

Greinert, Wolf-Dietrich

Berufsausbildung und digitaler Kapitalismus: Eine Problemskizze

Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 5, S. 725-737

urn:nbn:de:0111-opus-43116

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 47 - Heft 5 - September/Oktober 2001

Essay

- 621 ANDREAS GRUSCHKA
Bildung: Unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend

Thema: Zum Wissenschaftsdiskurs in der Sozialpädagogik

- 641 JÜRGEN REYER
Der Theorieverlust der Sozialpädagogik: Verfallsgeschichte oder
Diversifizierung? Eine historische Rekonstruktion
- 661 ROLAND MERTEN
Differenzierungsgewinne? Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik
und Sozialpädagogik
- 675 IRENE SOMM
Eine machtanalytische Revision von Oevermanns Professionalisierungstheorie aus sozialpädagogischer Perspektive
- 693 DANIEL GREDIG/ELENA WILHELM
Forschung als Rückgrat von Disziplin und Profession der
Sozialen Arbeit. Eine Diskussion zweier Sammelbände

Weitere Beiträge

- 703 ULRICH TRAUTWEIN/OLAF KÖLLER/JÜRGEN BAUMERT
Lieber oft als zu viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung
und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe
- 725 WOLF-DIETRICH GREINERT
Berufsausbildung und digitaler Kapitalismus: Eine Problemskizze

Diskussion

- 739 CHRISTOPH OEHLER
Bildungssoziologie als eine Grundlage der Professionalisierung von
Lehramtsstudierenden. Bericht über ein Forschungsprojekt
- 749 ROLAND BÄTZ
Horror vacui oder keine Angst vor der Lehre - Zum Fremden aus der
Sicht eines Seminars künftiger Lehrkräfte
- 767 FRANK MÜLLER/MARTINA MÜLLER
Pädagogik und „Biogenetisches Grundgesetz“. Wissenschaftshistorische
Grundlagen des pädagogischen Naturalismus

Besprechungen

- 787 DIETRICH BENNER
Irene Frohne (Hrsg.): Sinn- und Wertorientierung in der Grundschule
Hartmut Giest/Gerheid Scheerer-Neumann (Hrsg.): Jahrbuch Grund-
schulforschung. Bd. 2
Wilhelm Wittenbruch/Markus Brenk/Annette Drees: „Fördern“ und
„Auslesen“. Texte und Dokumente aus acht Jahrzehnten zur Konflikt-
struktur der Grundschule
Ursula Drews/Gerhard Schneider/AVulf Wallrabenstein: Einführung in die
Grundschulpädagogik
Margarete Schäfer: Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Alltag in der
Grundschule
Annette Dreier/Diemut Kucharz/Jörg Raniseger/Bernd Sörensen: Grund-
schulen planen, bauen, neu gestalten
- 794 EDWIN KEINER
Annette M. Stroß/Felicitas Thiel (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Nach-
bardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption
der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren

Dokumentation

- 799 Pädagogische Neuerscheinungen

Berufsausbildung und digitaler Kapitalismus Eine Problemskizze

Zusammenfassung

Die im Zuge so genannten „Globalisierung“ sich abzeichnende Transformation des Sozialstaates der Nachkriegszeit in einen Wettbewerbsstaat lässt für entscheidende Weichenstellungen nationalstaatlicher Politik nur noch wenige Optionen offen. Eine dieser Möglichkeiten ist der Aufbau einer produktivitätssteigernden Infrastruktur als wichtiger Produktions- und Wettbewerbsfaktor. Bei der Bereitstellung einer derartigen Infrastruktur spielt ohne Zweifel eine effiziente Bildungs- und Wissenschaftspolitik die zentrale Rolle. Der Autor plädiert in seinem Beitrag für eine Abkehr vom bisherigen Modell einer staatlich verwalteten (und gegängelten) Bildungs- und Wissenschaftsproduktion und stellt das Modell einer „dualen“ kooperativen Form nach dem Vorbild des deutschen Dualen Systems der Berufsausbildung zur Diskussion.

Vorbemerkung

Die Computerrevolution hat in den 90er-Jahren eine weitere Entwicklungsphase erreicht: Während noch vor etwa 15 Jahren elektronische High-Tech-Produkte vornehmlich in Fabriken und Büros, beim Militär und in der Forschung ihren Platz hatten, markieren die 90er-Jahre den Einzug digitaler Hochleistungsgeräte in den Privatbereich (vgl. BUSS/WITTKÉ 2000). PETER GLOTZ hat für die Verbindung kapitalistischer Entwicklungslogik und dieser breiten neuen Nutzung digitaler Mikroelektronik den Begriff „digitaler Kapitalismus“ in den deutschen Sprachraum eingeführt (vgl. GLOTZ 1999). Das Entscheidende an dieser griffigen Formel ist, dass sie nicht nur für ein neues Innovationsmodell eines expandierenden Massenmarktes steht, sondern auch für einen einschneidenden Epochenwandel: die Ablösung des Industriekapitalismus durch ein andersartiges komplexes Arbeits- und Sozialmodell. Diese Sichtweise teilen auch Vertreter der empirischen Industriesoziologie: „Es lassen sich genügend Anhaltspunkte dafür finden, dass der Industrialismus weder als Modell der Betriebs- und Arbeitsorganisation noch als Sozialmodell am Beginn des 21. Jahrhunderts noch sehr funktionstüchtig ist“ (BAETHGE 2000, S. 94).

Der radikale sozio-ökonomische Epochenwandel, dem wir uns offensichtlich ausgesetzt sehen, wird gravierende Folgen für unser Bildungswesen haben, die zu überdenken bislang eher zögernd begonnen wurde. Insbesondere das berufliche Bildungswesen in der Bundesrepublik unterhalb der Hochschulebene mit seinen engen Bindungen an das Wirtschafts- und Beschäftigungssystem dürfte zuerst und sehr unmittelbar in den Sog massiver Veränderungen geraten.

1. Das Duale System als integraler Bestandteil des Industriekapitalismus

Das Duale System der Berufsausbildung, auf den deutschen Kulturraum beschränkt und ständisch-handwerklicher Tradition verpflichtet, hat gleichwohl seine spezifische Gestalt erst in der Epoche des entwickelten Industrialismus erhalten. Während noch in seiner Protophase (von etwa 1870-1920) das berufsständische Modell der mittelalterlichen Handwerksausbildung als Orientierung für Legitimation, Rechtsstruktur und Didaktik fungierte, bestimmte in seiner Konsolidierungs-Phase (von etwa 1920-1970) die (Groß)Industrie sowohl konzeptionell wie politisch die endgültige Ausprägung des neuen Qualifizierungsmodells (vgl. GREINERT 1998).

Nicht mehr der „tüchtige Geselle“ bildete fortan das Leitbild des „deutschen Systems“ der Berufsausbildung, sondern der „Facharbeiter“ bzw. die „Fachkraft“. - Dabei konstituiert sich das Prinzip „Facharbeit“ gewissermaßen aus modernen und traditionellen Elementen. Als modern zu werten ist die von der Industrie nach dem Vorbild der „wissenschaftlichen Betriebsführung“ konzipierte neue systematisch-rationale Ausbildungspraxis - mit Lehrwerkstatt, Werkschule, Lehrgangsausbildung, psychotechnischen Auswahlverfahren und bedarfsgerecht konstruierten und geordneten Ausbildungsberufen - , als traditional kann die Beibehaltung der Berufsförmigkeit der Ausbildung und ihre korporatistisch organisierte Selbstverwaltung gelten.

Erst diese von der Industrie quasi im Alleingang realisierte Integration von traditionellen und modernen Ausbildungsstrukturen hat die Basis für die zahlreichen positiven qualifikatorischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Effekte des Dualen Systems geschaffen, die es weltweit zum meist bewunderten - indes nicht übertragbaren - Qualifikationsmodell erhoben (vgl. GREINERT 1999, S. 89ff.). Der industriegeprägten Sozio-Genese des Dualen Systems der Berufsausbildung entspricht seine enge Einbindung in die industrielle Arbeitskultur Deutschlands. Die wichtigsten Vernetzungen seien kurz verdeutlicht:

(1.) Das Duale System ist ein stark produktionsorientiertes Qualifizierungsmodell, das in seiner modernen Form hauptsächlich von den Qualifikationsbedürfnissen der Maschinenbau- und Elektroindustrie - also der Investitionsgüterbranche - geprägt wurde. Seinen Kern bildet ein „produktionistisches Arbeitsverständnis“ (BÄETHGE), das die Berufe der Dienstleistungsökonomie traditionell als Restkategorie vernachlässigte (vgl. GREINERT 1998, S. 58ff.).

(2.) Duales System und Facharbeit bilden die Grundlage einer spezifischen Arbeitsmarktsegmentierung in Deutschland, die durch eine Struktur von „berufsfachlichen Teilarbeitsmärkten“ charakterisiert ist. Die Austauschbeziehungen auf diesen Märkten werden von einem System allgemein akzeptierter Zertifikate geregelt, deren Basis eine Tradition professioneller Normen bildet (vgl. GEORG/SATTEL 1995, S. 127ff.).

(3.) Das Prinzip Facharbeit bestimmt auch vorzugsweise die industrielle Arbeitsorganisation in Deutschland, deren typisches Kennzeichen eine relativ flache Hierarchie mit entsprechend reduzierten Macht- und Kontrollfunktionen ist. Fachkompetenz und Berufserfahrung machen Facharbeiter/Fachkräfte von enger Arbeitsanweisung und strikter Kontrolle weitgehend unabhängig. Die prinzipielle Fähigkeit dieses Qualifikationstypus, sich auf wechselnde bzw. veränderte Arbeitsanforderungen einzustellen, verschafft andererseits den Betrie-

ben einen weiten Spielraum beim Personaleinsatz und entlastet sie von der Notwendigkeit, kostspielige qualifikatorische Anpassungsmaßnahmen zu organisieren.

(4.) Konsequenterweise prägen duales Qualifizierungssystem und das Prinzip Facharbeit auch die „arbeitsrechtliche Kultur“ (MÜCKENBERGER) bzw. die „Produktionsbeziehungen“ in Deutschland. Ohne weiteres nachvollziehbar erscheint dies im Falle des individuellen Arbeitsrechts, das explizit als „Berufsrecht“ konzipiert und (durch Art. 12 GG) verfassungsrechtlich garantiert ist. Für das kollektive Arbeitsrecht (auch dieses genießt in Art. 9, Abs. 3 verfassungsrechtlichen Schutz), das die Beziehung zwischen Kapital und Arbeit regelt, lassen sich - bei Ausnahme des Tarifrechts - eher vermittelte Bezüge zum Berufsprinzip ausmachen (vgl. HESSE 1984, S. 80ff.).

(5.) Besonders die deutschen Gewerkschaften - als *ein* Subjekt des kollektiven Arbeitsrechts - die sich im 19. Jahrhundert aus Interessenverbänden von Facharbeitern entwickelt haben, orientieren sich bezüglich Organisation und strategischer Handlungsperspektive weitgehend noch immer am Prinzip Facharbeit. Ihre starke Position als „Sozialpartner“ und ihre politische Durchsetzungskraft leiten sich traditionell von ihrer Massenbasis in der (Großindustrie ab, wo sich auch die spezifische deutsche „Betriebsverfassung“ mit ihren differenzierten Beteiligungsrechten - wozu auch die Mitwirkung an der Berufsausbildung zählt - am besten durchsetzen konnte.

(6.) Duales Ausbildungssystem und berufliche Facharbeit prägen auch das sog. „Normalarbeitsverhältnis“, das in der Phase des Industrialismus zur „beschäftigungsstrukturellen und gesellschaftlichen Norm geworden ist (betrieblich gebundener Acht-Stunden-Tag, fünf oder sechs Tage die Woche über kontinuierlich 40 oder mehr Erwerbsjahre)“ (BAETHGE 2000, S. 93). Eng verbunden mit diesem spezifischen Arbeitszeit-Regime in Deutschland zeigt sich das System der sozialen Sicherung mit seiner Orientierung an Beruflichkeit und Dauerbeschäftigung. - Für die Geburtskohorten der zwischen 1919 und 1961 geborenen westdeutschen Männer und Frauen hat D. KONIETZKA die hohe gesellschaftliche Integrationsfunktion des typisch deutschen beruflichen Sozialisationsmodells nachgewiesen (vgl. KONIETZKA 1999). Bei Männern mit dualer Berufsausbildung in gewerblichen Berufen ergaben hier durchgängig die höchsten Korrelationswerte.

(7.) Facharbeit als Grundlage einer spezifischen „Sozialfigur“ des Industrialismus mit quasi standardisiertem Ausbildungs- und Erwerbs- bzw. Karriereverlauf verweist nicht zuletzt auf unmittelbare Auswirkungen auf die Person des Arbeitenden, auf seine Lebensgestaltung und auf seine persönliche Entwicklung (vgl. BECK/BRATER/DAHEIM 1980, S. 199ff.). Zahlreiche empirische Befunde lassen eine starke Selbst- und Fremdidentifizierung der Arbeitenden in unserem Kulturraum mit ihrem Beruf erkennen. Der Beruf ist primäre Quelle des Selbstgefühls, der Orientierungsrahmen des Bildes, das die Arbeitenden in der Industriegesellschaft von sich haben und mit dem sie sich ihrer Umwelt, d.h. ihren Mitmenschen, präsentieren.

2. *Der schwere Abschied vom „deutschen“ Dualen System der Berufsausbildung*

Angesichts der aufgezeigten Verklammerung des Dualen Systems mit der industriellen Arbeitskultur in Deutschland dürfte klar sein, dass isolierte Reformen in Bezug auf das Qualifizierungssystem notwendigerweise in der Luft hängen bleiben müssen. Zwar, wie einschlägige Untersuchungen zum sog. „Effet social“ nahelegen, ist das System landesspezifischer Berufsausbildung nicht als bloße abhängige Variable des Beschäftigungssystems zu betrachten (vgl. LUTZ 1976; MAURICE u.a. 1980 u. 1982), andererseits kann man jedoch davon ausgehen, dass das Abhängigkeitsverhältnis keinesfalls in umgekehrter Weise besteht. - Das deutsche Duale System der Berufsausbildung wird sich also nur im Zusammenhang mit umfassenden Wandlungsprozessen des gesamten Arbeits- und Sozialsystems verändern (lassen).

Dabei ist erst einmal festzuhalten, dass in der Bundesrepublik der Abschied von der Industriegesellschaft gleichermaßen schwer - d.h. im internationalen Vergleich verzögert bzw. verspätet - erfolgt wie vom „deutschen System“ der Berufsausbildung. Die spezifischen Gründe dafür in Bezug auf den Industrialismus hat M. BAETHGE in einem Aufsatz aufgelistet; sie gelten in gleicher Weise für das Ausbildungssystem:

(1.) Wie das deutsche Modell der Industriegesellschaft ist das Duale System „ein sehr robustes, in sich geschlossenes und vor allem sehr erfolgreiches Konzept“. Schon seine Breitenwirkung erscheint nahezu konkurrenzlos: So wurden im Jahre 1990 66,5% der Altersgruppe der 15- bis 30-Jährigen in dualen Ausbildungsgängen qualifiziert; 72% der Erwerbsbevölkerung verfügen über einen entsprechenden Abschluss (zum Vergleich: 12% Hochschul- und Fachhochschulabschluss; vgl. GREINERT 1997, S. 103f.). Praxisnähe, Kostengünstigkeit, soziale Integrationskraft und persönlichkeitsfördernde Prägewirkungen können als weitere Stärken des Dualen Ausbildungssystems angesehen werden.

(2.) Wie im Industrialismus der Dienstleistungssektor, gelten im Dualen System die Dienstleistungsberufe traditionell als Restkategorie, selbst als sie längst die Mehrheit der Beschäftigungsverhältnisse repräsentierten. Die Dienstleistungsökonomie vereinigt eine Vielzahl von Tätigkeitstypen, die - anders als die Produktionsberufe - kaum unter einem einheitlichen Kriterium zu subsumieren sind. Genau betrachtet, wurden diese heterogenen Berufe im Dualen System stets als Fremdkörper behandelt.

(3.) Wie das institutionelle Arrangement des Industrialismus eine „nachhaltige Macht- und Interessenkultur“ - samt zugehöriger Leitbilder und Deutungsmuster - erzeugt hat, so zeigt sich auch das Duale System stark verankert in den Macht- und Interessenstrukturen der mächtigsten Gesellschaftsgruppierungen, nämlich der sog. „Sozialpartner“. Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften haben das soziale Handlungsfeld Berufsausbildung in Deutschland praktisch unter sich aufgeteilt. Der Staat sanktioniert seit Jahrzehnten nur noch die zwischen beiden Parteien ausgehandelten Kompromisse; der Einfluss anderer gesellschaftlicher Interessengruppen auf das System kann als marginal eingestuft werden (vgl. GREINERT 2000).

(4.) Es lässt sich - ähnlich wie zur Zeit über einem Jahrhundert vertrauten Industriegesellschaft - zum Dualen System noch keine attraktive Alternative

ausmachen. Weder die modernen Varianten der klassischen europäischen Ausbildungssysteme (Modularisierung, Alternanz) noch die praktizierten Ausbildungsmodelle der Industriegiganten USA und Japan bieten schlüssige Vorbilder für eine Neuorientierung in der beruflichen Bildung (vgl. GREINERT 1999). Die komplizierten Patchwork-Lösungen kleinerer europäischer Staaten wie Holland, Dänemark oder Finnland lassen sich zwar prämiieren (wie z.B. von der Bertelsmann-Stiftung), indes nicht kopieren.

Dass das Modell industrieller Arbeitskultur indes in bedenklicher Auflösung begriffen ist, dafür gibt es zahlreiche Anhaltspunkte, die, als unübersehbare Erosionserscheinungen wahrgenommen, Öffentlichkeit und Politik nachhaltig beschäftigen:

- so das Schrumpfen des Produktionssektors mit dem politisch brisanten Begleitphänomen der massiven und andauernden Freisetzung von Arbeitskräften;
- so das kontinuierliche Vorrücken der Dienstleistungsökonomie, ohne dass diese allerdings bislang - zumindest in der Bundesrepublik - die Beschäftigungsverluste im Produktionssektor ausgleichen und eine Einkommensangleichung auf hohem Niveau erreichen konnte;
- so die schon deutlich wahrnehmbare Dezentralisierung der vertikal hochintegrierten und stark hierarchisch organisierten Groß- und Mittelbetriebe zugunsten kleinerer Einheiten;
- so die schon weit fortgeschrittene Auflösung des Normalarbeitsverhältnisses zugunsten flexiblerer Arbeitsformen (Zum Vergleich: In Berlin liegt ihr Anteil an den gesamten Arbeitsverhältnissen bereits unter 33%!);
- so der drohende Zusammenbruch der vor allem nach dem „Bismarck-Modell“ - durch Arbeitgeber- und Arbeitnehmerbeiträge - finanzierten sozialen Sicherungssysteme (Altersversorgung, Arbeitslosigkeit, Gesundheit etc.);
- so die Struktur-Krise der deutschen Gewerkschaften, verbunden mit der Auflösung des traditionellen Systems der Flächentarifverträge;
- so die Infragestellung des Systems der berufsfachlichen Teilarbeitsmärkte durch die neuen „IT-Berufe“, die zur etablierten Ordnungsstruktur des Dualen Systems prinzipiell querliegen, und bei denen sich einheitliche Qualifikationskriterien und Ausbildungsnormen bislang nicht durchsetzen ließen;
- so die „Krise des Facharbeiteraufstiegs“, die eingebettet ist in die allgemeine Strukturkrise des Dualen Systems der Berufsausbildung, für das sich spätestens in der Zeit nach 2007 die Existenzfrage stellen wird.

Diese Aufzählung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

3. *Die Schwierigkeit politischer Steuerung der arbeitskulturellen Transformation*

Versucht man, die sich abzeichnende Entwicklung unseres Gesellschafts-systems auf einen Nenner zu bringen, so lässt sie sich plakativ als „Transformation des Sozialstaats der Nachkriegszeit in einen Wettbewerbsstaat“ beschreiben (STRECK 1998, S. 180). Die treibende Kraft dieses Prozesses - mit dem

diffusen Begriff „Globalisierung“ belegt - ist der beispiellose technische Fortschritt der letzten Jahrzehnte, der das Kapital zum einen aus der traditionellen Abhängigkeit von der Arbeitskraft weitgehend emanzipiert, zum anderen die stetig gewachsene Mobilität des Kapitals ermöglicht hat, eine Entwicklung, die in zunehmendem Maße die Gestaltungsmöglichkeiten nationaler Politik beeinflusst: Der „digitale Kapitalismus“ ist mit den Instrumenten nationaler Politik nicht mehr disziplinierbar. „In dem Maße, wie die Möglichkeiten des *Kapitals* wachsen, aus nationalen Zusammenhängen bei Nichtgefallen auszutreten, schwinden die Möglichkeiten der Organisationen der weniger mobilen *Arbeit* ebenso wie die Möglichkeiten von auf nationaler Basis konstituierten korporatistischen und staatlichen Institutionen, dem Kapital Bedingungen für die Kooperation der Gesellschaft mit seinen Gewinninteressen aufzuerlegen“ (STREECK 1998, S. 177).

Diese „asymmetrisch verteilten Austrittsmöglichkeiten der Hauptproduktionsfaktoren“ führen zwangsläufig zu einem Gestaltwandel nationaler Politik (vgl. zum Folgenden SCHARPF 1998, S. 180f.):

- mit wachsender Mobilität des Kapitals verschiebt sich der Schwerpunkt nationaler Politik von der Ausübung hoheitlicher Gewalt zur dienstleistungsorientierten Schaffung von günstigen Bedingungen für unternehmerisches Handeln;
- aufgrund der prinzipiellen Bewegungsfreiheit der Anleger nimmt die Steuerbarkeit des Kapitals in zunehmendem Maße ab; öffentliche Ausgaben für Infrastruktur und soziale Aufgaben müssen in wachsendem Umfang die Konsumenten und Arbeitnehmer allein finanzieren;
- Sozial-, Bildungs- und Kulturpolitik müssen sich zunehmend als Beitrag zur nationalen Wettbewerbsfähigkeit rechtfertigen; ihre Finanzierung tritt zunehmend in dysfunktionale Konkurrenz, da sie immer stärker allein von den weniger mobilen Arbeitnehmern aufgebracht werden muss;
- der Staat wird unter derartigen Bedingungen selbst zum Wettbewerbsfaktor; d.h. vor allem: der öffentliche Dienst verliert seinen Status als Ort sozial regulierter, gegen den Markt abgeschotteter - und damit relativ sicherer - Beschäftigung;
- der internationale Wettbewerbsdruck zwingt die Nationalstaaten der Inflationbekämpfung, dem Haushaltsausgleich und Schuldenabbau prinzipiell höhere Priorität einzuräumen als der - sozial wichtigeren - Herstellung von Vollbeschäftigung (vgl. z.B. das „Maastricht“-Abkommen);
- internationale Kooperation zwischen Wettbewerbsstaaten bedeutet heute in erster Linie den Abbau von nationalen Marktgrenzen; dies setzt indes massive „Deregulierungen“ in den nationalen Volkswirtschaften voraus; die tendenzielle Abdankung des (National)Staates zugunsten des (internationalen) Marktes wird so zum akzeptierten Signum erfolgreicher Wirtschaftspolitik.

Wenn man diesem Gestaltwandel nationaler Politik auch keine absolute Zwangsläufigkeit zuschreiben will, so markieren die aufgezählten Tendenzen gleichwohl wahrnehmbare Erosionserscheinungen des Sozialstaates, zumindest Auflösungsansätze von seinen Rändern her. Die politische Reaktion der Nationalstaaten auf diese Gegebenheiten erscheint ambivalent: Wo - wie in zahlreichen europäischen Staaten - starke Gewerkschaften und sozial orientierte Par-

teien die Verteilungsgerechtigkeit des Sozialproduktes zwischen Kapital und Arbeit am weitesten vorantreiben konnten, ist noch am ehesten der Wille zur politischen Gegensteuerung wahrnehmbar.

Wo allerdings - wie z.B. in den angelsächsischen Staaten - traditionell die Marktkräfte dominieren, werden sich die skizzierten Entwicklungen quasi naturwüchsig durchsetzen - mit gravierenden Folgen: steigende Kapitaleinkommen, stagnierende bzw. rückläufige Arbeitseinkommen, zunehmende Einkommensdisparitäten und wachsende soziale Ausgrenzung verbunden mit steigender Armut. Das Festhalten am Sozialstaatsprinzip, d.h. vor allem an der relativ egalitären Verteilung des Volkseinkommens, erscheint indes nicht weniger risikoreich in seinen Folgen: sinkende Investitionen, stagnierende Beschäftigung bzw. steigende Arbeitslosigkeit, hohe Belastungen des Staates durch daraus entstehende Kosten, Erosion der sozialen Sicherungssysteme etc. (vgl. SCHARPF 1998, S. 244ff.).

Ob diese Konstellation ein echtes - d.h. auswegloses - Dilemma für die nationale Politik darstellt, ist in Praxis wie Theorie umstritten (vgl. BECK 1998). Worin könnten indes die verbliebenen Optionen nationalstaatlicher Politik bestehen? - In der Politikwissenschaft wird diese Frage heute vor allem unter dem Aspekt der "demokratischen Selbstbestimmung", d.h. der Möglichkeit demokratisch legitimierter Politik im Zeitalter der Globalisierung diskutiert (vgl. z.B. BECK 1998). Dabei sieht eine breite Fraktion von Wissenschaftlern - aber auch von Politikern - für die westeuropäischen Sozialstaaten durchaus Chancen, unter den Bedingungen von Globalisierung und europäischer Binnenkonkurrenz weiterhin den Kriterien sozialer Gerechtigkeit verteilungspolitisch Geltung zu verschaffen (vgl. DOHNANYI 1997).

Als Bedingung wird indes postuliert, dass die traditionellen Strukturen des Sozialstaates nüchtern überprüft und gegebenenfalls einer mehr oder weniger radikalen *Transformation* unterworfen werden müssen. Weder die Wahl unter unangenehmen Alternativen noch die Hinnahme von Verlusten und die Auferlegung von Opfern dürfen dabei ausgeschlossen werden. Zentrale Korrekturen werden vor allem in den folgenden Politik-Bereichen für notwendig erachtet (vgl. z.B. SCHARPF 1998, S. 247ff.):

(1.) In der *Verteilungspolitik*-. Abkehr von den traditionellen Steuer- und lohnpolitischen Steuerungsinstrumenten und Hinwendung zu Regelungen, die auf die angemessene Verteilung der Kapitalvermögen zielen.

(2.) In der *Sozialpolitik*-. Reduzierung der Abhängigkeit der sozialen Sicherungssysteme vom traditionellen „Bismarck-Modell“ (Finanzierung durch Arbeitgeber- und Arbeitnehmerbeiträge).

(3.) In der *Beschäftigungspolitik*-. Bekämpfung der Massenarbeitslosigkeit vor allem durch Förderung der „binnenabsatzorientierten Dienstleistungen“ und Flexibilisierung der Tarifsysteme.

Als ein wichtiges Mittel der Staaten im Wettbewerb um Kapital gilt sowohl aus ökonomischer wie politischer Sicht der *Aufbau einer produktivitätssteigernden Infrastruktur*. Dies erscheint vor allem für die Länder entscheidend, die auf eine sozialverträgliche Regulierung der in ihrem Herrschaftsraum stattfindenden Wirtschaftstätigkeit nicht verzichten wollen. - Unter derartigen Infrastrukturmaßnahmen spielt ohne Zweifel eine (4.) *effiziente Bildungs- und Wissenschaftspolitik* die zentrale Rolle.

4. *Bildung und Wissenschaft als Angelegenheit des Staates - ein überholtes Konzept*

Nicht zu Unrecht, indes in ironischer Überzeichnung hat daher der britische Premier *Tony Blair* „Bildung, Bildung, Bildung“ als die drei Hauptziele moderner staatlicher Politik bezeichnet. Doch wo findet er mit dieser Forderung schon Gehör?

Zahlreiche Bildungsexperten sind sich darüber einig, dass die bisherigen Bemühungen, das deutsche Bildungs- und Wissenschaftssystem international wettbewerbsfähig und den aktuellen Anforderungen gewachsen zu machen, unzureichend sind (vgl. z.B. RICHTER 1999). Zum anderen besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass der eigentliche Grund für diesen Tatbestand die rechtlich-organisatorische Verfassung unseres Schul- und Hochschulwesens ist.

Die Verstaatlichung des Bildungswesens bzw. die Zentralisierung der Schulverwaltung sind überkommene Produkte des 18. Jahrhunderts. Ein von der Kirche getrenntes und in die Staatsverwaltung eingegliedertes Unterrichtswesen spiegeln in erster Linie das Interesse des absolutistischen Staates an tüchtigen Bürgern und gehorsamen Untertanen. Der staatliche Einfluss greift dann am Anfang des 19. Jahrhunderts vollends auf das Erziehungswesen über, als sich dies ursprüngliche Motiv mit dem in Frankreich entstandenen Gedanken der Nationalerziehung verbindet (vgl. z.B. ROESSLER 1961; TITZE 1973). Seitdem sind die Organisationsbedingungen von Bildung und Wissenschaft in Deutschland von folgenden charakteristischen Merkmalen gekennzeichnet (zu den folgenden Überlegungen vgl. vor allem VAN LITH 1998):

(1.) Schulen sowie - haushaltsrechtlich - auch Hochschulen und Universitäten werden als unselbstständige Anstalten des öffentlichen Rechts geführt, d.h. als Einrichtungen des Landes und der Gemeinden sowie ihrer Verbände. Der Staat versteht sich also explizit als Bildungs- und Wissenschaftsproduzent.

(2.) Die gesetzlich abgesicherte „Aufsicht“ über das Schul- und Hochschulwesen wird entgegen dem Artikel 7 (1) GG als „Leitung und Verwaltung“ interpretiert (vgl. z.B. MÄUNZ/DÜRIG u.a.), also nach Grundsätzen, die für hoheitliche Verwaltungsaufgaben entwickelt worden sind.

(3.) Der Staat verfügt über das weitgehende Definitionsmonopol für die Bildungsinhalte der Schulen und für die Studiengänge an den Hochschulen. Dies gilt auch für private Schulen und Universitäten.

(4.) Die Anstellung und Besoldung der Lehrer und Wissenschaftler ist straff beamtenrechtlich geregelt. Sie richtet sich im Prinzip weniger nach erbrachter Leistung als nach bekundeter Loyalität und Treue gegenüber dem Dienstherrn.

(5.) Obwohl Bildung und Wissenschaft der bei weitem größte Dienstleistungssektor Deutschlands sind, kennt dieser wichtige Wirtschaftsbereich bis heute keine betriebswirtschaftliche Rechnungslegung und kein professionelles Management. Es fehlt an Kostentransparenz und somit am betriebswirtschaftlich und gesamtwirtschaftlich effektiven Einsatz der Ressourcen.

(6.) Bildung und Wissenschaft als staatliche Verwaltung sind gekennzeichnet von einer unangemessenen Verquickung von politischer Sphäre bzw. politischem Handeln und Bildungs- und Wissenschaftsproduktion. Der inzwischen stark verfestigte einseitige sachfremde Einfluss der Politik fügt dem Gesamtsystem erkennbar erheblichen Schaden zu.

Es liegt auf der Hand, dass mit diesem Merkmalskatalog eigentlich die entscheidenden Schwächen des staatlichen Schul- und Hochschulsystems aufgelistet sind. Bildungsökonomisch artikuliert: Das aus dem 19. Jahrhundert stammende staatliche Bildungs- und Wissenschaftssystem der Bundesrepublik entspricht nicht mehr den Anforderungen der dritten Industriellen Revolution (vgl. GREINERT 1999); es ist als Wettbewerbsfaktor im internationalen Konkurrenzkampf wie als strategische Option nachhaltiger sozio-ökonomischer Entwicklung in zunehmendem Maße ungeeignet.

Als entscheidender Wettbewerbsfaktor der dritten Industriellen Revolution gilt das sog. „Humankapital“ oder „Humanvermögen“, d.h. die Fähigkeit der Weiterentwicklung und produktiven Anwendung des global zur Verfügung stehenden Wissens. Die heraufziehende „Wissensgesellschaft“, begleitet von einer Globalisierung sämtlicher Märkte, rasch wachsender Dienstleistungsökonomie, Computerrevolution und zunehmender internationaler Arbeitsteilung im Bereich Forschung und Entwicklung rückt die Leistungsfähigkeit und die institutionelle Ausgestaltung des Bildungs- und Wissenschaftssystems der konkurrierenden Staaten und Wirtschaftsblöcke unweigerlich als zentrale Aufgabe in das Blickfeld der Politik. Der Einwand, dass im föderalistisch organisierten Schul- und Hochschulwesen der Bundesrepublik inzwischen Veränderungen vorgenommen wurden, die als Reaktion auf die skizzierten Herausforderungen zu betrachten sind - z.B. Teilautonomie, begrenzte Budget- und Personalhoheit, Flexibilisierung der Haushalte, Zulassung von Verfügungsfonds etc. - kann nicht überzeugen. Alle diese Maßnahmen haben lediglich punktuellen Charakter und sie stoßen auf Systembedingungen, die ihre Wirkungen massiv begrenzen, wenn nicht ins Gegenteil verkehren.

5. *Bildung und Wissenschaft als Angelegenheit der Gesellschaft - das neue Konzept*

Den geschilderten Tatbeständen schließt der Experte für Wirtschaftspolitik VAN LITH den Versuch an, über ein alternatives ordnungspolitisches Leitbild für die Bildungs- und Wissenschaftsorganisation der Bundesrepublik nachzudenken. Geht man dabei von der historischen Entwicklungslinie dieses gesellschaftlichen Subsystems aus - vom *ecclesiasticum* zum *politicum* und von da zum aktuellen kontingenten Status - so lässt sich als Projektion das Leitbild eines dezentralen, eigenständigen Bildungs- und Wissenschaftssystems aufzeigen - als *Angelegenheit der Gesellschaft*.

Bildung und Wissenschaft sind im Grunde genommen äußerst komplexe Leistungsprozesse. Die Gewinnung von verlässlichen Informationen über den sozio-ökonomischen Qualifikationswandel, die Umsetzung dieser Daten in finanzielle, organisatorische und curriculare Entscheidungen, die Rückkopplung dieser bildungspolitischen Maßnahmen an allgemein akzeptierte Effizienzkriterien, das sind Prozesse, die sich zentral-administrativ offensichtlich nicht mehr bewältigen lassen. Die politisch-strategische Entscheidung, die in Bezug auf unser Bildungs- und Wissenschaftssystem ansteht, ist - so VAN LITH - die Verlagerung der Bildungs- und Wissenschaftsproduktion vom staatlich-hoheitlichen in den gesellschaftlich-marktorientierten Raum. Die Bildungs- und Wis-

senschaftsproduktion muss in die Verantwortung derjenigen gegeben werden, die die notwendigen Informationen und fachlichen Kompetenzen besitzen und sie „vor Ort“ als Lehrer, Schulleiter, Hochschulprofessor oder spezialisierter Forscher ständig neu unter Beweis stellen müssen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sich der Staat aus dem Bereich Bildung und Wissenschaft völlig zurückziehen hätte, ganz im Gegenteil: seine herausgehobene Machtposition bestimmt ihn zum Gestalter und Garanten der notwendigen Rahmenbedingungen für das neuartige, marktorientierte Bildungs- und Wissenschaftssystem. Diese auf Kooperation des öffentlich-staatlichen mit dem privat-„marktlichen“ Sektor angelegte Konstruktion versucht sowohl Staatsversagen wie Marktversagen möglichst auszuschließen.

Konkret bedeutet dies, dass sich (1.) Staat und - in den äußeren Schulangelegenheiten - Kommunen auf bloße *Aufsichtsfunktionen* zurückziehen hätten (wie in Art. 7 (1) GG vorgeschrieben!), (2.) dass der Staat - d.h. in der Bundesrepublik vornehmlich die Länder - *eine Ordnungsfunktion* für ein dezentrales, eigenverantwortliches Schul- und Hochschulsystem zu übernehmen, und (3.) Länder und Kommunen die *Finanzierung dieses Systems* nach rechts- und sozialstaatlichen Prinzipien zu sichern hätten.

Für Schulen und Hochschulen wären Handlungsfreiräume zu garantieren, wie z.B. Wahlfreiheit in Bezug auf Lehrer und Schüler bzw. Professoren und Studierende, inhaltliche und leistungsmäßige Profilbildung, Einsatz der zugewiesenen Finanzmittel, Vermarktung spezifischer Leistungen und Produkte, Gewinnung von Kooperationspartnern und Sponsoren, öffentliche Darstellung (Werbung!) etc. Die Ordnungsfunktion des Staates hätte sich vor allem auf die Einhaltung definierter organisatorischer Vorgaben sowie pädagogischer Mindeststandards, Verfahrens- und Beteiligungsrechte, Prüfungs- und Zertifizierungsnormen sowie auf die Berücksichtigung des Prinzips gleicher Bildungs- und Sozialchancen zu konzentrieren.

6. Ein „duales“ Bildungssystem als staatlich geordnetes Marktsystem

Die mit dem skizzierten System intendierte Freisetzung unternehmerischer Kräfte bzw. wirtschaftlicher Dynamik kann letztlich nur dadurch erfolgen, dass die bisher pädagogisch wie ökonomisch unselbständigen öffentlichen Schulen und die über öffentliche Haushalte gegängelten Hochschulen und Universitäten vollwertige Rechtspersonen werden, etwa in der Form von selbständigen Körperschaften öffentlichen Rechts oder selbständigen Stiftungen öffentlichen Rechts, auch privatrechtlich organisiert, z.B. als gemeinnützige Gesellschaft mit beschränkter Haftung, Aktiengesellschaft, Genossenschaft oder auch als gemeinnütziger eingetragener Verein oder selbständige Stiftung privaten Rechts (vgl. VAN LITH 1998, S. 299).

Dem kundigen Leser wird bereits aufgefallen sein, dass explizit nach diesem „kooperativen“ Prinzip das Duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik verfasst ist. Das entscheidende Charakteristikum dieses Ausbildungsmodells ist eben nicht - wie immer noch verbreitet kolportiert wird - das Vorhandensein von zwei Lernorten, sondern die Dualität zweier Regelungs- bzw. Steuerungsmuster: Marktregelung und Staatssteuerung begründen ein Qualifi-

zierungssystem, dessen konstitutive Elemente von einem *privaten Ausbildungs(stellen)markt* und einem *Set öffentlich-rechtlicher Normierungen* gebildet werden (vgl. GREINERT 1998). Das Duale System besteht also aus einem seinem Charakter nach (freien) *Angebotsmarkt*, auf dem (private) Betriebe als Anbieter von Ausbildungsplätzen und Absolventen verschiedener Schulen als Nachfrager auftreten. Doch schon das Angebot, das die Betriebe machen können - die staatlich anerkannten Ausbildungsberufe -, ist in umfassender Weise *gesetzlich reglementiert*, genauso wie die übrigen Rahmenbedingungen des Systems. Das „Berufsbildungsgesetz“ (BBiG von 1969) regelt sowohl das Berufsausbildungsverhältnis wie die Ordnung der Berufsbildung und spiegelt damit anschaulich die Integration von nach *privatwirtschaftlichen* d.h. (Markt-)Regeln strukturiertem Ausbildungssektor und *öffentlich-rechtlichem* Ordnungssystem.

Im skizzierten „dualen Bildungsmodell“ VAN LITHS würden die neugeschaffenen Rechtspersonen als (private oder selbständige öffentlich-rechtliche) Bildungsträger den Betrieben im Dualen System der Berufsausbildung entsprechen. Die öffentliche Hand (Staat, Kommunen) könnte - aus Gründen der Aufsicht - Gesellschafter, Aktionär, Vereinsmitglied oder - im Falle einer Stiftung - Beirats- oder Kuratoriumsmitglied sein. Ihre Aufsichtsfunktion beschränkte sich indes auf die Rechte, die dem Gesellschafter bzw. Eigner gemäß Gesetz zustehen. Die übrigen Funktionen der staatlichen Schulaufsicht - Vorgaben für die Schulorganisation, Rechtsaufsicht, Rahmenpläne, pädagogische Mindeststandards etc. - gingen in die Ordnungsfunktion des Staates ein. In einem derartig verfassten Bildungswesen würden die auf Berufsbildung hin angelegten Qualifizierungsformen in eine zentrale Position aufrücken, zumindest aber ihre traditionelle Randständigkeit verlieren. Bei ihnen nämlich ließe sich das „marktorientierte Prinzip“ - und damit der Anschluss an die sozio-ökonomische Dynamik - in besonders wirksamer Weise realisieren: Gelänge es nämlich - und beim traditionellen Dualen System, den Berufsakademien und einigen Fachhochschulen ist dies ja bereits etablierte Praxis! - *alle* beruflichen Bildungsgänge, von der Erstausbildung bis zum Hochschulstudium, mit einer simultanen betrieblichen Komponente verbindlich auszustatten, so erhielte man ein effektives Lernmodell, das in seiner Kombination von fachlich-systematischem Lernen (in neuen schulischen Organisationsformen) und erfahrungsorientiert-situativem Lernen (in betrieblich-beruflichen Organisationsformen) den Qualifikationsanforderungen der dritten Industriellen Revolution besonders nahe käme (vgl. z.B. TESSARING 1998, S. 281ff.). Eine wichtige Rolle könnte in diesem Zusammenhang eine umsichtig eingeleitete formale Organisation der *beruflichen Weiterbildung* spielen. Ihre Einbeziehung in das Prinzip „dualer“ Lernorganisation mit anerkannten Zertifikaten würde kontinuierliche Berufs Verläufe von der Erstausbildung bis zur Fachhochschule garantieren.

Eine so verstandene Universalisierung des traditionellen „Dualen Systems“ würde seine historischen Hypothesen, die seine gegenwärtige Krise weitgehend bestimmen, endgültig ablösen: Neben dem gymnasial-akademischen Bildungsgang entstünde eine gleichwertige - an der Praxis orientierte - Alternative des Lernens von hoher Anziehungskraft für die Mehrheit der Jugendlichen. Es könnte eine Lernform optimiert werden, die sich auf eine „Theorie der Praxis“ konzentriert, d.h. die vorfindlichen beruflichen Aktionsfelder mit ihren ty-

pischen Handlungsplänen in den Vordergrund stellt, und diese mittels einschlägiger Wissenschaftsdisziplinen zu analysieren und zu optimieren sucht.

7. Schlussbemerkung

Die abschließende, indes nicht ganz unwichtige Frage nach der Realisierbarkeit derartiger Ideen sollte u.E. erst einmal zurückgestellt werden. „Der Hochschullehrer ist freigesetzt, ja, er ist verpflichtet dazu, *fremde* Praxis infrage zu stellen, sie mit Alternativ-Phantasie zu konfrontieren, ihre Änderung zu betreiben *im Modell und im Experiment*“ (HESSE 1982, S. 215). Vorliegender Aufsatz versteht sich explizit unter dieser Perspektive; im Übrigen wird er vorzugsweise vom Zweifel genährt, dass die Zukunftsprobleme des Bildungswesens, vor allem des deutschen „beruflichen“ Modells, noch weiterhin unter ausschließlich pädagogischen bzw. berufspädagogischen Kriterien reflektiert und diskutiert werden können.

Literatur

- BAETHGE, M.: Abschied vom Industrialismus: Konturen einer neuen gesellschaftlichen Ordnung der Arbeit. In: SOFI - Mitteilungen Nr. 28 (2000), S. 87-104.
- BECK, U. (Hrsg.): Politik der Globalisierung. Frankfurt a. M. 1998.
- BECK, U./BRATER, M./DAHEIM, H.: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbeck 1980.
- BUSS, K.-P./WITTKKE, V.: Mikro - Chips für Massenmärkte - Innovationsstrategien der europäischen Halbleiterhersteller in den 90er Jahren. In: SOFI - Mitteilungen Nr. 28 (2000), S. 7-31.
- DOHNANYI, K.V.: Im Joch des Profits? Eine deutsche Antwort auf die Globalisierung. Stuttgart 1997.
- GEORG, W./SATTEL, U.: Arbeitsmarkt, Beschäftigungssystem und Berufsbildung. In: R. ARNOLD, A. LIPSMEIER (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 123-141.
- GLOTZ, P.: Die beschleunigte Gesellschaft. Kulturkämpfe im digitalen Kapitalismus. München 1999.
- GREINERT, W.-D.: Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Struktur und Funktion. Stuttgart³1997.
- GREINERT, W.-D.: Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Tradition, Organisation, Funktion. Baden-Baden %98.
- GREINERT, W.-D.: Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution. Eine historisch -vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme. Baden-Baden 1999.
- GREINERT, W.-D.: Organisationsmodelle und Lernkonzepte in der beruflichen Bildung. Baden-Baden 2000.
- Hesse, H.A.: Praxisschock und Lehrerbildung. In: H. BIERMANN u.a. (Hrsg.): Berufsbildungsreform als politische und pädagogische Verpflichtung. Velber 1982, S. 209-219.
- HESSE, H.A.: Das Recht der Bundesrepublik Deutschland. Heidelberg 1984.
- KONIETZKA, D.: Ausbildung und Beruf. Die Geburtsjahrgänge 1919-1961 auf dem Weg von der Schule in das Erwerbsleben. Opladen 1999.
- LITH, U. VAN: Grundzüge eines marktorientierten Bildungssystems - Plädoyer für Bildungs- und Wissenschaftspolitik als Ordnungspolitik. In: S. MATALIK/D. SCHADE (Hrsg.): Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung. Anforderungen, Ziele, Konzepte. Baden-Baden 1998, S. 289-308.
- LUTZ, B.: Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich. In: H.G. MENDIUS u.a.: Betrieb - Arbeitsmarkt - Qualifikation I. Frankfurt a. M. 1976, S. 83-151.
- MAUNZ, TH./DÜRIG, G./HERZOG, R. u.a.: Grundgesetz Kommentar. Art. 7, Rdn. 34-37.
- MAURICE, M./SORGE, A./WARNER, M.: Societal Differences in Organizing Manufacturing Units. In: Organisation Studies, Vol. 1, No. 1 (1980), S. 59-86.
- MAURICE, M./SELLIER, F./SILVESTRE, J.-J.: Politique d'éducation et Organisation industrielle en France et en Allemagne. Paris 1982.
- RICHTER, I.: Die sieben Todsünden der Bildungspolitik. München/Wien 1999.
- ROESSLER, W.: Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Stuttgart 1961.

- SCHARPF, F.W.: Demokratie in der transnationalen Politik. In U. BECK (Hrsg.): Politik der Globalisierung. Frankfurt a. M. 1998, S. 228-253.
- STREECK, W.: Industrielle Beziehungen in einer internationalisierten Wirtschaft. In: U. BECK (Hrsg.): Politik der Globalisierung. Frankfurt a. M. 1998. S. 169-202.
- TESSARING, M.: The Future of Work and Skills - Visions, Trends and Forecasts. In: CEDEFOP: Vocational education and training - the European research field. Background Report, Volume I, Thessaloniki 1998, S. 271-317.
- TITZE, H.: Die Politisierung der Erziehung. Untersuchungen über die soziale und politische Funktion der Erziehung von der Aufklärung bis zum Hochkapitalismus. Frankfurt a. M. 1973.

Abstract

The transformation of the welfare State of the post-war period into a liberal competitive State, becoming apparent in the course of the so-called "globalization", leaves hardly any options for nation-state politics to set its course. One of the remaining possibilities is the setting-up of a productivity-increasing infrastructure as an important factor in both production and competition. In the Provision of such an infrastructure an efficient educational and scientific policy certainly plays a crucial role. The author pleads for a renunciation of the present model of a state-run (and spoon-fed) educational and scientific production and discusses the model of a "dual" co-operative form modelled on the German dual system of vocational education as a possible alternative.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Wolf-Dietrich Greinert
Technische Universität Berlin, Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre,
Franklinstr. 28/29
10587 Berlin