

Dietmar HEISLER

(Universität Paderborn)

**Bildungsinflation, Bildungsexpansion und Fachkräftemangel:
Historische Entwicklungslinien der Akademisierungsdebatte im
Kontext von Schulreformen und Berufsbildung**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe34/heisler_bwpat34.pdf

in

bwpat@ Ausgabe Nr. 34 | Juni 2018

Was berufliche und akademische Bildung trennt und verbindet

**Entgrenzungen an der Schnittstelle von Berufsschule, Betrieb,
Hochschule und Universität**

Hrsg. v. **Martin Fischer, H.-Hugo Kremer, Julia Gillen & Ines Langemeyer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwpat@** 2001–2018

bwpat@

www.bwpat.de



Herausgeber von **bwpat@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe34/heisler_bwpat34.pdf

Akademisierung wird als aktueller Trend im Berufsbildungssystem betrachtet. Damit ist das steigende Interesse an akademischen Abschlüssen und die steigende Zahl der Studienanfänger/-innen gemeint. Im historischen Rückblick zeigt sich, dass es vergleichbare Entwicklungen immer wieder gegeben hat, z. B. in den 1920er Jahren. Dies wurde u. a. als Folge der Schulreformen und der Liberalisierung der Bildungsgang- und Berufswahl betrachtet. Diskutiert wurde damals u. a. die „Überfüllung“ akademischer Bildungsgänge und die – vermeintliche – Entwertung ihrer Abschlüsse. Außerdem wurde befürchtet, dass die Facharbeiterausbildung dadurch an Bedeutung verliert und dies zu einem Fachkräftemangel führt. Später wurde dies als „Bildungsexpansion“ und als „Bildungsparadox“ diskutiert. Auch aktuell geht es um die Befürchtung eines Fachkräftemangels sowie um die Frage der sozialen Anerkennung von Bildungsabschlüssen und Berufen. D. h. in Deutschland wird Akademisierung mit großer Skepsis gesehen. Der Beitrag gibt einen historischen Einblick in die in Deutschland geführte Akademisierungsdebatte. Dabei stellen sich zwei Fragen: Was waren die Auslöser für Akademisierungsprozesse? Warum wird Akademisierung in Deutschland eher kritisch gesehen? Welche Konsequenzen hat das für die berufliche Bildung?

Educational inflation, expansion of education, and shortage of skilled labour: historical aspects of the academicisation debate in the context of educational reforms and vocational training

“Academicisation” is considered a current trend in the vocational education system. Academicisation refers to a growing interest in academic qualifications and a growing number of students starting degrees. Similar developments have recurred throughout history, for example in the 1920s. This was seen as the result of educational reforms and the liberalisation of educational and career choices. At the time, debate focused on the “overcrowding” of academic courses and the supposed devaluation of degrees. There was also concern that training for tradespeople would be considered less important, resulting in a shortage of skilled labour. Later, the terms “expansion of education” and “education paradox” were used to discuss these ideas. Today’s debate, too, is based on the fear of a shortage of skilled labour, and on the issue of social recognition for educational qualifications and professions. In other words, Germany is sceptical about increasing levels of education. This paper provides historical insight into the German academicisation debate. In doing so, it raises the following questions: What factors led to the process of academicisation? Why does academicisation tend to be viewed negatively in Germany? What consequences does this have for vocational training?

Bildungsinflation, Bildungsexpansion und Fachkräftemangel: Historische Entwicklungslinien der Akademisierungsdebatte im Kontext von Schulreformen und Berufsbildung

1 Akademisierung der beruflichen Bildung aus bildungsökonomischer und wirtschaftspolitische Sicht

Akademisierung meint die Erhöhung des Akademikeranteils in der Bevölkerung und die zunehmende Bedeutung akademischer Bildungsabschlüsse für die Arbeitswelt (Kuda et al. 2012). Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) geht davon aus, dass die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, die Wettbewerbsfähigkeit und Entwicklungsfähigkeit eines Landes im hohen Maße durch den Bildungsstand seiner Bevölkerung und durch den Anteil akademisch qualifizierter Menschen beeinflusst wird. Die Abschlussquoten im Tertiärbereich (ISCED 5 und höher; OECD 2017a, 20) geben Auskunft darüber, in welchem Ausmaß „ein Land in der Lage ist, die Beschäftigten der Zukunft mit Spezialkenntnissen und Kompetenzen entsprechend dem neuesten Stand von Wissenschaft und Technik auszustatten“ (ebd., 75).

Bereits mit Gründung der OECD im Jahr 1961 werden im Kontext der Diskussionen zum Wandel der Arbeitswelt durch Industrialisierung und Tertiarisierung, die Notwendigkeit einer Bildungsexpansion und zur Erhöhung des Akademikeranteils in der Bevölkerung betont. Dies gilt bis heute als Voraussetzung für stabiles Wirtschaftswachstum und technischen Fortschritt. Rauner (2017, 36) formuliert, dass mit dem Wandel von der industriellen zur postindustriellen Gesellschaft ein Wandel der Facharbeit einherging. Dadurch würde die Bedeutung von systematischem, wissenschaftlichem Wissen im Arbeitsprozess zunehmen. „Akademische Bildung für alle“ prägte seit dem in vielen Ländern die Entwicklung der Bildungssysteme und der beruflichen Bildung (ebd.).

Die Notwendigkeit einer stärkeren Akademisierung der Berufs- und Arbeitswelt wird auch sozialpolitisch und bildungsökonomisch begründet: Akademiker würden über ein höheres Einkommen verfügen als Nicht-Akademiker. Sie seien seltener von Arbeitslosigkeit betroffen. Akademische Abschlüsse gelten als Garant für Beschäftigungssicherheit, berufliche und internationale Mobilität, ein unterhaltssicherndes Einkommen, gesellschaftliche Teilhabe, soziale Sicherheit und Stabilität (Hausner et al., 2015). Die Höhe der Studienanfänger und die Zahl erfolgreicher Hochschulabsolventen wird als Indikator für eine erfolgreiche Bildungspolitik betrachtet (Alesi/Teichler 2013, 22ff.). Sie geben nicht nur Auskunft über die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit eines Landes, sondern auch über das Ausmaß sozialer Segmentierungen in einem Bildungssystem und über den Grad seiner Durchlässigkeit. Folglich gibt die Akademikerquote auch Auskunft über die gesellschaftliche Verteilung von Bildungschancen und Bildungsgerechtigkeit. Ein Indikator dafür ist die Bildungsmobilität. Sie gibt

darüber Auskunft, inwieweit es Kindern aus Nichtakademikerfamilien gelingt, in ein Hochschulstudium einzumünden. Dies habe sich in Deutschland über Generationen hinweg nicht wesentlich verbessert. Nach wie vor gelingt vor allem Kindern aus Akademikerfamilien der Zugang zum Abitur und zum tertiären Bildungsbereich (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 138; Kutscha 2015, 4; OECD 2017b, 3).

Deutschland gehört nicht zuletzt deshalb zu den Ländern, denen die OECD die Erhöhung des Akademikeranteils und den Ausbau seines tertiären Bildungsbereiches immer wieder empfiehlt. Bis Anfang der 1990er Jahre betrug der Akademikeranteil in Deutschland nur 22%. Das entsprach nicht einmal der Hälfte des OECD Durchschnitts (Alesi/Teichler 2013, 27). Zwischen 1990 und 1997 ist der Akademikeranteil in der Gesamtbevölkerung um weniger als 20% gestiegen (OECD 2000, 170). Erst in den Folgejahren habe dieser Anteil aufgrund steigender Studienanfängerzahlen, von 43% im Jahr 2005 auf 63% im Jahr 2016, zugenommen. Der OECD-Durchschnitt betrug im Jahr 2016 67%. Lediglich bei den Anfängern von Masterstudiengängen und bei den Promotionen liege Deutschland über dem OECD-Mittel (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 138; OECD 2017a, 59ff.). Insgesamt kann Deutschland auf deutliche Zuwächse bei seinen Studierenden- und bei den Studienanfängerzahlen blicken. Im Jahr 2013 gab es mehr Studienanfänger als Ausbildungsanfänger im dualen Ausbildungssystem (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 99, 278; Kutscha 2015, 5).

Allerdings weist die OECD auch auf die große Bedeutung des Sekundarbereichs II, insbesondere auf das „erfolgreiche deutsche Berufsbildungssystem“, hin. Dieses stelle eine solide Alternative zur tertiären Bildung dar. Trotz einer niedrigen Akademikerquote liege die Beschäftigungsquote in Deutschland mit 80% über dem OECD Durchschnitt (OECD 2017a, 121). Vor allem das duale, berufliche Bildungssystem gewährleiste eine hohe Beschäftigungsfähigkeit der Menschen, die ihre Ausbildung nicht im tertiären Bereich fortsetzen (OECD 2017b, 3). Gerade deshalb werden die Mahnungen der OECD für eine stärkere Akademisierung in Deutschland immer auch kritisch betrachtet. Kritisiert wird u. a. die fehlende Vergleichbarkeit der Bildungssysteme. Berufliche Bildungsgänge in Deutschland seien mit den akademischen Bildungsgängen anderer Länder durchaus vergleichbar und könnten dem tertiären Bildungssystem zugeordnet werden. Dazu zählt auch die duale Ausbildung. Die werde jedoch dem Sekundarbereich II zugeordnet (Nida-Rümelin 2014, 22ff.). Insgesamt werde in den Akademisierungsforderungen der OECD der große Stellenwert der dualen Ausbildung für den Einzelnen, für den Arbeitsmarkt und die deutsche Wirtschaft zu wenig berücksichtigt (ebd.).

Die Akademisierungskritiker sehen insbesondere die Gefahren und Risiken für die Zukunft des betrieblich, dualen Ausbildungstypen. Letztlich sehen sie damit auch die Dominanz der Facharbeit auf dem deutschen Arbeitsmarkt und damit einhergehend das Gefüge von Qualifikationen und Bildungsabschlüssen gefährdet. Demgegenüber wird Akademisierung auch als notwendige Entwicklung betrachtet, um wirtschaftlichen Veränderungen, den Veränderungen von Produktionsprozessen und von Facharbeit gerecht zu werden. Sie könne deshalb auch einen Gewinn für eine notwendige Weiterentwicklung von Beruflichkeit und beruflicher Bil-

dung darstellen, z. B. im Hinblick auf die engere Verzahnung allgemeiner und beruflicher Bildung (Rauner 2017; die Beiträge in Kuda et al. 2012).

Seit dem Jahr 2000 ist in den OECD-Mitgliedsstaaten der Anteil Erwachsener (zwischen 25 und 64 Jahren) mit einem Abschluss im Tertiärbereich um 14 % gestiegen. In vielen Ländern hätten die Menschen vom Ausbau der tertiären Bildungssysteme profitiert. Insbesondere die Länder, die bislang eine sehr geringe Akademikerquote aufwiesen, hätten in den letzten Jahren deutlich aufgeholt, z. B. Mexiko, Portugal, Spanien und die Türkei (OECD 2017a, 54). Die starke Expansion der akademischen Bildung in einigen OECD-Ländern sei ein klares Indiz für eine Bildungspolitik, die auf ein durchlässiges Bildungssystem von der Grundschule bis zur Hochschule setze. Übergangsregelungen würden dabei weitestgehend entfallen. Dies würde zu einer deutlichen Erhöhung der akademisch qualifizierten Fachkräfte führen (Rauner 2017, 37; auch Helmrich/Zika 2010).

Die Diskussionen zur Akademisierung gehen oft mit den Debatten zur Bildungsexpansion, zur gerechteren Bildungsteilnahme und zur durchlässigeren Gestaltung des Bildungswesens einher. Sie besitzen nicht zuletzt im Zusammenhang mit den deutschen Bildungs- und Schulreformen des 19. und 20. Jh. und schließlich auch im Kontext wirtschaftlicher Veränderung und Krisen eine lange Tradition. Immer wieder sind sie Gegenstand von Diskussionen zur Überwindung sozialer Ungleichheit und der sozialen Selektivität des deutschen Schulwesens. Dennoch gilt Deutschland im Hinblick auf seine Akademisierung als „Nachzügler“. Erst in den 1990er Jahren sei die Reserviertheit gegenüber einer Hochschulexpansion den Plädoyers für die Ausweitung hochschulischer Ausbildungsgänge gewichen (Alesi/Teichler 2013, 27). Was hat den Akademisierungsprozess bis in die 1990er Jahre verzögert? Woher kommt die immer noch zu findende Skepsis gegenüber gesellschaftlichen Akademisierungsprozessen? Ein möglicher Grund dafür ist die Tatsache, dass sich die deutsche Bildungspolitik lange Zeit dadurch auszeichnete, die einzelnen Bildungsbereiche voneinander abzugrenzen. Dafür wurden Zugangskontrollen und Auslesemechanismen aufgebaut und implementiert. Als diese ab der zweiten Hälfte des 19. Jh. (macht-) politisch nicht mehr legitimierbar waren, wurde die Notwendigkeit dieser Differenzierung und Selektion im Bildungswesen sogar wissenschaftlich fundiert, auf der Grundlage von Theorien und dem empirischen Nachweis individueller Eignung und unterschiedlicher Leistungsfähigkeit (Huth 1961; Kemper 1999). Die Methoden der angewandten Psychologie stellten bspw. die Grundlage „psychotechnischer“ und diagnostischer Auswahlverfahren dar. Der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Entwicklung des Einzelnen und seine Bildungsaspiration wurde dabei lange Zeit vernachlässigt. Dies erschwert nun die Entwicklung durchlässiger Strukturen und vor allem ihre gesellschaftliche und politische Akzeptanz. Der vorliegende Beitrag untersucht dies, indem er die Entwicklungen und Argumentationslinien der Akademisierungsdebatte, ihre Kontinuitäten und ihren Wandel nachzeichnet.

2 „Bildungs-“ und „Akademisierungswahn“, ein Steuerungsproblem der Berufs- und Studienwahl

Mit Blick auf die aktuellen Veränderungen der Berufs- und Arbeitswelt, mit dem Wandel von der industriellen zur post-industriellen Gesellschaft (Rauner 2017), mit Blick auf steigende berufliche Anforderungen, Digitalisierung, Arbeit 4.0 und Tertiarisierung, dem Wandel der Facharbeit usw., wird eine Akademisierung der beruflichen Bildung als notwendige Entwicklung für die Professionalisierung der Fachkräfte betrachtet. Beispielhaft dafür sind die personenbezogenen Dienstleistungsberufe im medizinischen Bereich und in der Pflege (Thiele 2017). Seit den 1990er Jahren nimmt die Zahl von hochschulischen Ausbildungsangeboten zu. Bis 2012 seien etwa 60 verschiedene pflegewissenschaftliche Studiengänge entstanden. Ziel war es, damit (a) den Pflegenotstand, wie er sich seit den 1980er Jahren abzeichnete, zu bewältigen und (b) dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit im beruflichen Handeln der Fachkräfte gerecht zu werden (ebd., 132).

Dennoch ist die aktuelle öffentliche Diskussion in Deutschland zur Akademisierung durch große Skepsis und Ablehnung geprägt. Die Debatte zum „Akademisierungswahn“ (Nida-Rümelin 2014), nimmt u. a. die Europäisierung und die damit einhergehende Differenzierung der Studienangebote, die Reformen des Hochschulsystems und die „Verberuflichung“ des Hochschulstudiums kritisch in den Blick. Die Einführung von beruflich qualifizierenden Bachelor- und Masterstudiengängen wird als Angriff auf die deutsche akademische Bildungs- und Kulturtradition interpretiert (ebd.). Jugendliche würden sich vor allem mit dem Motiv des sozialen Aufstieges für den Besuch des Gymnasiums und für ein Hochschulstudium entscheiden. Das Gymnasium scheint einen kaum zu kontrollierenden sozialen Sog auf die Mittelschicht auszuüben (kritisch dazu Kutscha 2015, 5). Eine Folge sei die Überfüllung der Hochschulen, die Entwertung von Bildungsabschlüssen, zunehmende Arbeitslosigkeit und sinkende Löhne, vor allem für Akademiker, ein Ungleichgewicht bei der Verteilung der Arbeitskräfte usw. Befürchtet werden massive Verschiebungen von jungen Menschen, die nun in den Hochschulbereich und nicht mehr in die duale Ausbildung oder in das Schulberufssystem einmünden. Eine Folge sei die Entwertung berufsschulischer Bildungsgänge (Blaß/Himmelrath 2016). Fraglich ist, ob akademisch qualifizierte Fachkräfte beruflich handlungsfähiger sind als Fachkräfte, die nicht akademisch ausgebildet wurden. Die steigende Zahl der Studienanfänger wird als Risiko für die duale berufliche Bildung und für die Fachkräftesicherung des Arbeitsmarktes, insbesondere in den mittleren Qualifikationsniveaus, gesehen (Nida-Rümelin 2014, 92ff.).

Entwicklungen, wie sie im Kontext der aktuellen Akademisierungsdebatte beschrieben und diskutiert werden, sind in Deutschland nicht neu. Sie weisen deutliche Parallelen zur „Überfüllungsdebatte“ auf, die am Ende des 19., Anfang des 20. Jh. geführt wurde (Blankertz 1982a; Hesse 1986). Auch zu dieser Zeit sind die Zahlen der Studierenden an den deutschen Universitäten gestiegen, auf rund 17.000. Ein Grund dafür war die Ausdifferenzierung der wissenschaftlichen Studiengänge und der akademischen Berufe. Zwischen 1904 und 1914 verzeichneten die Universitäten jährliche Zuwachsraten zwischen 2 und 5 Prozent (Hesse 1986, 23). Die Zahl der Studierenden stieg in dem Zeitraum auf etwa 70.000. Während des

1. Weltkrieges sank die Zahl deutlich. Der Hochschulbetrieb kam fast zum Erliegen. 1919, ein Jahr nach Kriegsende, lag die Zahl der eingeschriebenen Studenten bereits wieder 44% über dem letzten Vorkriegsstand (ebd.). Ein Grund dafür war, dass die Studierenden, die mit Kriegsausbruch ihr Studium unterbrechen mussten, es nun fortsetzten. Außerdem wurden die Abiturjahrgänge 1914 bis 1918 erstmals immatrikuliert (ebd.). In der zweiten Hälfte der 1920er Jahre ebte die „Überfüllungsdebatte“ kurzzeitig ab, als die Zahl der Studienanfänger sank. Danach stieg sie bis 1931 auf 138.010. Gründe dafür seien die höheren Zugangszahlen von Frauen und die Zunahme der Abiturienten gewesen (ebd., 30).

Diese „Bildungsexpansion“ wurde meist als Krisensymptom des deutschen Bildungswesens interpretiert. Sie galt als eine Ursache für die wirtschaftlichen Krisenerscheinungen dieser Zeit, insbesondere für die steigenden Arbeitslosenzahlen unter den Akademikern. Sie wurde nicht etwa als die Folge der Weltwirtschaftskrise, sondern als die Folge der hohen Studierenden- und Absolventenzahlen interpretiert. Mit dem Anstieg der Studierendenzahlen Ende des 19., Anfang des 20. Jh. sahen die akademischen Berufsstände ihre berufliche Sicherheit, ihr Sozialprestige und ihre Privilegien gefährdet. Dies entlud sich in Klagen über die Verarmung der freien Berufe und zur Proletarisierung der „künstlerischen und wissenschaftlichen Intelligenz infolge der Stagnation der öffentlichen Kultur- und Bildungsbudgets“ (Hesse 1986, 25). Hochschullehrer kritisierten die sinkende Leistungsfähigkeit ihrer Studierenden (ebd., 27). Die Zahl der Absolventen, z. B. des Lehramts- oder des Medizinstudiums, hätte den realen Bedarf um ein Vielfaches überstiegen. Die Folge davon waren Aktivitäten zur „Eindämmung der Studentenflut“: Tageszeitungen und Fachblätter der Berufsverbände berichteten regelmäßig über die vermeintliche Krise des akademischen Bildungssystems sowie über die schlechten Beschäftigungschancen und die Berufsnot der Akademiker. Das deutsche Studentenwerk warnte vor der Überfüllung der Hochschulen. Die Berufsberatung sollte besser über die beruflichen Ausbildungsmöglichkeiten für Abiturienten im Handwerk und über die (schlechten) Beschäftigungsmöglichkeiten für Akademiker informieren. „Experten“ für das Bildungssystem referierten gegen „Bildungsinflation“ und „*Bildungswahn*“ (ebd., 31ff.).

Das „Überfüllungs-“ bzw. „Akademisierungsproblem“ wurde als eine Folge der freien Berufswahl identifiziert und damit, in den 1920er Jahren, zum Problem der Berufsberatung. Bereits im 18. Jh. galt die „Freiheit der Berufswahl“ als Ausdruck bürgerlicher Emanzipation und bürgerlichen Selbstbewusstseins (Heisler 2016). Bereits in der Zeit, in der die Freiheit der Berufswahl als individuelles Grundrecht etabliert wurde, wurden auch ihre Grenzen zunehmend deutlich, z. B. weil Ausbildungsstellen nicht in ausreichender Zahl zur Verfügung standen oder weil sich junge Menschen in erster Linie für Berufe und berufliche Laufbahnen entschieden, die für sie besonders attraktiv waren oder die ein besonderes soziales Ansehen besaßen (Hesse 1986, 132ff.). In seinem Ratgeber zur Berufswahl beschreibt Richter (1885, 2) den Zustand der überfüllten „höheren Beamtenfächer“, die ein akademisches Studium voraussetzen. Wirtschaftliche Krisenerscheinungen seit den 1870er Jahren hätten dazu geführt, dass diese Berufe zunehmend an Attraktivität gewonnen hätten. Folglich hätte der Andrang auf die Gymnasien zugenommen, welche ausschließlich berechtigt sind, die für ein Universitätsstudium und – damit – die für eine höhere Beamtenlaufbahn nötige Vorbildung zu

vermitteln. Einerseits würden so auch Jugendliche in die Gymnasien kommen, die dafür gar nicht geeignet wären. Andererseits würde dadurch der materielle Nutzen einer solchen Ausbildung abnehmen, weil die Absolventen oft sehr lange auf eine Anstellung warten müssten (ebd.). Rund 30 Jahre später kritisiert Idel (1914) bspw. die Ungleichverteilung der Berufsnachfrage. Dies sei der Grund dafür, dass die freie Berufswahl zunehmend mit den staatlichen und gemeinschaftlichen Interessen kollidiere. In einer „mannigfaltigen Kulturgemeinschaft“ müssten „alle Berufe hinreichend vertreten“ sein. Die freie Berufswahl führe dazu, dass die attraktiven, auch die akademischen Berufe verstärkt, andere weniger nachgefragt werden (ebd., 3).

Zeitgleich mit der Liberalisierung der Berufswahl tauchte deshalb auch die Frage nach neuen Mechanismen zur Steuerung und Kontrolle der Berufszugänge auf. Das Grundproblem bzw. Ziel war die Sicherung der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung und ihrer wirtschaftlichen Funktionalität. *Einerseits* wurde damit die Verantwortung für die Wahl des „richtigen“ Berufes in die Hand des Individuums gelegt. Seine Interessen und Neigungen sollten dabei im Vordergrund stehen. *Andererseits* sollte sich diese Berufswahl aber auch an den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedarfen orientieren (Stratmann 1993, 302). Dies erforderte nicht nur die Neubestimmung des Berufsbegriffs, sondern auch die pädagogische Gestaltung der Berufswahl und der Berufszugänge, die sich am „Naturell“, den individuellen Kräften und an den Interessen des Einzelnen orientieren sollten. Das individuelle Interesse und die Eignung des Einzelnen für einen Beruf wurden zu Orientierungspunkten der Berufswahl, der Berufsberatung und Steuerung sowie zum Gegenstand berufspädagogischer Überlegungen und Theorien (z. B. Kerschensteiner 1901; Spranger 1963). Ab hier zeichnete sich eine „fast ununterbrochene Linie der Berufs- und vor allem der Berufswahldiskussion ab“ (Stratmann 1993, 298).

Auch die Lösung des Überfüllungsproblems der akademischen Berufe wurde zum Gegenstand der Steuerung der Berufs- bzw. Studienwahl. Im Vordergrund standen Ansätze, mit denen der Zugang zu den Bildungsgängen kontrolliert werden sollte. Dazu gehörte auch die selektive Gestaltung des Schulsystems als vorgeschaltetes Berechtigungssystem. Die zuletzt besuchte Schulform entschied über den Berufszugang. Nur das Gymnasium ermöglichte den Zugang zu den „höheren Berufen“, später auch die Realgymnasien und Oberrealschulen. Der Zugang zu den Schulformen orientierte sich weniger an der individuellen Eignung ihrer Schüler, sondern vielmehr an ihrer sozialen Herkunft. Die Schulen stellten ein sozial hierarchisiertes, berufsbezogenes Berechtigungssystem dar, in der die höheren Schulformen, die den Weg in die „einträglichen Berufe“ (Idel 1914) öffneten, nur bestimmten sozialen Schichten vorbehalten waren.

Für Dunkmann (1922) waren die akademischen Berufe nicht zuletzt aufgrund ihres Prestiges und ihrer Attraktivität ein „Spezialproblem“ der Berufssoziologie. Ihr hohes soziales Prestige begründete er mit der Entstehung der akademischen Berufe zu Beginn des 19. Jh. Dies sei ein „fehlgeschlagener Versuch“ gewesen, eine unnatürliche Ordnung als Gegengewicht zum Übergewicht des Adels herzustellen. Damit sei versucht worden, eine neue, zeitgemäße Ständeordnung zu begründen, mit der die gesellschaftliche Dreiteilung in den regierenden oder

adeligen, den gelehrten, akademischen und den bürgerlichen Ständen oder dem Mittelstand aufrechterhalten werden konnte (ebd., 299). Die akademischen, freien Berufe besaßen dabei einen besonderen gesellschaftlichen Status. Dieser zeigte sich bereits im römischen Staatsrecht und seiner Unterscheidung zwischen liberalen und illiberalen Berufen. Mit dem neuen Bürgerlichen Gesetzbuch sei dieser Unterschied jedoch aufgehoben worden. Damit sollten die Gleichstellung der Arbeiter und der Ausgleich der Klassenunterschiede erreicht werden. Dieser Unterschied wurde nun aber durch eine „staatlich vorgeschriebene Vorbildung auf höheren Schulen und Universitäten“ und durch die Ausstattung „mit den benötigten ‚Berechtigungen‘“ (ebd., 301) aufrechterhalten. Damit werde jedoch kein neuer Berufsstand geschaffen, vielmehr würden diese Verordnungen lediglich die Berufe unter opportunen Gesichtspunkten ordnen (ebd.). Offensichtlich erkennt Dunkmann die sozial selektiven Mechanismen der „Staatsverordnungen“, die dazu dienten, einzelnen Berufsständen und der oberen sozialen Klasse ihre Machtpositionen und Privilegien zu sichern. Das allgemeinbildende Schulsystem wurde damit zum Berechtigungssystem, in welchem nach Zugehörigkeit zum sozialen und beruflichen Stand entschieden wurde.

Offensichtlich besaßen die akademischen Berufe für die Jugendlichen aus der sozialen Unter- und Mittelschicht eine enorme Anziehungskraft. Der Zugang zu den akademischen Berufen konnte für sie den sozialen und gesellschaftlichen Aufstieg bedeuten. Der Schlüssel dazu lag im Zugang zum Gymnasium. Blankertz (1982a, 325) geht davon aus, dass das Gymnasium deshalb bis zum Ende des 19. Jh. für die „Angehörigen des neuen Mittelstandes“ die einzige attraktive Schulform war, weil nur sie den Zugang zu den weiterführenden Bildungsgängen und damit auch zu den akademischen Berufen öffnete. Alle anderen Schulformen mussten als „Sackgassenschulen“ betrachtet werden (ebd.).

3 Schulreformen und die Erhöhung der Durchlässigkeit des Bildungswesens

Das aktuelle „Unbehagen“ gegenüber der Akademisierung und der damit einhergehenden Öffnung des Bildungssystems hat in Deutschland offensichtlich eine gewisse Tradition. „Seit Bildungstitel als statusdistribuierende Scharniere für Lebensläufe und Karrieren in der bürgerlichen Gesellschaft fungieren, steht die Forderung nach ‚Schließung‘ und Abschottung der privilegierten Bildungseinrichtungen auf der Tagesordnung“ (Kutscha 2015, 1). In der strukturellen Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung, aber auch in der Dreigliedrigkeit und vertikalen Gliederung des deutschen Schulsystems sehen Kritiker die Ursachen für die geringe bzw. für die verspätete Akademisierung des deutschen Bildungssystems (ebd.). Dies lieferte „den institutionellen Rahmen, um die Reproduktion sozialer Schichten durch Kanalisierung der Bildungsströme tendenziell aufrechtzuerhalten“ (ebd.). Anders formuliert: das allgemeinbildende Schulsystem wurde zum Berechtigungssystem für den Zugang zu den akademischen und nicht-akademischen beruflichen Bildungsgängen und für den Zugang zu den akademischen Berufen. Die Voraussetzung für eine „Akademisierung“, welche auf die Erhöhung des Anteils akademisch ausgebildeter Menschen in einer Gesellschaft und auf die

Erhöhung von Durchlässigkeit des Bildungssystems und bessere Bildungschancen abzielt, ist demnach die Öffnung der Schule bzw. die Entwicklung von alternativen Bildungswegen.

3.1 Das Gymnasium: Berechtigungsinstanz für Schul- und Berufslaufbahnen

Die aktuellen Strukturen des deutschen Bildungssystems, insbesondere seine Dreigliedrigkeit, die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung und seine soziale Selektivität, werden meist auf die von Humboldt initiierten preußischen Schulreformen zurückgeführt. Es ist fraglich, ob diese Perspektive so zutrifft. Gerade den humboldtschen Reformplänen ging es nicht um soziale Selektion, sondern um eine allgemeine Bildung für alle sozialen Schichten. Im Königsberger und litauischen Schulplan spricht sich Humboldt bspw. gegen eine Trennung der Schulformen und gegen die Trennung von Bürger- und Gelehrtenklassen aus. Dies störe die notwendige Einheit des Unterrichts (Humboldt 1809/1996). Dies ist letztlich als Kritik an den Anfang des 19. Jh. bereits existierenden, differenzierten höheren Schulformen, z. B. den Lateinschulen, Gelehrtenschulen und Klosterschulen, zu verstehen. Diese Lehranstalten sind als sozial selektive Institutionen zu begreifen, mit denen die unterschiedlichen Machtansprüche des Adels, der Kirche und des städtischen Bürgertums gesichert und die bestehenden sozialen Strukturen reproduziert und gefestigt werden sollten (Paulsen 1919, 13ff.). Die im 14. Jh. im deutschen Reich neu entstehenden Universitäten, waren kirchliche Lehranstalten, die dem Klerus die Wissenschaften lehrten, was die Klosterschulen, die Dom- und Stiftsschulen nicht mehr zu leisten vermochten (ebd., 28). Sie rückten damit in die Stellung von Vorbereitungsschulen, die sich durch ein „strenges System der Auslese“ auszeichneten (ebd., 31f.).

Humboldt betrachtete das Gymnasium vielmehr als eine egalitäre Schulform, die auf das universitäre Studium vorbereiten soll. Die Mittelschulen sollten das Verbindungsglied zwischen Elementar- und Gelehrtenschulen sein. Sie waren für diejenigen gedacht, die kein Interesse an einer wissenschaftlichen Ausbildung hatten (Humboldt 1809/1996, 168). Folglich sei das preußische Gymnasium bis in die zweite Hälfte des 19. Jh., zumindest in den unteren Klassenstufen, mit einer integrierten Gesamtschule vergleichbar gewesen (Kemper 1999, 157). Bildungstheoretisch betont Humboldt zwar die Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung, dennoch seien Quinta- und Quarta-Abgänge „systemimmanente Abschlussmöglichkeiten allgemeiner Bildung“ für die Schüler gewesen, die in kaufmännische oder handwerkliche Ausbildungen übergingen (ebd.). Dies ist jedoch im Laufe der Zeit, mit der zunehmenden Abgrenzung der Gymnasien von den Mittelschulen und den höheren Bürgerschulen zunehmend verlorengegangen.

An die Stelle der humboldtschen Reformidee einer allgemeinen Menschenbildung sei immer mehr „die bürokratische Leistungsauslese durch eine schulische Allgemeinbildung getreten“ (ebd., 159). Diese Leistungsauslese verschärfte sich zunehmend, weil sich nicht nur das Berechtigungssystem der öffentlichen Verwaltung an den Abschlüssen der gymnasialen Klassenstufen orientierte, sondern auch Wirtschaft und Handel bei der Zuweisung ihres Berufsnachwuchses in die verschiedenen Tätigkeitsbereiche. Vor dem Hintergrund des strukturellen Wandels im Groß- und Außenhandel, im Einzelhandel, im Bankenwesen usw., ging es gerade im kaufmännischen Bereich um den Aufbau eines neuen sozialen Selbstverständnisses und

Prestiges unter den Berufsangehörigen (Zabeck 2013, 360ff.). Das Gymnasium erlangte das Berechtigungsmonopol für die höheren Bildungsgänge. Es kam zur Verzahnung von Schul- und Berufslaufbahnen. Damit sei auch die soziale Attraktivität des Gymnasiums als Wegbereiter für verschiedene Berufs- und Lebenschancen gestiegen (Kemper 1999, 161).

Die Reformideen Humboldts spielten für die weiteren Schulreformen ab der zweiten Hälfte des 19. Jh. eigentlich kaum noch eine Rolle. Die Idee einer horizontal gestuften öffentlichen Schule wurde zu Gunsten einer vertikalen Schulstruktur aufgegeben. Diese entsprach der gesellschaftlichen Sozialstruktur. Vor dem Hintergrund zunehmender Klassengegensätze im wilhelminischen Kaiserreich und immer deutlich werdender sozialer Konflikte, kollidierte diese Struktur und die so organisierte schulische Leistungsauslese in der zweiten Hälfte des 19. Jh. immer mehr mit den Forderungen nach gleichen Bildungs-, Berufs- und Lebenschancen, z. B. mit den Forderungen der Arbeiterbewegung und auch mit den Interessen der Wirtschaft. Die Teilhabe an höherer Bildung konnte kaum als soziales Privileg auf bestimmte soziale Schichten begrenzt werden, je mehr im Zuge der Industrialisierung der Bedarf nach qualifizierten Fachkräften wuchs. Eine Folge davon war die zunehmende Ausdifferenzierung der höheren Schulformen nach Berufen und sozialen Schichten (ebd., 167). Zu der Zeit entstehen berufsbildende Schulformen, die als Vorläuferschulen der späteren Ingenieursschulen, Technikerschulen, Berufsfachschulen, Fachoberschulen und Fachschulen betrachtet werden können (Pahl 2007, 2009, 2010). Auch die Ausbildung in den zu dieser Zeit entstehenden Berufen, die sich explizit an die Frauen richteten, werden an den beruflichen Fachschulen eingerichtet. Dies wirft bis heute genderspezifische Fragestellungen im Hinblick auf die soziale Anerkennung und Entlohnung dieser Berufe sowie im Hinblick auf die Stratifizierung und Segmentierung des Arbeitsmarktes auf (Friese 2013, 2014).

Damit war die Sicherung und Legitimation sozialer Privilegien und Machtansprüche über das Berechtigungsmonopol des Gymnasiums kaum noch möglich. Ende des 19. Jh. wurde deshalb versucht, durch eine staatlich verordnete Nationalbildung die bestehende politische und soziale Ordnung aufrechtzuerhalten. Damit wurde der von Humboldt zu Beginn des 19. Jh. Entworfenen Reformplan einer humanistischen Allgemeinbildung ersetzt. Das Ziel war nun nicht mehr die Erziehung mündiger Subjekte, sondern nationale Gesinnungsbildung im Dienste des wilhelminischen Obrigkeitsstaates, Stärkung des bürgerlichen Mittelstandes und Kanalisierung seiner sozialen Aufstiegswünsche (Kemper 1999, 168). Auch Kerschensteiners Preisschrift zur staatsbürgerlichen Erziehung der deutschen Jugend ist hier einzuordnen, in der die berufliche und eben nicht die theoretische, gymnasiale Bildung einen zentralen Stellenwert einnahm (Kerschensteiner 1901).

3.2 Schulreformen und reformpädagogische Ansätze zur Öffnung des Gymnasiums

Mit dem Zusammenbruch des deutschen Kaiserreichs und der Ausrufung der Republik nach dem 1. Weltkrieg, wurden die bis dahin existierenden Werteorientierungen grundlegend in Frage gestellt. Die Weimarer Reichsverfassung von 1919 stattete die Bevölkerung mit bis dahin unbekanntem demokratischen Rechten und Pflichten aus. Sie eröffnete erstmals die Möglichkeit, bürgerlich-liberale und sozialdemokratische Schulreformvorstellung umzuset-

zen, die sich an den Grundsätzen der Einheitlichkeit, Weltlichkeit und weitestgehenden Unentgeltlichkeit orientierten (Kemper 1999, 171).

In der Weimarer Republik wurde die Schule zum zentralen Gegenstand parlamentarischer Debatten und ihrer Gesetzgebung (ebd.). Die bis dahin entstandene Vielfalt allgemeinbildender Schulen, die als Abbild der sozialen Ungleichheit in Deutschland galt, sollte überwunden werden. Zwar existierten mit der Weimarer Reichsverfassung die formalen Voraussetzungen für ein einheitliches und offenes Schulwesen, diese stellten jedoch einen bildungspolitischen Kompromiss dar. Die verschiedenen politischen Parteien konnten sich auf dieser Grundlage kaum auf eine gemeinsame Schulpolitik, auf konkrete Reformansätze und deren Umsetzung einigen. Eine umfassende, „äußere“ Schulreform mit dem Ziel einer organischen und durchlässigen Schulstruktur, wie sie die Weimarer Reichsverfassung forderte, hat es bis zum Ende der Weimarer Republik nicht gegeben. Die Idee eines Einheitsschulsystems wurde nicht verwirklicht.

In dem Maße, in dem eine reichseinheitliche äußere Reform ständestaatlicher Schulstrukturen unwahrscheinlicher wurde, gingen die Länder dazu über, die Zersplitterung des höheren Schulwesens durch „innere“ Reformen und pädagogische Verbesserungen zu überwinden und in eine konstruktive Richtung zu lenken. Die Demokratisierung der Gesellschaft sei nicht mehr als schulstrukturelles Problem und als Aufgabe der Politik wahrgenommen worden, sondern wurde als Erziehungsproblem „an die Pädagogik überwiesen“ (ebd., 176). Durch die reformpädagogische Bewegung wurden verschiedene pädagogische Ansätze entwickelt und erprobt, z. B. eine Pädagogik, die vom individuellen Entwicklungsstand des Kindes, von seinen Entwicklungsinteressen und Begabungen ausgeht, der Einsatz differenzierter Unterrichtsmaterialien und die Förderung der kindlichen Eigenaktivität im Lernprozess. Dabei waren sich die Reformpädagogen des Problems der „Schülerauslese als beruflich-soziales Schicksal“ sehr wohl bewusst und es wurde ausführlich erörtert (ebd., 193). Kerschensteiner versuchte das Problem der sozialen Selektivität bspw. im „Grundaxiom des Bildungsprozesses“ zu lösen. Seine Überlegungen stellen die berufspädagogische Fundierung eines beruflich orientierten, differenzierten Schulsystems dar, welches zwischen den Interessen und Begabungen des Individuums einerseits und dem Bildungswert der Kulturgüter andererseits vermitteln sollte (ebd., 189ff.; Kerschensteiner 1917, 1927).

Durch die pädagogische Reformbewegung sollte auch der Zugang zum Gymnasium und zur hochschulischen, akademischen Bildung erleichtert werden. Bis dahin hatten die Studierendenzahlen an den deutschen Hochschulen bereits seit Mitte des 19. Jh. zugenommen. Diese „Bildungsexpansion“ wurde als Krise des Bildungswesens betrachtet und löste schließlich die o. g. „Überfüllungsdebatte“ aus. Hochschulen und die akademischen Berufsstände forderten nun, die Zulassung der Abiturienten zu den Universitäten und akademischen Bildungsgängen stärker zu regulieren bzw. zu begrenzen. Eine Begrenzung, die sich an der sozialen Herkunft orientierte, war zu der Zeit nicht legitimierbar. Es wurden Selektionsmechanismen gefordert, die sich an der Eignung, den Interessen und der Leistungsfähigkeit des Einzelnen orientierten. Dazu gehörte ein Bündel verschiedener, sich ergänzender Maßnahmen, z. B. die Einführung von berufsvorbereitenden, eignungsprüfenden Praktika. Dadurch sollte die Berufswahl ver-

bessert und ggf. das Interesse der Jugendlichen an einer Berufsausbildung geweckt werden. Mit ähnlichen Überlegungen wurde die Einführung eines obligatorischen Werkjahres und einer Arbeitsdienstpflicht begründet, mit der die Studieninteressen der Abiturienten „umgelenkt“ werden sollten (Hesse 1986, 92ff.). Zu den schulischen Maßnahmen zählte u. a. die Einführung von Eignungs- und Aufnahmeprüfungen am Übergang in die gymnasiale Oberstufe und die Erhöhung der Anforderungen in den Abiturprüfungen (ebd., 95). Genauso sollten Studienvorkurse und ihre Abschlussprüfungen den Zustrom Studieninteressierter reduzieren. Maßnahmen, wie die Erhöhung der Studiengebühren und die Einführung eines „*numerus clausus*“, sollten vor allem abschreckend auf die Studienbewerber wirken (ebd.).

Für die begehrten Lehramtsstudiengänge erfolgte eine genauere Bedarfsplanung, die der Steuerung der Berufszugänge zu Grunde lag. Es wurden Zulassungszahlen zum Vorbereitungsdienst festgelegt (ebd., 154ff.). In einigen Ländern, z. B. in Baden und Bayern, später auch in Sachsen und Hessen, wurde eine Bewerbung im Schulministerium notwendig. Auf den Zugang zum Lehramt konnte nur hoffen, wer eine unverbindliche Zusage durch den Minister erhalten hatte. Der Minister entschied nach Aktenlage, auf der Grundlage des Reifezeugnisses und eines Fachgutachtens des Schulleiters, über die Zulassung zum Studium. Zum Schuldienst wurde letztlich erst zugelassen, wer das Studium mit „gut“ bestanden hatte (ebd., 160). Damit war der Zugang zur Laufbahn des Studienrates faktisch gesperrt. Um dennoch das Recht der freien Berufswahl zu wahren, konnten sich die Bewerber in die entsprechenden Studiengänge immatrikulieren lassen, allerdings auf eigene Verantwortung und ohne Aussicht auf Anstellung (ebd.).

Einerseits wurde durch verschiedene Strategien und Ansätze versucht, den hohen Zustrom der Abiturienten zu den Universitäten umzulenken oder zumindest zu reduzieren, indem zusätzliche Zugangshürden aufgebaut wurden. Andererseits beinhaltete das aber auch die Aufwertung mittlerer Bildungsabschlüsse und den Ausbau der Fachschulen als Ausgangspunkt beruflicher Entwicklungswege. Auch sie sollten perspektivisch den Weg in die universitäre Ausbildung öffnen (ebd., 91).

Die Nationalsozialisten führten den angestoßenen Reformkurs zum Abbau der Überfüllung akademischer Bildungsgänge ab 1933 fort. Sie nutzten die Debatten der Weimarer Republik zur Organisation des Schulwesens und zur Überfüllung der Hochschulen im Sinne ihrer eigenen Ideologie. Auch sie kritisierten die Gymnasialpädagogik, die ein „Trugbild der gebildeten Persönlichkeit“ entworfen hätte, welches auf der Annahme beruhe, der Heranwachsende könne seine Persönlichkeit nur im schulischen Umgang mit Wissenschaften entfalten (Kemper 1999, 207). Eine solche geisteswissenschaftliche, individualistische Bildungsvorstellung (Blankertz 1982b, 261) hätte – im nationalsozialistischen Denken – zur Zerstörung des nationalen Lebens in Volk und Staat beigetragen (Hesse 1986, 191ff.). Schule hat den einzelnen Menschen nun so zu erziehen, dass sich dieser eigenwillig in die Volksgemeinschaft einordnet (ebd.). Jede höhere Bildungsform, jede „abstrakte wissenschaftliche Bildung“ widersprach dem propagierten Idealbild des jungen „soldatischen, politischen, nationalsozialistischen Tatmenschen“ (ebd., 193). Dieses Propagandabild blieb nicht ohne Wirkung: Zwischen

1931 und 1938 sanken die Studierendenzahlen um 58%, zurück auf das Niveau der Jahrhundertwende (ebd., 199).

3.3 Schulreformen und Akademisierung in der Bundesrepublik

Ziel der Schulreformen nach 1945 war zunächst die „Reeducation“ des deutschen Volkes zu einer demokratischen Gesinnung. Die Schule sollte die Verantwortung für die demokratische Erziehung und für die Akzeptanz einer parlamentarischen Demokratie in der deutschen Bevölkerung übernehmen (Kemper 1999, 221). Entgegen der Reformpläne der Besatzungsmächte, setzte die deutsche Bildungspolitik der Nachkriegszeit unmittelbar an den Schulverhältnissen von vor 1933 an. Damit hätte die geisteswissenschaftliche Pädagogik erneut „die Aufgabe der historischen Standort- und erzieherischen Sinnbestimmung“ übernommen (ebd., 233; Blankertz 1982b, 258ff.). Als historisch hermeneutische Disziplin hätte sie schon in der Weimarer Republik das traditionelle Schulwesen als ein historisch gewachsenes und als pädagogisch gerechtfertigtes, organisches Ganzes gesehen. Die verschiedenen Schultypen und -formen wurden erneut als sinnvolle Einheit betrachtet, deren unterschiedlichen Abschlüsse und Berechtigungen eine jeweils besondere kulturelle Leistung zugewiesen wurde. Die geisteswissenschaftlichen Pädagogen unterschieden zwischen einer „volkstümlichen Bildung“ für die praktischen Berufe, einer „grundlegenden Geistesbildung“ für die akademischen Berufe (Flitner 1961) und einer dazwischenliegenden realistischen Bildung für die theoretisch anspruchsvollen praktischen Berufe (Blankertz 1982a, 329; Kemper 1999, 233). Damit wurde die soziale Auslese der Schüler durch ihre Zuweisung zu den verschiedenen Schultypen erneut bildungstheoretisch begründet.

Diese weitestgehend kritiklose Traditionsfortschreibung sei einerseits aufgrund des wirtschaftlichen Aufschwungs und der sozialen Zufriedenheit in der Bevölkerung möglich gewesen. Andererseits hätten auch eine Vielzahl populärer psychologischer und soziologischer Theorien über die „Dreiteilung“ der Begabung in der Bevölkerung und ihren sozialen Schichten dafür gesorgt, dass die vermeintlich begabungsorientierte Differenzierung des Schulwesens akzeptiert wurde (ebd.; ein Beispiel dafür: Huth 1961). Erst Ende der 1950er, Anfang der 1960er Jahre wurde die öffentliche Kritik an dieser „restaurativen Schulpolitik“ lauter. Auslöser dieser Diskussionen war u. a. der vom Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen vorgelegte „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens“, welcher auf die Rückständigkeit und die Reformbedarfe im westdeutschen Schulwesen hinwies, der aber im Wesentlichen an der traditionellen Schulstruktur festhielt (Kemper 1999, 235; Bohenkamp, Dirks, Knab 1966, 17).

Geprägt wurde die bildungspolitische Debatte der 1960er Jahre auch durch Georg Pichts Ausführungen zur deutschen „Bildungskatastrophe“ (Picht 1964). Er kritisierte u. a. den deutlichen Mangel an Abiturienten. Insgesamt sieht er die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit der Bundesrepublik dadurch gefährdet. Ihr Bildungssystem sei funktionsunfähig geworden. Dadurch sei sie nicht in der Lage, ihren Fachkräftebedarf zu decken und den Bildungsstand der Bevölkerung auf einem Niveau zu halten, welches den Standards der industrialisierten Welt des 20. Jh. entspreche (ebd. 26; dazu auch Blankertz 1982b, 249).

Rund 20 Jahre später nahm bspw. Schnuer (1986) die Forderungen Pichts und die sich anschließenden bildungspolitischen Entscheidungen und Entwicklungen in höchstem Maße kritisch in den Blick: Er bezeichnet Pichts Ausführungen mit Blick auf die „Armee arbeitsloser Junglehrer“ als haltlos und unbegründet (ebd., 17). Er kritisiert, dass sich die gesamte Reformdebatte der Folgejahre allein auf den Ausbau der Gymnasien und auf die Anhebung der Abiturientenzahlen konzentrierte. Das habe zur Verschlechterung der Qualität des Abiturs, zur Verdrängung der Real- und Hauptschulabsolventen aus der beruflichen Bildung und zur Verknappung der Ausbildungsplätze geführt. Diese Produktion „studierunfähiger oder studierunwilliger Opfer der Bildungswerbung“ würde die Volkswirtschaft Milliarden DM kosten (ebd., 23). Die Zunahme der Studierenden würde die Hochschulen zunehmend belasten und die Qualität des Studiums beeinträchtigen. Ein großer Teil der Abiturienten sei eigentlich studierunfähig und würde „mit Sicherheit in den Lehramtsstudiengängen“ landen (ebd., 87), die als weniger anspruchsvoll gelten (ebd.). Damit folgt Schnuer einer Rhetorik, in der Lehrer als Wissenschaftler zweiter Klasse betrachtet werden.

Die Darstellungen Pichts sollten nicht nur im Kontext der bildungspolitischen Debatten der 1960er Jahre, sondern auch im Kontext seiner eigenen wissenschaftlichen Arbeit als Philosoph betrachtet werden. Er geht davon aus, dass der Wissenschaft in der modernen Welt die Aufgabe zukommt, dem Menschen zu Erkenntnis und Wissen über die Zukunft zu verhelfen (Picht 1967, 13). Dabei könne sie nicht mehr vom bloßen Erkenntnisinteresse getrieben werden, sondern müsse sich mit den Problemen ihrer Zeit befassen. Das beinhaltet u. a. die Untersuchung menschlichen Handelns und seiner Konsequenzen sowie die Prognose künftiger Entwicklungen. Dies verdeutlicht Picht (1967) an den Problemen des Bevölkerungswachstums und der Welternährung. Eine wesentliche Voraussetzung für die Lösung dieses Problems sei die Intensivierung landwirtschaftlicher Forschung, Ausbildung und Lehre. Dabei gehe es zum einen um die Steigerung der landwirtschaftlichen Produktivität, zum anderen um einen Wertewandel und die Veränderung der geistigen Einstellung des Menschen. Letzteres mache es erst möglich, dass der Mensch Informationen aufnimmt, z. B. über moderne Methoden in der Landwirtschaft (ebd., 26).

Beeinflusst wurden die Diskussionen zur Reform des Schulwesens in den 1960er Jahren auch durch den „Bremer Plan“, in dem die Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände eine grundlegende Reform des Bildungssystems fordert, die sich an der gesellschaftspolitischen Zielvorstellung einer Schule für eine „Gesellschaft der Freien und Gleichen“ und der „sozialen Gerechtigkeit“ orientierte. Darin wurde u. a. die Abschaffung der Differenzierung zwischen volkstümlicher, realistischer und gelehrter Bildung gefordert. An ihrer Stelle sollte die „Norm der Wissenschaft“ zum Aufbauprinzip des gesamten Bildungswesens werden. Damit sollten die verschiedenen Schultypen nicht mehr unterschiedlichen Begabungstypen entsprechen, sondern sich als aufeinander aufbauende Schulformen auf dem Weg zur Wissenschaft verstehen. Allen Schülern sollte eine wissenschaftlich fundierte Bildung vermittelt werden, die sie zu gesellschaftlicher Teilhabe und Mitgestaltung befähigt (Bungardt 1962; Kemper 1999, 238). Die Wissenschaftsorientierung wird 1970 im „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrates als Gestaltungsprinzip des deutschen Bildungswesens und

für alle Bildungsgänge gefordert. In den berufsbildenden Schulen sei die starke Orientierung am „manuellen Bereich der Ausbildung“ und das hohe berufliche Spezialistentum ein Hemmnis für die Umsetzung der Wissenschaftsorientierung gewesen (Blankertz 1982b, 247). Sie wurde zum didaktischen Grundprinzip der Kollegstufe in Nordrhein-Westfalen (Kultusminister NW 1972, 25ff.).

Ab Mitte der 1960er Jahre zeichnete sich ein Wandel in den bildungspolitischen Planungsprozessen und bei der Gestaltung des Bildungswesens ab. Diese stützt sich nun zunehmend auf die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung. Diese deuten bereits seit Beginn der 1960er Jahre auf gesellschaftliche und wirtschaftliche Veränderungsprozesse hin (Kemper 1999, 240). So wurde bspw. ein tiefgreifender Wandel der Beschäftigungsstruktur prognostiziert, der mit der zunehmenden Tertiarisierung, Technisierung und Verwissenschaftlichung der Wirtschaft einhergeht. Bildungsökonomische Studien, z. B. der neu gegründeten OECD, deuten auf den Zusammenhang von Bildung, Bildungsstand und wirtschaftlichen Erfolg hin. Die Höherqualifizierung der Bevölkerung und ihre Akademisierung wird nun im Kontext von Dienstleistungsorientierung, Digitalisierung und rasantem technologischem Fortschritt als notwendige Entwicklung betrachtet, weil sie die Leistungsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft im internationalen Raum gewährleistet. Technologischer Fortschritt und Wandel der Arbeitswelt hätten steigende berufliche Anforderungen zur Folge, für deren Bewältigung eine akademische Ausbildung notwendig sei. In diesem Kontext drängten die Schulreformen der 1970er Jahre nun zunehmend auf die durchlässigere Gestaltung des Bildungswesens, z. B. durch die Strukturierung des Schulwesens in Elementar-, Primar- und Sekundarstufe und durch die Einführung der Sekundarstufe II, welche die Gymnasien und die berufliche Bildung umfasst (Blankertz 1982a). Dazu gehörte auch die Erprobung doppelqualifizierende Bildungsgänge in der Kollegstufe NRW (Blankertz 1986). Dadurch sollte die stärkere Verzahnung allgemeiner und beruflicher Bildung und der Ausbau des „2. Bildungsweges“ vorangetrieben werden.

4 Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag hat versucht, auf der Grundlage exemplarischer, historischer Darstellungen Ambivalenzen und Kontinuitäten im Akademisierungsdiskurs herauszuarbeiten. Als Akademisierung wurden die Prozesse beschrieben, die darauf abzielen, den Anteil akademisch Qualifizierter in der Bevölkerung zu erhöhen. Diese waren meist Bestandteil von Schulreformen im allgemeinen und beruflichen Bildungssystem, die darauf abzielten, die soziale Selektivität und Segmentierung des deutschen Bildungswesens zu reduzieren, seine Durchlässigkeit zu erhöhen und so den Zugang zu akademischen Bildungsgängen zu erleichtern.

Die Darstellungen zeigen, dass viele der Argumente im aktuell geführten Akademisierungsdiskurs im historischen Rückblick eine gewisse Kontinuität besitzen. Dazu gehört insbesondere die Angst vor einem Fachkräftemangel in nicht-akademischen Berufsbereichen. Das beinhaltet auch die Sorge vor der Überfüllung akademischer Bildungsgänge, vor einer Bil-

dungsinflation und vor der Entwertung von Bildungsabschlüssen. Dies würde dazu führen, dass höhere Abschlüsse eben nicht mehr der Garant für ein hohes und sicheres Einkommen sind. Stattdessen entstehe ein „Akademikerproletariat“ bzw. – aktueller – ein „Akademikerprekariat“, das auf qualifikationsfremde, unterbezahlte, befristete oder ungelernte Beschäftigungsgelegenheiten ausweichen oder seine Arbeitslosigkeit in Kauf nehmen muss. Dadurch könnte es zur Verdrängung von Arbeitskräften kommen, die über geringere Qualifikationen verfügen (Helmrich/Zika 2010, 26).

In der Vergangenheit wurden diese Entwicklungen als Krise des Bildungssystems interpretiert und nicht als Folge ökonomischer Veränderungen. Um diese vermeintliche „Bildungskrise“ zu bewältigen, wurde das Schulsystem, insbesondere das Gymnasium, seit dem 19. Jh. als Selektions- und Berechtigungsinstitution ausgebaut und gefestigt. Bis heute gilt das deutsche Schulsystem in hohem Maße als sozial selektiv. Auf der anderen Seite lassen sich ergänzend wirtschafts- und auch bildungspolitische Strategien von Staat, Unternehmen, Berufsverbänden usw. finden, mit denen immer wieder versucht wurde, den Zugang zu akademischen Bildungsgängen und zu den höheren beruflichen Positionen zu reglementieren und zu steuern. Reformen, die auf die Erhöhung der Durchlässigkeit des Bildungswesens abzielten, wurden historisch immer wieder als linksliberaler Angriff (z. B. Schnuer 1986; Hesse 1986) auf die deutsche Bildungskultur und auf bewährte, leistungsfähige Strukturen des Bildungssystems betrachtet. Akademisierungstendenzen wurden mit dem Argument unterbunden, dass damit die organische Struktur des Bildungswesens und seine Funktionsfähigkeit im Hinblick auf die ausgewogene Sicherung des Fachkräftenachwuchses gefährdet werde. Damit würden die Selektions- und Zuweisungsmechanismen dieses Systems außer Kraft gesetzt. Infolge dessen orientieren sich individuelle Bildungsentscheidungen nicht an Begabungen und Neigungen, sondern an den sozialen Aufstiegsinteressen des Einzelnen. Das führe zur Überfüllung attraktiver akademischer Berufe, zur Entwertung von Bildungsabschlüssen usw.

So lässt sich möglicherweise die zögerliche Akademisierung Deutschlands erklären: Einerseits wurde im Laufe der Zeit, insbesondere in den 1960er und 1970er Jahren, immer wieder versucht, das Bildungssystem durchlässiger und weniger selektiv zu gestalten. Der vorliegende Beitrag konnte nur einige wenige Stationen dieses Reformprozesses exemplarisch darstellen (ausführlich dazu Blankertz 1982a, 1982b; Kutscha 2015; Kemper 1999). Andererseits blieben Kontrollmechanismen weitestgehend erhalten bzw. wurden neue implementiert. Diese wurden auch sozialwissenschaftlich oder bildungstheoretisch legitimiert. Ausschlaggebend sind dabei immer wieder die Argumente der Überfüllung, der Begabungsförderung und der Sicherung des Fachkräftebedarfs. Das hat bis heute Tradition, wie die Ausführungen des vorliegenden Beitrags zur „Überfüllung“ akademischer Berufe an der Jahrhundertwende, zum „Bildungswahn“ der 1930er Jahre und zum aktuellen „Akademisierungswahn“ (Nida-Rümelin 2014) belegen. Allerdings lassen sich auch Ansätze finden, die den Prozess der Akademisierung deutlich konstruktiver aufnehmen und als Teil des Wandels von Beruflichkeit begreifen, die eben nicht mehr traditionell und ausschließlich an das duale Ausbildungssystem gekoppelt ist, sondern auch an akademisierte Bildungsgänge (Kutscha 2015; Kuda et al. 2012;

Severing/Teichler 2013), z. B. durch die Verzahnung beruflicher und akademischer Ausbildung, wie es in dualen Studiengängen der Fall ist.

Literatur

Alesi, B./Teichler, U. (2013): Akademisierung von Bildung und Beruf – ein kontroverser Diskurs in Deutschland. In: Severing, E./Teichler, U. (Hrsg.): a.a.O. Bielefeld, 19-39.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung von Menschen mit Behinderung. Bielefeld.

Blankertz, H. (Hrsg.) (1986): Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II. T. 1. Soest.

Blankertz, H. (1982a): Die Sekundarstufe II. Perspektiven unter expansiver und restriktiver Bildungspolitik. In: Blankertz, H. et al. (Hrsg.): Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.1. Stuttgart, 321-339.

Blankertz, H. (1982b): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.

Blaß, K./Himmelrath, A. (2016): Berufsschulen auf dem Abstellgleis. Wie wir unser Ausbildungssystem retten können. Hamburg.

Bohnenkamp, H./Dirks, W./Knab, D. (Hrsg.) (1966): Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1953-1965. Gesamtausgabe. Stuttgart.

Bungardt, K. (1962): Der „Bremer Plan“ im Streit der Meinungen. Eine Dokumentation. Frankfurt a. M.

Dresselhaus, G. (2008): Deutsche Bildungstraditionen. Warum der Abschied vom gegliederten Schulsystem so weh tut. Ein sozial-historischer Erklärungsansatz. Münster.

Dunkmann, K. (1922): Die Lehre vom Beruf. Eine Einführung in die Geschichte und Soziologie des Berufs. Berlin.

Flitner, W. (1961): Die gymnasiale Oberstufe. Heidelberg.

Friedenthal-Haase, M. (1991): Erwachsenenbildung im Prozess der Akademisierung. Frankfurt a. M. u. a..

Friese, M. (2014): Care Work. Professionalisierung der Berufsbildung und Lehramtsausbildung. In: Berufsbildung. Zeitschrift in Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. Paderborn, 2-5.

Friese, M. (2013): Von der privaten Sorge zum professionalisierten Dienst am Menschen. Eine genderspezifische und berufspädagogische Analyse. In: Berth, F. et al. (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München, 131-152.

Hausner, K. H. et al. (2015): Qualifikation und Arbeitsmarkt. Bessere Chancen mit mehr Bildung. IAB-Kurzbericht 11/2015. Nürnberg. Online:
<http://doku.iab.de/kurzber/2015/kb1115.pdf> (16.02.2018).

Heisler, D. (2016): Das Recht auf freie Berufswahl. Freiheit der Berufswahl und ihre Grenzen aus historischer Perspektive. In: Berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule (160). Paderborn, 40-42.

Helmrich, R./Zika, G. (Hrsg.) (2010): Beruf und Qualifikation in der Zukunft. BiBB-IAB-Modellrechnungen zu den Entwicklungen in Berufsfeldern und Qualifikationen bis 2025. Bielefeld.

Hesse, A. (1986): „Bildungsinflation“ und „Nachwuchsmangel“. Zur deutschen Bildungspolitik zwischen Weltwirtschaftskrise und Zweitem Weltkrieg. Hamburg.

Humboldt, W. v. (1809/1996): Der Königsberger und der litauische Schulplan. In: Flitner, A./Giel, K. (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden. Bd. 4: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Stuttgart.

Huth, A. (1961): Beruf und Seele. München.

Idel, W. (1914): Die Berufswahl. In: Jahresbericht über die Höhere Stadtschule (Rektorschule) in Wermelskirchen. Wermelskirchen.

Kemper, H. (1999): Schule und bürgerliche Gesellschaft. Zur Theorie und Geschichte der Schulreform von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Rudolstadt, Jena.

Kerschensteiner, G. (1927): Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen. Berlin, Leipzig.

Kerschensteiner, G. (1917): Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation. Berlin.

Kerschensteiner, G. (1901): Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Erfurt.

Kuda, E. et al. (Hrsg.) (2012): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg.

Kutscha, G. (2015): Erweiterte moderne Beruflichkeit – Eine Alternative zum Mythos „Akademisierungswahn“ und zur „Employability-Maxime“ des Bologna-Regimes. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausg. 29. Online:
http://www.bwpat.de/ausgabe29/kutscha_bwpat29.pdf (16.02.2018).

Kultusminister NW (1972): Kollegstufe NW. Düsseldorf.

Nida-Rümelin, J. (2014): Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg.

OECD (2017a): Bildung auf einen Blick 2017. OECD Indikatoren. Bielefeld. Online: <https://www.bmbf.de/files/deutsch%20-%20final.pdf> (02.02.2018).

OECD (2017b): Bildung auf einen Blick 2017. Ländernotiz „Deutschland“. Online: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Germany-German.pdf> (02.02.2018).

OECD (2000): Bildung auf einen Blick. OECD Indikatoren. Bielefeld. Online: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9600045e.pdf?expires=1520873500&id=id&accname=guest&checksum=413F0933EC28F8E9594EA6820709CEA3> (12.03.2018).

Paulsen, F. (1919): Geschichte des gelehrten Unterrichts. Erster Band. Leipzig.

Pahl, J.-P. (2010): Fachschule: Praxis und Theorie einer beruflichen Weiterbildungseinrichtung. Bielefeld.

Pahl, J.-P. (2009): Berufsfachschule. Ausformungen und Entwicklungsmöglichkeiten. Bielefeld.

Pahl, J.-P. (2007): Berufsbildende Schule: Bestandsaufnahme und Perspektiven. Bielefeld.

Picht, G. (1967): Prognose, Utopie, Planung. Die Situation des Menschen in der Zukunft der technischen Welt. Stuttgart.

Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten, Freiburg im Breisgau.

Rauner, F. (2017): Grundlagen beruflicher Bildung. Mitgestalten der Arbeitswelt. Bielefeld.

Richter, O. (1885): Über Berufswahl. Düsseldorf.

Schnuer, G. (1986): Die deutsche Bildungskatastrophe. 20 Jahre nach Picht – Lehren und Lernen in Deutschland. Herford.

Severing, E./Teichler, U. (Hrsg.) (2016): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld.

Spranger, E. (1963): Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt a. M., 17-34.

Stratmann, Karlwilhelm (1993): Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung. Frankfurt a. M.

Thiele, G. (2017): Akademisierte Pflegekräfte. Ein- und Ausblicke. In: Bettig, U. et al. (Hrsg.): Pflegeberufe der Zukunft: Akademisierung, Qualifizierung und Kompetenzentwicklung. Jahrbuch Pflegemanagement. Heidelberg, 111-151.

Zabeck, J. (2013): Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie. Paderborn.

Schlüsselwörter: *Liberalisierung, Überfüllungsdebatte, Berufswahl, Studiengangwahl, Schulreformen, Bildungsexpansion, Bildungskatastrophe*

Zitieren dieses Beitrages

Heisler, D. (2018): Bildungsinflation, Bildungsexpansion und Fachkräftemangel: Historische Entwicklungslinien der Akademisierungsdebatte im Kontext von Schulreformen und Berufsbildung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 34, 1-19. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe33/heisler_bwpat33.pdf (27.06.2018).

Der Autor



Prof. Dr. DIETMAR HEISLER

Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft/AG
Berufspädagogik

Warburger Straße 100, 33098 Paderborn

dietmar.heisler@upb.de

<https://kw.uni-paderborn.de/institut-fuer-erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/erziehungswissenschaft-mit-dem-schwerpunkt-berufspaedagogik/>