

Julian Nida-Rümelin

# Der Akademisierungswahn

Zur Krise beruflicher  
und akademischer Bildung

*edition*  Körber-STIFTUNG

# Inhalt

Vorwort	7
Einführung	11
<b>Erster Teil: Grundlegung</b>	
I Ein verhängnisvoller bildungsökonomischer Irrtum	29
II Bildung und Beruf	48
III Persönlichkeitsbildung	57
IV Vielfalt der Bildungswege	61
V Einheit und Vielfalt der Bildung	66
VI Demokratie und Bildung	75
<b>Zweiter Teil: Zur Krise beruflicher Bildung</b>	
VII Der Irrtum des Intellektualismus	83
VIII Verwissenschaftlichung beruflicher Bildung	92
IX Kreativität und Innovation	97
X Deutsche Bedingungen	103
XI Quantitäten	114
XII Respekt	129

### **Dritter Teil: Zur Krise akademischer Bildung**

XIII Das Erfolgsprojekt Humboldt-Universität	143
Exkurs	153
XIV Das Scheitern des Bologna-Prozesses	162
XV Vielfalt der Wissenschaftskulturen	173
XVI Europäisierung und Globalisierung akademischer Bildung	185
XVII Quantitäten	194
XVIII Respekt	204
Fazit	214

### **Anhang**

Der nächste Bildungsnotstand	227
Bildungspolitik auf Abwegen	232
»Wir sollten den Akademisierungswahn stoppen«	239
Tabellen I & II	250

## Vorwort

Am 1. September 2013 erschien ein Interview in der *Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung*, in dem ich mich mit deutlichen Worten gegen den grassierenden »Akademisierungswahn« gewandt habe.<sup>1</sup> Entgegen früheren öffentlichen Stellungnahmen von mir, die in eine ähnliche Richtung gingen<sup>2</sup>, hatte diese ein unerwartet starkes Echo: Bei der CDU-Bildungsministerin Johanna Wanka und der SPD-Generalsekretärin Andrea Nahles schon am Tage darauf ein kritisches, im Verlaufe der nächsten Tage und Wochen aber auch ein zunehmend positives. Der damalige österreichische Bildungsminister Karlheinz Töchterle schrieb mir einen Brief und betonte seine große Übereinstimmung mit meiner Auffassung, ebenso der Bundesverfassungsrichter Andreas

---

1 Auszüge im Anhang.

2 Zwei davon sind im Anhang abgedruckt: »Der nächste Bildungsnotstand«, erschienen am 17. Mai 2010 in der *Süddeutschen Zeitung*, und »Bildungspolitik auf Abwegen«, erschienen am 16. August 2013 in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*, vgl. auch Julian Nida-Rümelin, Birgit Schnell, »Je mehr Akademiker, desto besser?« in: Jörg Tremmel (Hrsg.) *Generationengerechte und nachhaltige Bildungspolitik* (2014).

Voßkuhle in einem kurzen mündlichen Austausch, auch die Konrad-Adenauer-Stiftung schloss sich im Wesentlichen dieser Meinung in einem Papier an, das einige Wochen später erschien.<sup>3</sup> Sowohl aus den Gewerkschaften als auch aus dem Bereich der mittelständischen Unternehmen kamen überwiegend positive, vereinzelt auch negative Stellungnahmen mit einer interessanten Tendenz: Zustimmung von Seiten der Praktiker, insbesondere der Personalverantwortlichen, Widerspruch von Seiten der Bildungsabteilungen.

Mit diesem Essay möchte ich meine Überzeugung, dass wir uns auf einem gefährlichen Weg befinden, der am Ende sowohl die akademische als auch die berufliche Bildung beschädigen könnte, in einen größeren Zusammenhang stellen. Dies knüpft an meine *Philosophie einer humanen Bildung* an, die, 2013 ebenfalls bei der edition Körber-Stiftung erschienen, den überwiegend technokratisch ausgerichteten Bildungsreformen der jüngsten Vergangenheit eine inhaltliche Bildungskonzeption entgegenstellte. Dieser Essay zum Akademisierungswahn kann jedoch ohne Kenntnis der *Philosophie einer humanen Bildung* gelesen und verstanden werden. Die wichtigsten philosophischen Grundlagen entwickle ich im ersten Teil, um dann darauf aufbauend im zweiten und dritten die Doppelkrise beruflicher und akademischer Bildung zu erörtern. Es bleibt aber nicht lediglich beim Befund: Zunächst geht es mir um eine klare Sicht auf die zuletzt ein-

---

3 Hartmut Hirsch-Kreinsen, »Wie viel akademische Bildung brauchen wir zukünftig?«, in: Konrad-Adenauer-Stiftung (Hrsg.), *Analyse & Argumente*, Nr. 136 (2013).

getretenen Veränderungen und die Gefährlichkeit des aktuellen Trends, um dann aber – optimistisch – Perspektiven für eine Korrektur dieses Weges aufzuzeigen. Es gibt erstaunlich effektive Stellschrauben. Über diese verfügt nicht einfach der Staat, dazu ist das Bildungswesen in Deutschland zu pluralistisch verfasst, sondern auch die Wirtschaft, die Gewerkschaften und vor allem diejenigen, die die Bildung durch eigene Berufspraxis und Lebensentscheidungen tragen: Die Lehrenden und Lernenden. An diese richtet sich dieser Essay in allererster Linie, aber auch an die Fachleute aus dem Bildungswesen: An Lehrerinnen und Lehrer, Verantwortliche in den Ministerialverwaltungen, bei den Kammern, den Gewerkschaften und Wirtschaftsverbänden, in der Hochschulpädagogik und Bildungsforschung

Dies ist der Essay eines Philosophen, aber auch eines durchaus besorgten Bürgers. Es will Denkanstöße geben, nicht Rezepte formulieren. Eine Korrektur des aktuellen Trends im Bildungswesen wird nur in enger Kooperation zwischen Theorie und Praxis möglich sein. Ich würde mir wünschen, dass dabei die Reflexion darüber, was – akademische und berufliche – Bildung unter zeitgenössischen Bedingungen ist und soll, eine größere Rolle spielt als bisher. Mit diesem Essay will ich keinen Meinungskampf gewinnen, sondern Anregungen zu einer weiterführenden Debatte und zu einer veränderten Bildungspraxis geben.

Ein besonderer – anonymer – Dank geht an die Präsidenten und Rektoren von siebzehn führenden deutschen Universitäten, mit denen ich im Rahmen eines Forschungsprojektes, das von PricewaterhouseCoopers durchgeführt

wurde, in den Jahren 2012 und 2013 intensive und ergiebige Gespräche zur Sicht der Hochschulleitungen auf die aktuellen Bologna-Reformen und die Exzellenzinitiative führen konnte.<sup>4</sup> Die hier vorgestellte kritische Sicht auf die Entwicklung der Hochschulbildung in Deutschland ist meine eigene, mit ihr stehe ich aber keineswegs allein.

Ebenso danke ich den Industrie- und Handels- sowie den Handwerkskammern, die mir Gelegenheiten zur Vorstellung meiner Thesen gegeben haben. Der Gedankenaustausch dazu – und die überraschend große Übereinstimmung – haben mich bestätigt, diesen Essay zu verfassen.

Ich danke der Körber-Stiftung – dort besonders Matthias Mayer und Bernd Martin – für die Unterstützung dieses Projektes (auch in Form von Veranstaltungen), Niina Zuber für Recherche und Redaktion sowie den Veranstaltern und Teilnehmenden meiner Vorträge zu Bildungsfragen in den vergangenen Monaten für wichtige Denkanstöße, Kritik und Bestätigung.

München, im September 2014

*Julian Nida-Rümelin*

---

4 Vgl. <http://www.pwc.de/de/offentliche-unternehmen/steuerungsprobleme-grosser-universitaeten.jhtml>, dazu i. V. Christian Marettek: *Steuerungsprobleme großer Universitäten in Zeiten der Exzellenzinitiative – und ihre hochschulpolitischen Konsequenzen*.

## Einführung

Eine der meistzitierten Äußerungen eines Philosophen lautet: »Die Eule der Minerva beginnt erst mit der einbrechenden Dämmerung ihren Flug.« Die Formulierung stammt von Georg Wilhelm Friedrich Hegel<sup>5</sup> und soll besagen, dass sich die Philosophie (oder generell die Weisheit) immer erst dann einstellt, wenn der Gegenstand der philosophischen Erkenntnis schon seinen Abend erlebt, also im Verfall begriffen ist. Die *Nikomachische Ethik* des Aristoteles könnte man als einen besonders faszinierenden Beleg für diese These heranziehen: Aristoteles (384–322 v. Chr.) entwickelt seine politische Philosophie, in der das Leben in einer *Polis*, einem Stadtstaat, als das allein menschengemäße beschrieben wird, in der Endphase der griechischen Polis-Kultur und ist, wenn man so will, an ihrem Untergang sogar persönlich beteiligt. Denn schließlich weilte Aristoteles über Jahre am Hof des Makedonier-Königs Philipp (382–336 v. Chr.) und war Erzieher seines Sohnes, des späteren Alexander des Großen (356–323 v. Chr.). Philipp aber erobert Griechenland,

---

<sup>5</sup> Aus *Grundlinien der Philosophie des Rechts* (1820), Vorrede.



sein Sohn errichtet eines der größten Reiche der Geschichte mit einer an asiatische Traditionen angelehnten Herrschaftsform. Die Zeit der mehr oder weniger autonomen Stadtstaaten, in der die freien Bürger ihre Geschicke selbst in die Hand nehmen – und somit die erste Phase der Demokratie in unserem Kulturkreis –, ist damit beendet. Aristoteles scheint jedoch diesen bevorstehenden Niedergang nicht geahnt zu haben. Mit keinem Wort erwähnt er eine mögliche Gefährdung der griechischen Stadtstaaten oder erörtert den sich abzeichnenden Loyalitätskonflikt zwischen makedonischem Königshaus und athenischer Bürgerschaft. Der griechische Stadtstaat scheint für ihn die einzig denkbare humane Lebensform zu sein.

Ich mache mir diese, letztlich resignative Sichtweise nicht zu eigen. Ich glaube (noch) nicht, dass alles verloren ist, dass ein humanes Bildungsideal keine Zukunft hat und in diesen Jahren endgültig zu Grabe getragen wird. Ich erwarte nicht, dass dieser Essay und die vorausgegangene Schrift *Philosophie einer humanen Bildung*<sup>6</sup> im Rückblick als philosophischer Abgesang interpretiert werden müssen. Die philosophische Erkenntnis ist in meinen Augen nicht selbstgenügsam; wo sie sich als selbstgenügsam versteht, befindet sie sich in einer Sackgasse. Beide Texte sind aber auch keine Kampfschriften, das wäre mit einer philosophischen Perspektive unverträglich. Eine humanistische<sup>7</sup> Philosophie hat eine pragmatische

---

6 Julian Nida-Rümelin, *Philosophie einer humanen Bildung*, Hamburg (2013). (Bei Verweisen auf eigene Publikationen im Folgenden JNR)

7 Unter »Humanismus« wird sehr Unterschiedliches verstanden. In

Dimension: Sie beschränkt sich nicht auf die Anleitung der Praxis, aber sie ist für diese relevant. Diese Schrift versteht sich nicht lediglich als philosophisch inspirierte Diskussionsbemerkung. Sie will nachdenklich machen, aufrütteln, bevor es zu spät ist, und für eine grundlegende Korrektur des eingeschlagenen Pfades werben.

Unser Bildungssystem befindet sich in einer Krise: Die Reformanstrengungen der letzten zwei Jahrzehnte haben zweifellos manches verbessert, zugleich waren sie jedoch nicht von einer kulturellen Leitidee getragen. Sie verfolgten bescheidene Ziele, wie das der internationalen Anschlussfähigkeit und der Verbesserung der beruflichen Verwertbarkeit, und haben doch in eine tiefe Krise des Bildungssystems als Ganzes geführt. Wenn meine Diagnose zutrifft, hängt das eine mit dem anderen zusammen: Gerade weil diese Bildungsreformen glaubten, ohne kulturelle Leitidee auskommen zu können, haben sie grundsätzliche Probleme heraufbeschworen, die nicht durch die Korrektur an der einen oder anderen Stelle behoben werden können, sondern nur durch

---

*Über menschliche Freiheit* habe ich einen theoretischen von einem praktischen Humanismus unterschieden und deutlich gemacht, dass im Kern des Humanismus die menschliche Fähigkeit steht, sich von Gründen affizieren zu lassen. Theoretischer (oder anthropologischer) Humanismus beruht auf dem Vertrauen in diese menschliche Fähigkeit, und der ethische Humanismus füllt dies mit dem Inhalt einer humanen Lebensform, gruppiert um die kanonische Trias von Vernunft, Freiheit und Verantwortung (ausgeführt in meiner Reclam-Trilogie *Strukturelle Rationalität*, Stuttgart [2001], *Über menschliche Freiheit*, Stuttgart [2005] und *Verantwortung*, Stuttgart [2011]).

einen Richtungswechsel. Für einen solchen Richtungswechsel plädiert diese Schrift.

*Krisis* heißt im Altgriechischen »Urteil« oder »Entscheidung«. In seiner ursprünglichen Bedeutung ist *krisis* das »Stellhölzchen«. Nimmt man es heraus, verändert sich der weitere Prozess grundlegend. Man kann das Stellhölzchen nach rechts oder nach links einrasten lassen, und entsprechend fließt das Wasser in eine andere Richtung. Somit können gewaltige Veränderungen durch minimale Korrekturen an geeigneter Stelle erreicht werden. Die aktuelle Bildungskrise verlangt nach einer Entscheidung: Das Stellhölzchen muss neu eingerichtet werden, um den gewaltigen Strom einer Reformdynamik auf Humanität, Autonomie und Inklusion zu leiten. Wir müssen die kulturellen Leitideen klären, die unseren Bildungsreformen Orientierung geben.

Der Titel dieser Schrift »Der Akademisierungswahn« weckt Ressentiments. Als ich ihn zum ersten Mal verwendete,<sup>8</sup> reagierte ich auf die immer gleichen Argumente einer unterdessen verfestigten Bildungsideologie. Demnach könne es doch nur gut sein, wenn so viele Menschen wie möglich studieren, Bildung sei schließlich eine Investition in Produktivität und wirtschaftliches Wachstum. Zudem globalisiere sich der Arbeitsmarkt und Deutschland habe sich an internationalen Standards zu orientieren, um mithalten zu können. Die Ansprüche an einzelne Berufe seien stetig gestiegen, was für eine Verlagerung der betreffenden Ausbildung an die Hochschulen spreche. Außerdem liege es doch auf der Hand, dass

---

8 Siehe Anhang.

eine weiter steigende Studierendenquote wünschenswert ist, solange Akademiker mehr verdienen als Nichtakademiker. Auch die geringere Arbeitslosigkeit unter Akademikern wird als Argument für eine weiter steigende Studierendenquote vorgebracht.

Wir werden sehen, dass keines dieser Argumente bei genauerer Betrachtung haltbar ist. Dies zu erkennen erfordert weder übermäßige Intelligenz noch jahrelange Beschäftigung mit den Befunden der Bildungsforschung. Umso überraschender ist, dass sich diese Argumente so hartnäckig halten. Darin liegt für mich die eigentliche Herausforderung: Eine attraktive Alternative aufzuzeigen, ein anderes, im Kern humanistisch und pragmatistisch geprägtes Bildungsverständnis zu Grunde zu legen und damit mehr Respekt vor Individualität und kultureller Vielfalt zu zeigen. Die *These des Akademisierungswahns* lässt sich in folgender Weise ausdifferenzieren:

1. Es ist falsch, Jugendlichen zu suggerieren, dass sie auf ihrem Bildungsweg gescheitert sind, wenn sie nicht die Hochschulreife erreichen und dann ein Studium aufnehmen.
  - 1.1. Es ist in Sonderheit falsch, die Tatsache zu kritisieren, dass sich ein Teil der Studienberechtigten für einen Ausbildungsberuf entscheidet.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> 2010 verfügten 20,9% derjenigen, die eine Ausbildung begonnen haben, über eine Hochschul- bzw. Fachhochschulreife (Statistisches Bundesamt, *Wirtschaft und Statistik*, Wiesbaden [2011],

- 1.2. Es ist falsch, die gestiegenen Abbrecherquoten pauschal als ein didaktisches Versagen der Hochschullehre zu interpretieren.
2. Der generelle Trend, immer mehr Berufsausbildungsgänge zu Hochschulstudiengängen umzubilden, ist falsch.
  - 2.1. Das Bestreben, einen möglichst großen Anteil der Berufsausbildung an die Hochschulen zu verlagern, zeugt von mangelndem Respekt gegenüber der Qualität der beruflichen Bildung.
  - 2.2. Auf diese Verlagerung sind die Universitäten und oft auch die Fachhochschulen nicht vorbereitet.
  - 2.3. Die Akademisierung der beruflichen Bildung ist in der Regel mit einem Qualitätsverlust und nicht mit einem Qualitätsgewinn verbunden.
3. Die demografische Entwicklung lässt die Jahrgangsstärken jedenfalls für den überschaubaren Zeitraum der nächsten zwei Jahrzehnte sinken. Ein weiteres Anwachsen der Studierendenquote bedeutet daher in der Konsequenz ein – sicher unbeabsichtigtes – Abwracken der nichtakademischen Berufsbildung im dualen System.
  - 3.1. Schon heute bestehen die größten Lücken im

---

S. 1004). Den Wunsch, eine duale Berufsausbildung aufzunehmen, äußerten in 2010 und 2012 rund ein Viertel aller Schüler mit Hochschul- und Fachhochschulreife (Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013, Bundesinstitut für Berufsbildung).

Arbeitskräfteangebot nicht im akademischen, sondern im nichtakademischen Sektor.

- 3.2. Nur wenn das gesamte Begabungsspektrum auch in nichtakademischen Berufen präsent bleibt, haben diese eine gute Zukunft.
- 3.3. Die Vorstellung, sozialer Aufstieg manifestiere sich in einer Abkehr vom Handwerklichen, Technischen und generell vom Praktischen, ist in vielen Kulturen der Welt aus erklärlichen historischen Gründen tief verankert. Und dies beeinflusst auch solche Kulturen, die aufgrund der zünftischen Tradition einen eigenen Handwerkerstolz, eine Hochschätzung des Haptischen, des Technischen, des Handwerklichen und Gestaltenden kennen. Dazu zählt – möglicherweise sogar an vorderster Stelle weltweit – der deutschsprachige Raum in Europa. Aber auch in Italien gibt es diese Tradition, was wenigstens zum Teil das hohe Niveau des verarbeitenden Gewerbes in Italien erklärt.

Eine zentrale Ursache des Akademisierungswahns der letzten Jahre ist der internationale Vergleich. Es lässt sich allerdings rasch feststellen, dass dieser regelmäßig in die Irre führt. So wird die Akademikerquote in den USA gerne mit über 40% beziffert<sup>10</sup>, während sie – bei Vergleich des Ver-

---

10 Von der OECD wird der Anteil der 25- bis 64-Jährigen mit einem tertiären Bildungsabschluss 2011 mit 42% beziffert. Vgl. OECD

gleichbaren<sup>11</sup> – nach meiner Einschätzung im Sinne des deutschen Bildungssystems bei unter 10% liegen dürfte. Unterschiedliche Bildungssysteme haben unterschiedliche Stärken und Schwächen. Nichts liegt mir ferner, als zu behaupten, die spezifisch deutsche Bildungstradition, die wir gegenwärtig abwracken, sei anderen Bildungssystemen überlegen. Für Bildungschauvinismus besteht keinerlei Anlass. Was ich aber kritisiere, ist die aktuelle Normierungstendenz, die Standardisierung und Verflachung unter dem Motto der Globalisierung und die damit zusammenhängende Tendenz, Chimären zu entwickeln, das heißt: nicht etwa das US-amerikanische Bildungssystem zu kopieren, sondern einzelne Teile daraus mit anderen Teilen zu kombinieren, ohne dass erkennbar wäre, wie das eine mit dem anderen passend gemacht werden könnte. Ich wende mich mit dieser Schrift also nicht nur gegen eine falsch verstandene Bildungsglobalisierung, sondern auch gegen den verbreiteten Bildungseklektizismus.

---

iLibrary – *Education at a Glance*: <http://stats.oecd.org/> (zuletzt aufgerufen am 31.05.2014).

- 11 Diese Angabe bezieht sich ebenfalls auf das Jahr 2011. Unter Akademikerquote wird hier der Anteil der Bevölkerung (ab 25 Jahren) verstanden, der an einer Einrichtung sein Studium abgeschlossen hat, an der Forschung eine wesentliche Rolle spielt und die Lehre forschungsorientiert ist. Die hohe Abweichung zur OECD (42%) kommt dadurch zustande, dass nur 20% der US-Hochschulen mit deutschen Universitäten vergleichbar sind (vgl. *Carnegie Classification of Academic Institutions*, [www.nsf.gov](http://www.nsf.gov), zuletzt aufgerufen am 31.05.2014) (vgl. Ulrich Grothus, »Amerika, hast du es besser?«, in: *Forschung und Lehre* [Oktoberausgabe 2008]).

Unterdessen zeichnet sich selbst bei der OECD ein vorsichtiger Kurswechsel ab. Er drückt sich zwar bislang nicht in einer Korrektur der bisherigen Empfehlungen aus, den tertiären Sektor, also den Anteil der Studierenden, besonders in Deutschland und Österreich, deutlich zu erhöhen, um internationale Standards zu erreichen. Immerhin aber lobte die OECD das duale System in Deutschland mehrfach und regt seine Implementierung auch in anderen Ländern an.<sup>12</sup> Den Gesetzen der Logik folgend müsste die OECD ihre bisherigen Empfehlungen korrigieren, denn das duale System hat bei Fortsetzung des jetzigen Akademisierungstrends keine Zukunft. Besonders gefreut hat mich, dass diese Debatte am Ende sogar in die Koalitionsverhandlungen, an denen ich noch für einen anderen Bereich, nämlich die Kulturpolitik, teilgenommen hatte, Eingang fand: »Die berufliche Bildung in Deutschland ist ein Erfolgsmodell und bietet vielen Menschen eine hervorragende Qualifizierung und damit einhergehende positive Karriere- und Lebenschancen. Sie leistet einen wichtigen Beitrag zur Sicherung unseres künftigen Fachkräftebedarfs und Wohlstands. Die Koalition wird einen Schwerpunkt auf die Stärkung der beruflichen Bildung

---

12 Eine duale Ausbildung bedeutet, dass der überwiegende Teil der Ausbildung im Betrieb erfolgen muss. So haben zwar die meisten Länder eine Form der Berufsbildung implementiert, diese findet allerdings zumeist an Vollzeitschulen statt. Nur in Deutschland, Österreich, Dänemark und der Schweiz wird das duale System praktiziert. <http://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/55198/die-duale-ausbildung> (zuletzt aufgerufen am 17.07.2014).



legen.«<sup>13</sup> Später: »Wir wollen die duale Ausbildung stärken und modernisieren.«<sup>14</sup>

Zur Zeit der Veröffentlichung des Interviews leitete ich die Grundwerte-Kommission der SPD (2009–2013), und schon von daher wurden meine Stellungnahmen mit großer Verwunderung aufgenommen. War es nicht die SPD, die jahrelang für eine unbegrenzte Ausweitung des Hochschulzugangs eingetreten war und das Leistungsprinzip an den Schulen in Frage stellte? Hatten nicht die Konservativen dagegeengehalten und vor einem Qualitätsverlust des Gymnasiums gewarnt? Tatsächlich gab es diese parteipolitischen Frontstellungen vor allem in den 1970er Jahren, aber das ist lange her. Seit Beginn dieses Jahrhunderts hat sich eine allumfassende Koalition gebildet, die den OECD-Standards oder das, was dafür gehalten wird, auch in Deutschland nacheifert. Selbst die CSU in Bayern rühmt sich unterdessen der Verdoppelung des Jahrgangsanteils der Hochschulzugangsberechtigten innerhalb weniger Jahre. Die Auseinandersetzungen fokussierten seit Ende der 1990er Jahre zunehmend auf Strukturfragen und klammerten die Bildungsinhalte und die gesellschaftlichen und kulturellen Leitideen in auffälligem Gegensatz zu den Bildungsreformen Anfang des 19. Jahrhunderts, aber auch in den 1960er Jahren weitgehend aus. Entgegen der Vermutung vieler Journalisten erfuhr ich aus allen Teilen des politischen Spektrums ein erstaunliches Maß an

---

13 Koalitionsvertrag *Deutschlands Zukunft gestalten* – Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD (2013), S. 23.

14 Ebd., S. 24.

Zustimmung, aber auch gelegentlich deutliche Ablehnung – aus BDI und Grünen-Milieus kam die heftigste Kritik, der »bildungs-ökonomische Komplex« reagierte teilweise allergisch, aus dem Mittelstand, den Handwerkskammern, den Industrie- und Handelskammern, aus der IG Metall und bei den Volksparteien kam dagegen überwiegend Zustimmung.

Das Thema eignet sich einfach nicht für die übliche vordergründige Politisierung. Es ist nicht grundsätzlich konservativ, sich gegen eine weitere Akademisierung auszusprechen, und es ist nicht grundsätzlich progressiv, diese zu befürworten. Nicht nur die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, sondern auch die Bildungsabteilung des Bundes Deutscher Industrie blieben ihrer bisherigen Linie treu und befürworteten eine weitere Akademisierung<sup>15</sup>, obwohl im Jahre 2013 zum ersten Mal die Zahl derjenigen, die ein Studium aufnahmen, höher war als die Zahl derjenigen, die eine Lehre begannen.<sup>16</sup> Aber die Einsicht wächst, dass eine Fortsetzung des eingeschlagenen Pfades in der Tat schon bald in eine »Bildungskatastrophe« münden könnte. Diese Bildungskatastrophe bestünde dann nicht mehr darin, dass ein Großteil der Bevölkerung, insbesondere aus bildungsfer-

---

15 Podiumsdiskussion *Wie viele Studierende braucht ein Land?* in der Heinrich-Böll-Stiftung am 6.12.2013 mit Kai Gehring MdB, Dr. Barbara Dorn und Prof. Dr. Julian Nida-Rümelin, nachzusehen unter: <http://youtu.be./jr7AnLBYlmo>.

16 Während die Zahl der Studienanfänger 2013 bei ca. 511 000 lag, begannen nur rund 497 000 mit einer Berufsausbildung im dualen System (siehe Autorengruppe Bildungsberichterstattung: *Bildung in Deutschland 2014*, S. 278).

nen Schichten, nur unzureichend gebildet wäre, wie Georg Picht zu Recht beklagte<sup>17</sup>, sondern in einer umfassenden Dequalifizierung in beiden Bereichen, sowohl dem der beruflichen als auch dem der akademischen Bildung. Das duale System aus staatlicher Berufsschule und Ausbildung im Unternehmen oder im Handwerksbetrieb würde kollabieren, die Verlagerung von nichtakademischen Ausbildungen an die Universitäten würde diese ihrer Praxisorientierung berauben. Das Spezifikum eines wissenschaftlichen Studiums, nämlich die Forschungsorientierung, ginge verloren, und eine allgemeine oberflächliche Kompetenzorientierung würde Fachwissen generell entwerten. Einige Spitzenuniversitäten würden sich in der Forschung hervortun und wissenschaftliche Nachwuchskräfte heranbilden, während das Gros der Studierenden mit Wissenschaft nicht wirklich in Kontakt kommt: Kaum Bildung für die Vielen, Exzellenz für ganz Wenige. Die privaten Angebote im Bildungssektor würden den Zusammenhang zwischen Geldbeutel der Eltern und eigenem Bildungserfolg verdichten und die seit den 1980er Jahren auch in Deutschland zunehmend erkennbare Bildungsklassengesellschaft verfestigen. Die USA sind – entgegen ihrer Tradition – im Bildungswesen sozial noch selektiver als Deutschland. Das Vorbild würde, jedenfalls vor dem Hintergrund der deutschen und europäischen Bildungstradition, zum Albtraum. Das verarbeitende Gewerbe in Deutschland, das nach wie vor, anders als in fast allen übrigen west-

---

17 Georg Picht, *Die deutsche Bildungskatastrophe*, Freiburg im Breisgau (1964).

lichen Ländern, eine zentrale Rolle spielt, würde mangels geeigneter akademischer und nichtakademischer Fachkräfte ins Ausland abwandern. *Made in Germany* verlöre seinen Glanz. Das 80-Millionen-Volk, das zusammen mit den USA (317 Mio. Einwohner) und China (1,34 Mrd. Einwohner) um den ersten Platz als Exportnation ringt, würde auf die mittleren Plätze abrutschen. Die deutsche Bildungs-Jeremiade hätte endlich Substanz.

Damit es nicht so weit kommt, ist eine neue Reformperspektive erforderlich, die Humanisierung und Leistungsanspruch, Differenzierung und gleiche Anerkennung, Globalisierung und Vielfalt verbindet. Zu dieser Perspektive möchte die vorliegende Schrift einen Beitrag leisten. Entsprechend gliedert sich diese in drei Teile:

Einen grundlegenden Teil, in dem ich die bildungsökonomische Ausgangsthese kritisiere, die schon Georg Pichts aufrüttelnde Schrift von 1964<sup>18</sup> enthielt, in der er eine deutsche Bildungskatastrophe prophezeite und die bis heute eine gelegentlich segensreiche, aber immer wieder auch verhängnisvolle Wirkung hatte (I). Ich werde mich mit dem so wichtigen Verhältnis von Bildung und Beruf auseinandersetzen (II) und dafür plädieren, die Persönlichkeitsbildung wieder ins Zentrum zu rücken (III). Ich werde mich gegen Selektion, aber auch gegen Gleichmacherei und für eine humane Differenzierung aussprechen (IV), ohne dabei die Einheit der Bildung in Gestalt kanonischen Wissens und gemeinsamen Lernens aus den Augen zu verlieren (V). Schließlich ist Bil-

---

18 Ebd.

derung die wichtigste Ressource einer demokratischen Gesellschaft, und je nach ihrer Gestaltung hängt von ihr auch die Zukunft der Demokratie ab (VI).

Ein zweiter Teil wird sich mit der Krise beruflicher Bildung befassen, ihre Ursachen analysieren, aktuelle Fehlentwicklungen beschreiben und Zukunftsperspektiven aufzeigen. Hierfür ist es erforderlich, zunächst den Stellenwert von Handwerk und Technik zu diskutieren (VII). Daraufhin werde ich mich – was manche überraschen mag – für eine gewisse Verwissenschaftlichung beruflicher Bildung aussprechen (VIII). Anschließend wird die Rolle von Kreativität und künstlerischem Schaffen jenseits der akademischen Bildung und akademischer Berufe erörtert (IX) sowie die spezifischen Bedingungen Deutschlands als eines der letzten verbliebenen westlichen Industrieländer dargelegt (X). Auf dieser Grundlage versuche ich die quantitativen Erfordernisse in Anbetracht der demografischen Entwicklung und des Trends zum Studium abzuschätzen (XI). Schließlich werde ich für mehr Respekt gegenüber beruflichen Qualifikationen und nichtakademischen Berufen werben (XII).

In einem dritten und letzten Teil werde ich die Krise der akademischen Bildung erörtern und für einen Kurswechsel in der Hochschulbildung plädieren. Ausgangspunkt ist dabei das Erfolgsprojekt der an den Ideen Wilhelm von Humboldts orientierten preußischen Reform-Universität (XIII) und das offenkundige Scheitern des Bologna-Prozesses (XIV), der die Vielfalt der Wissenschaftskulturen (XV) beschädigt und das Spezifikum der Europäischen Universität zu zerstören droht. Ich werde mich für eine Europäisierung und Globalisierung

akademischer Bildung ohne Nivellierung aussprechen (XVI), für eine erneuerte Einheit von Forschung und Lehre als definierendes Merkmal der europäischen Universität plädieren (Exkurs), die quantitativen Erfordernisse im akademischen Bereich diskutieren (XVII) und für Respekt gegenüber den Besonderheiten von akademischer Bildung und akademischer Berufstätigkeit werben (XVIII).

Ein Fazit fasst die sieben wichtigsten Thesen am Ende zusammen.