufweisen.

Werner Dostal hat aus dem Dreisektoren-Modell ein Viersektoren-Modell entwickelt, (vgl. Folie 7) indem er alle Berufe, in denen mehr als 75 % der Tätigkeiten aus dem Umgang mit Informationen bestanden, aus den drei herkömmlichen Sektoren herausgelöst und in einem eigenen Sektor zusammengefasst hat. Dieser Sektor wäre heute, wenn man eine regelmäßige Statistik nach diesem Modell erhöbe, mit über 50 % der Erwerbstätigen der mit Abstand größte. In ihn gingen heute fast 15 % der Produktions- und über 40 % der Dienstleistungstätigkeiten ein. Mit diesem Wandel werden auch an-

dere Qualifikationsanforderungen und Wissensvoraussetzungen für die Bewältigung von Arbeitsaufgaben relevant: analytische, sozial-kommunikative und Problemlösefähigkeiten. Dies aber sind Fähigkeiten, die bisher am intensivsten in den formalen Bildungsprozessen der höheren Allgemeinbildung trainiert werden.

Die Entwicklung von der vor- zur nachindustriellen Erwerbsgesellschaft lässt sich – bezogen auf die dominanten Wissenstypen – als Wandel von Erfahrungswissen zu systematischen (theoretischen) Wissen beschreiben. Es existiert kaum ein Theoretiker, der nicht als das wesentliche Merkmal nachindustrieller Gesellschaften die Zentralität des systematischen (theoretischen, wissenschaftlichen) Wissens herausstellte.

Worin besteht der Unterschied der Wissenstypen und warum ist er so wichtig? Erfahrungs- oder implizites Wissen (Polanyi 1985, Nonaka/Takeuchi 1995) zeichnet sich dadurch aus, dass es in unmittelbaren Arbeits- und Lebenszusammenhängen angeeignet wird, an die Person gebunden und schwer verallgemeinbar und übertragbar ist. Handwerkliches Geschick und Wissen können in unserem Zusammenhang als Inbegriff des Erfahrungswissens gelten. Auf der anderen Seite umfasst systematisches Wissen alle Formen kodifizierten (expliziten) Wissens, das in Schulen und Hochschulen als praxisentobenen Einrichtungen vermittelt wird.

Die Dinge werden dadurch kompliziert, dass beide Wissenstypen nicht als praktische Gegensätze in dem Sinne anzusehen sind, dass der eine einfach durch den anderen ersetzt wurde oder werden könnte. Es handelt sich in der Realität immer um Mischungsverhältnisse. In Arbeitszusammenhängen kommt heute Erfahrungswissen selten ohne systematisches Wissen aus, ohne dass Erfahrungswissen unwichtig würde; das zeigen die umfangreichen arbeitssoziologischen Studien des SOFI unmissverständlich. Auf der anderen Seite kann systematisches Wissen in praktischen Zusammenhängen auf Erfahrung nicht verzichten, z.B. bei der Beratung von Kunden, der Pflege von Patienten oder der Unterrichtung von Kindern. Aber die Dominanz in den Mischungsverhältnissen von Erfahrungs- und systematischem Wissen hat gewechselt. Für nachindustrielle Gesellschaften ist systematisches Wissen strukturbestimmend. Daran geht kein Weg vorbei, erinnern Sie sich an das 4-Sektoren-Schaubild, und das hat für Bildungssystem und Ge-

sellschaftsstruktur weitreichende Konsequenzen. K.U. Mayer bringt diesen Sachverhalt zugespitzt auf den Punkt. „Für die Gesellschaft, die sich zunehmend als eine „Wissens“-Gesellschaft versteht, bilden die Hochschulen die entscheidende Quelle für die Entwicklung von kulturellen Orientierungen, ökonomisch verwertbarem Wissen und hochqualifizierten Arbeitskräften“ (K.U. Mayer 2003, S. 581).

Wenn diese Aussage in der Tendenz richtig ist, – was ich denke – besagt sie für unser Thema des „Bildungs-Schisma“: Die Berufsausbildung, die als arbeitsintegrierte ihre Begründung im Wesentlichen aus der Bindung an das Erfahrungswissen bezogen hat, gerät gegenüber der höheren Allgemein- und wissenschaftlichen Bildung immer weiter ins Hintertreffen, verliert – wie uns die Rekrutierungspraxis der Unternehmen zeigt – an Attraktivität und entspricht auch nur noch einem geringer werdenden Bedarf der Wirtschaft.

Und nicht nur das: Ohne Verstärkung der Anteile systematischen Wissens in der Berufsbildung müssten ihre Schüler/Auszubildenden gegenüber der Klientel der höheren Allgemeinbildung auch in einen kaum wiederaufzuholenden Nachteil in Bezug auf ihre Chancen zu einer autonomen Gestaltung ihres Lebens und ihrer Berufsbiographie geraten.

Auch dies hängt mit der Dominanz des systematischen Wissens zusammen, das alle Lebensbereiche innerhalb und außerhalb der Erwerbsarbeit durchdringt. Soweit es sich um fachliches Wissen handelt, unterliegt es einem beschleunigten Veraltungsprozess. Niemand kann sich z.B. in seinem Beruf auf seinem wo immer erworbenen Wissen – ob in Berufs- oder Hochschulbildung – mehr ausruhen. Die Abstände zur Erneuerung von Qualifikation werden kürzer. Da zugleich aufgrund der Geschwindigkeit des ökonomischen und technologischen Wandels die Unsicherheit über künftige Qualifikations- und Wissensanforderungen gestiegen ist, lässt sich die Erneuerung der je individuellen Wissensbestände immer weniger durch institutionell abgepackte Weiterbildungsangebote regulieren. Sie bedarf der Selbstorganisation der Individuen. Dies meint die Rede vom lebenslangen Lernen.

Selbststeuerung und Selbstorganisation von Lernprozessen setzt hohe affektive und kognitive Lernkompetenzen voraus, nicht nur in Bezug auf Inhalte, sondern insbesondere auf das „Wie“ des Lernens. (Metakognition, Antizipations-, Organisationsfähigkeit der eigenen Lernprozesse) In der Vermittlung dieser Kompetenzen scheinen die Hauptschulen und auch große Teile der Berufsbildung schwach, jedenfalls deutlich schwächer als die Einrichtungen der höheren Bildung. Überprüfen können Sie das an der Teilnahme an formalisierten und informellen Lernaktivitäten im Erwachsenenalter, die bei Personen mit höheren Bildungsabschlüssen um ein Mehrfaches größer ist als bei den unteren Bildungsschichten, wie wir in der Bildungsberichterstattung zeigen. (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006)

Mit diesem Argument haben wir wenigstens ein übergreifendes Prinzip, nach dem die Lernprozesse von der Vorschule bis zu Berufsbildung und Hochschule organisiert sein sollten. Wir sind fast wieder bei Humboldt, dessen Idee einer „allgemeinen Bildung wie der Aktualität besitzt, und zwar auch uns gerade für die von Humboldt abgewehrten Bereiche der Berufsbildung. Aber diese Idee kann weder das alte Bildungsideal noch vordringlich die „Wissenschaftsorientierung“ des Bildungsrates sein. Vielmehr ist es die Lernkompetenz selbst im Sinne der Selbstorganisationsfähigkeit von Lernen im Lebensverlauf, zu der zunehmend für alle Bevölkerungsgruppen der Umgang mit systematischem Wissen zählt. Was das für die Didaktik und Methodik der Unterrichtsprozesse auf den verschiedenen Schul- und Ausbildungsstufen bedeutet, mögen die Pädagogen klären. Auf jeden Fall erscheint mir eine institutionelle Neudefinition und Aufwertung von Hauptschule und beruflicher Bildung, welche die Übergänge in weiterführende Bildungsstufen ermöglicht und damit das Schisma aufbricht, als unabdingbar. Wie schwierig das ist, hoffe ich Ihnen mit der Gegenüberstellung der beiden institutionellen Ordnungen (von Berufs- und Allgemeinbildung) und den von ihnen geschaffenen Interessenpositionen sichtbar gemacht zu haben. Um nur einen Punkt zu nennen: Erweiterung oder Umsichtung der Bildungsressourcen zu den unteren Bildungsstufen und Neudefinition des Status der Auszubildenden, erscheinen mir als unverzichtbare Voraussetzungen. Wie das zu erreichen ist, ob mit einer neuen „großen“ Bildungsreform oder mit einer schrittweisen Annäherung, wage ich nicht zu entscheiden. Auf jeden Fall sollten

wir damit beginnen, um die sozialen und ökonomischen Probleme in dieser Republik nicht zu vergrößern.

### **Literatur:**

- Abelshauser, W. (2004): Deutsche Wirtschaftsgeschichte seit 1945, München.
- Baethge, M. (1970): Ausbildung und Herrschaft. Frankfurt.
- Blankertz, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik. von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar.
- Dostal, W. (2001): Quantitative Entwicklungen und neue Beschäftigungsformen im Dienstleistungsbereich. In: Baethge, M., Wilkens, I. (Hrsg.), Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert?, Opladen.
- Friedeburg, L. v. (1987): Bildungsreform in Deutschland. Frankfurt.
- Geissler, R. (2002): Die Sozialstruktur Deutschlands, Wiesbaden.
- Greinert, W.-D. (1998): Das „deutsche System“ der Berufsausbildung: Tradition, Organisation, Funktion, Baden-Baden.
- Herlitz, H.G. (1982): Geschichte der gymnasialen Oberstufe. Theorie und Legitimation seit der Humboldt-Süverschen Reform. In: Blankert, H. u. a. (Hrsg.), Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.1), Stuttgart.
- Humboldt, W. v. (1920): Gesammelte Schriften, Bd. XIII, Berlin.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Bielefeld.
- Mayer, K.-U. (2000): Die Bildungsgesellschaft. In: Pongs, A. (Hrsg.), In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich?, München.
- Mayer, K.U. (2003): Das Hochschulwesen. In: Cortina, K.S. u. a. (Hrsg.):, Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbeck.
- Nonaka, I./Takeuchi, H. (1995): Die Organisation des Wissens, Frankfurt/New York.
- Polanyi, M. (1985): Implizites Wissen. (dt. Ausg. von „The Tacit Dimension“), Frankfurt/M.
- Reise, H. (1967): Die Entwicklung des Bedarfs an Hochschulabsolventen in der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden.
- Stratmann, K.W./Pätzold, G. (1985): Institutionalisierung der Berufsbildung. In: Baethge, M./Nevermann, K. (Hrsg.), Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 5), Stuttgart.
- Teichler, U. (1983): Hochschule und Beschäftigungssystem. In: Huber, L. (Hrsg.), Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10) Stuttgart.



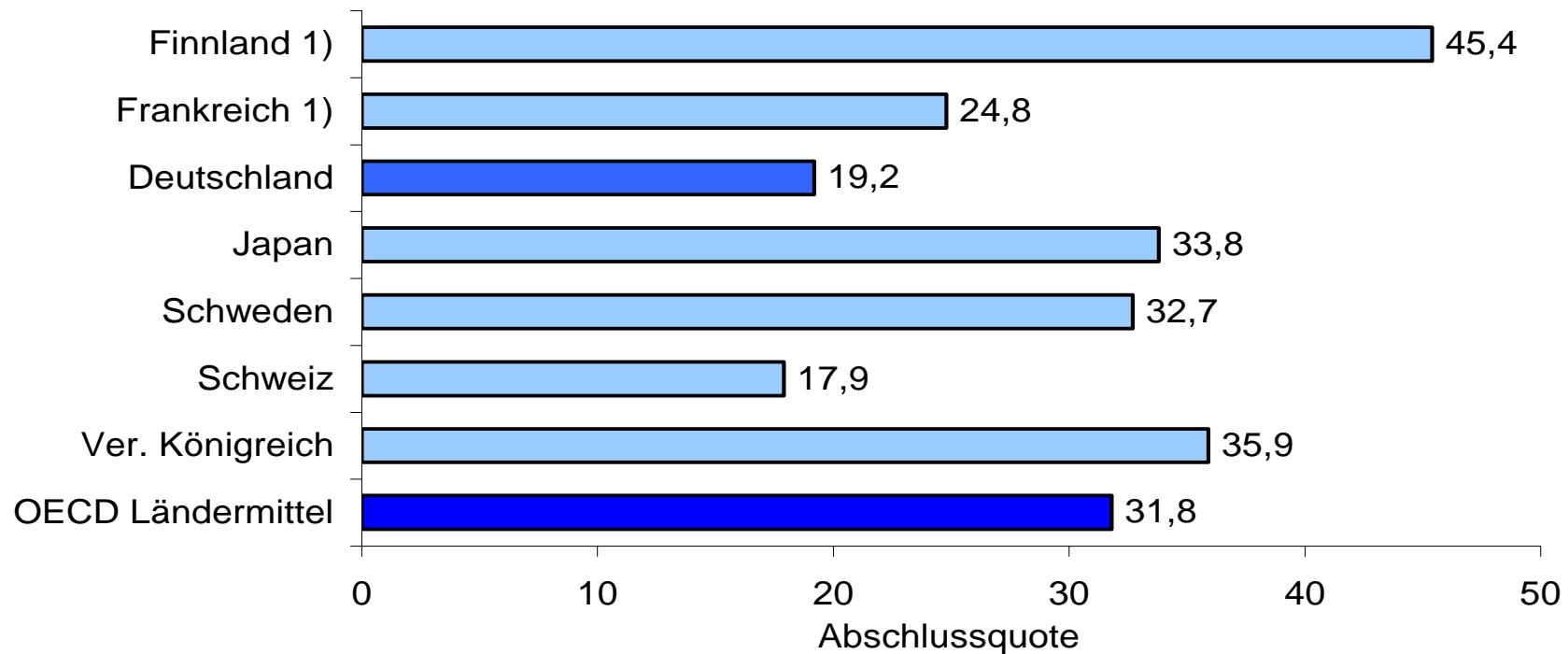
## Studierende im Hörsaal

## Auszubildende in einer Lehrwerkstatt



# Abschlussquoten im Tertiärbereich weit unter OECD Ländermittel

Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs A an der Bevölkerung im typischen Abschlussalter 2002 (in %)

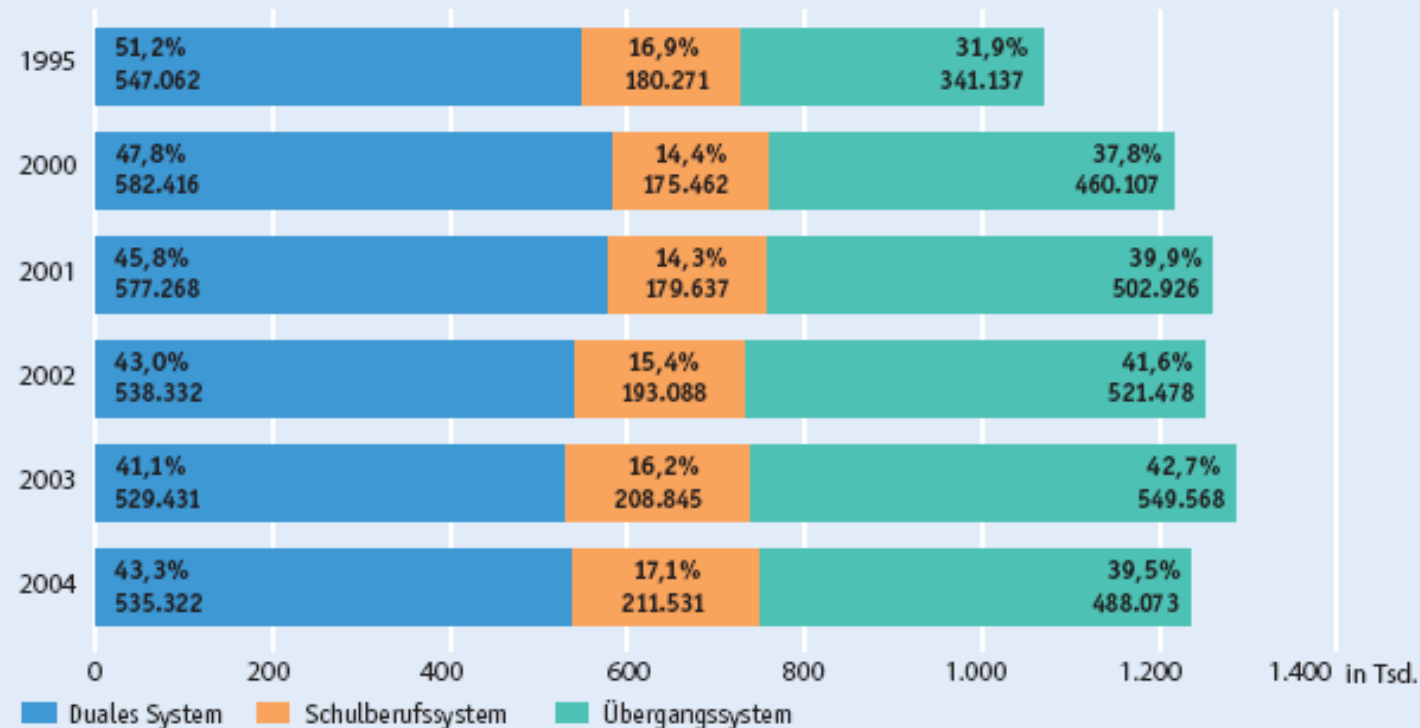


1) Referenzjahr 2001

Quelle: OECD, Bildung auf einen Blick 2004, S. 77

# Berufsausbildung: Übergangssystem expandiert, duales System auf hohem Niveau rückläufig

Abb. E1-1: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 1995 und 2000 bis 2004



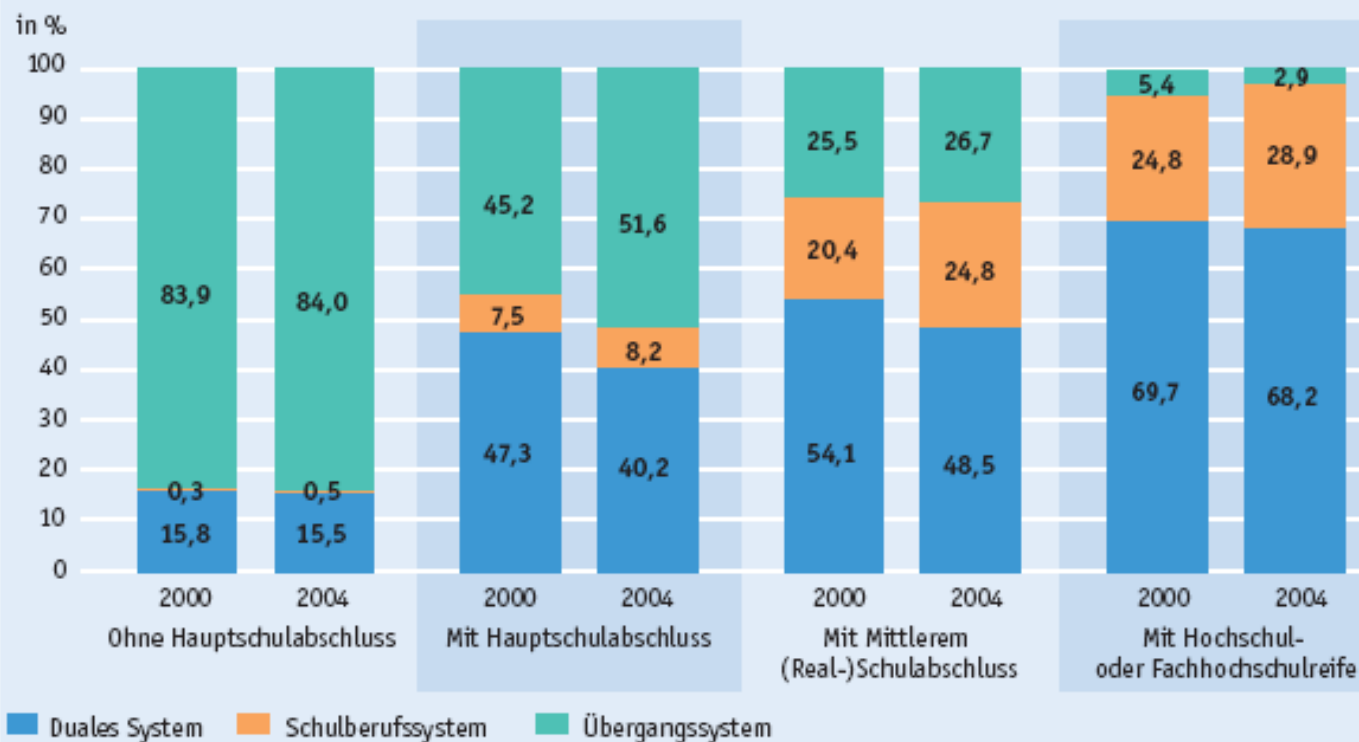
Erläuterungen vgl. Tab. E1-1A

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, eigene Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen



# Entwertung des Hauptschulabschlusses

Abb. E1-3: Verteilung der Schulabsolventen auf die drei Sektoren des Berufsbildungssystems 2000 und 2004 nach schulischer Vorbildung\* (in %)



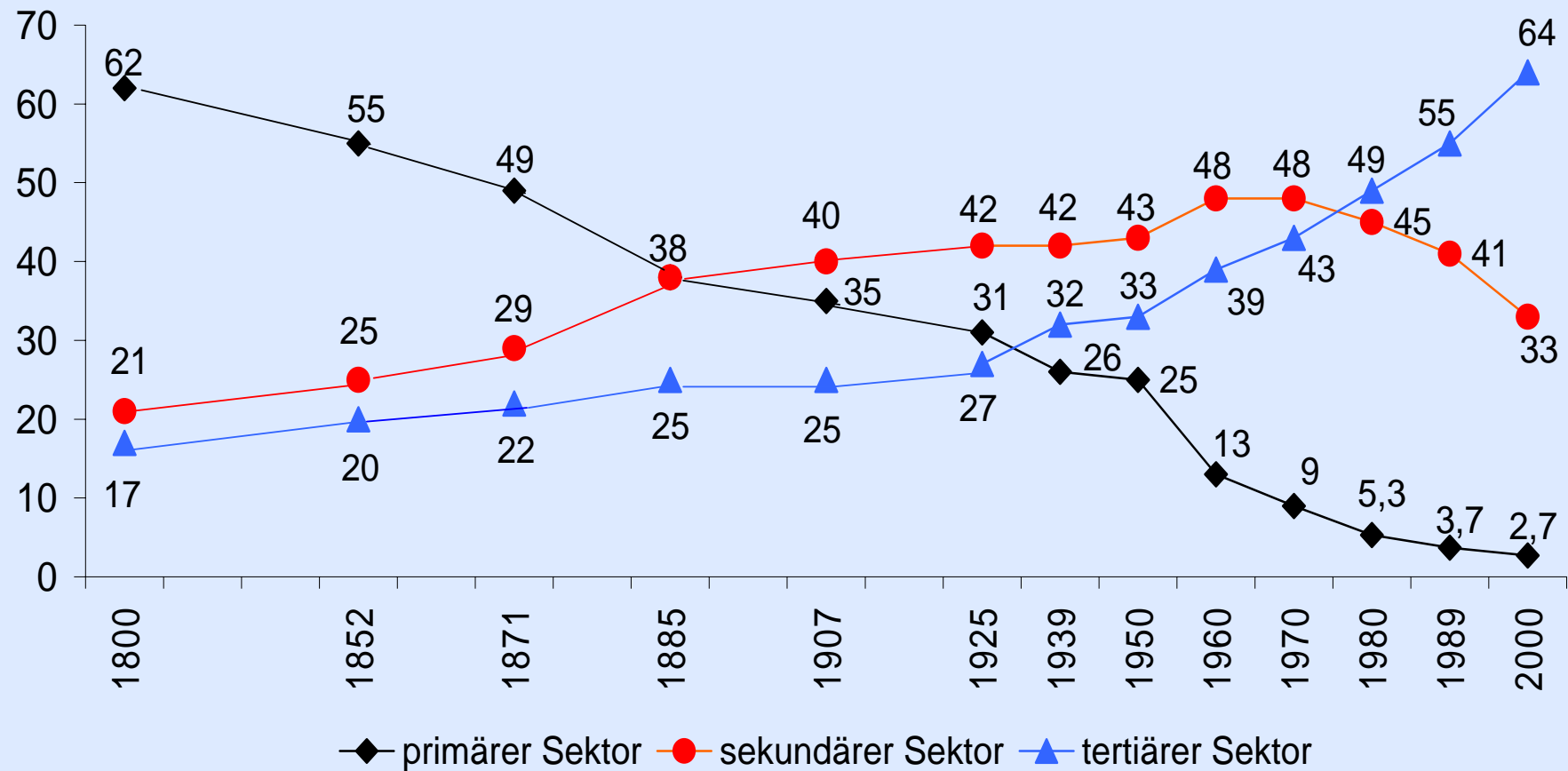
\* Ohne Neuzugänge mit sonstigen Abschlüssen. Erläuterungen siehe Tab. E1-3A.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, eigene Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen

# Institutionelle Segmentation („Bildungs-Schisma“)

<b>Merkmale institutioneller Ordnungen im Bildungswesen</b>	<b>Höhere Allgemeinbildung</b>	<b>Berufsbildung</b>
<b>Dominante Zielperspektive</b>	gebildete Persönlichkeit/ individuelle Regulationsfähigkeit (Autonomie)	berufliche Handlungskompetenz
<b>Bezugspunkt für Lernzieldefinition und Curricula</b>	Kanon repräsentativen systematisierten Wissens/ Wissenschaftsorientierung	Arbeitsmarkt und Beschäftigungsstruktur; wirtschaftlicher Bedarf an Qualifikationen
<b>Politische Steuerung, Aufsicht, (Qualitäts)Kontrolle</b>	staatlich (demokratische Kontrolle) durch die Bundesländer	korporatistische Selbstverwaltung der Wirtschaft (Kammern) auf Basis bundesstaatlicher Regulierung
<b>Finanzierung</b>	öffentlich (Länder, Kommunen)	primär privat (Ausbildungsbetriebe)
<b>Status des Lernenden</b>	Schüler	Auszubildende im Arbeitsverhältnis
<b>Instruktionsprinzip/Organisation der Lernprozesse</b>	praxisenthalten (-fern) in eigenen Organisationen	praxisintegriert (Verbindung von Arbeit und Lernen)
<b>Personal</b>	professionalisiert; öffentlicher Dienst	nicht bis semi-professionell private Arbeitsverträge

# Erwerbstätige nach Produktionssektoren 1800 bis 2000 (Deutsches Reich und Bundesrepublik<sup>1</sup>)



1) 1950 bis 1989 alte Länder, 2000 Gesamtdeutschland

Quellen: zusammengestellt und teilweise berechnet nach Kocka/Ritter 1978-82, I 52. f., II 66 ff., III 54.; StatJb 1962, 142; 1976, 149; 1990, 20; StBA.

# Das Vier-“Sektoren“-Modell 1882 bis 2010

