

德國如何鞏固早期化教育分流體制

張源泉 國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系特聘教授

摘 要

1919 年《威瑪憲法》確立了三軌制；而後，二戰後盟軍，以及 1960 年代的綜合中學運動，都致力於綜合中學的興建，但最後綜合中學仍僅居於三軌制的邊緣地位。1964 年通過的《漢堡協定》仍堅持三軌制，但設置兩年的定向學級、延緩分流。直到千禧年「德國 PISA 震撼」中，三軌制受到嚴厲批判，促使各邦簡併三軌為兩軌。且為了推動在職人員入學高等學校，積極建構第三條教育路徑。另外，持續性積極改革職業教育，並提出「附加職業資格」方案，以便能與產業發展同步；且在 2020 年修正《職業教育法》，引入高等職業教育三級學位，為職業教育／高等教育的可比性架接通道。過去早期化分流制度常被譏刺為十歲定終身，但該制度多由父母決定，且分流後尚可通過轉學程序轉軌，再者，職業教育的升學管道十分暢通，入學高等學校的比率超過 30%。誠然，高學歷會帶來較高收入，但是師傅的薪資與失業率、具有職業資格者的教育投資報酬率，都不遜於前者。雖然大多數職業教育學子無法實現上大學的夢想，但德國建構具有典範性職業教育，用實惠置換夢想，從而建構早期化分流政策的合法性。

關鍵詞：職業教育、三軌制、綜合中學



Early Tracking in the German Educational System

Yuan-Chuan Chang

Distinguished Professor, Department of International and Comparative Education, National Chi Nan University

Abstract

Germany previously had a three-track educational system that was initially established as part of the Weimar Constitution in 1919. In the 1960s, reformist calls to establish comprehensive middle schools in West Germany gained traction. However, comprehensive middle schools only occupied a marginal position in the German educational system. Amendments to the system were proposed in the 1964 Hamburg Agreement, which retained the three-track system but established a 2-year “orientation phase”, delaying the tracking of students into separate academic and vocational paths. However, the German Programme for International Student Assessment (PISA) shock in 2000 led to the three-track system being harshly criticized, prompting every German state to simplify the system to two tracks and provide incentives for working people to enroll in higher education. This established a pathway to higher education for all, including those who had been tracked out when they were younger. Additionally, Germany made further reforms to vocational education, proposing an “additional qualification plan” to maintain pace with the demands of industrial development. Moreover, the Vocational Training Act was revised in 2020 to include advanced vocational education with degrees at three levels, making the value of vocational education comparable to traditional higher education. The early tracking in Germany’s educational system has been widely criticized, with critics indicating it requires 10-year-old children to decide on their future career paths. However, this characterization is somewhat unfair: As is true in many other countries, parents usually make such decisions for their children, and the system includes streamlined provisions for transfers, with more than 30% of vocational students ultimately transferring to universities. Moreover, although Germans with a university degree typically have higher incomes than do those without, they fare no better than skilled workers with a vocational degree in terms of employment security and return on investment in education. Furthermore, although vocational students face obstacles when electing to pursue a university degree, the high quality of vocational education in Germany and the bright career prospects for vocational school graduates demonstrate the wisdom underlying the early tracking policy in German education.

Keywords: vocational education, three-track system, comprehensive middle school



壹、前言

在全球風行的小說《哈利波特》（*Harry Potter*），新生甫進入「霍格華茲魔法與巫術學院」（Hogwarts School of Witchcraft and Wizardry），即迎面而來第一項考驗：新生需戴上一頂「分類帽」（*sorting hat*）、偵測其性格與稟賦，指引他們前往最適性學院。令人扼腕的是，如此神奇的帽子在現實世界中難以尋覓、進行簡易而完美的篩選分類（Schnepf, 2002）。在教育政策上，前述「分類帽」的作用即為「教育分流」（*educational tracking*）。

「教育分流」意味著將不同性向與能力的學生分層別類，導引進入不同的學校、班級或課程，教授不同的內容、採用不同方法，並依不同的要求和標準，使學生接受符合其性向與能力的教育，以具備將來從事特定職業的能力（Betts, 2011; Jones et al., 1990）。教育分流制度體現了學校教育的「篩選」和「分類」功能，而學校則被視為篩選分類過程的「守門人」（*gatekeeper*）（Montt, 2011）。

教育分流的形式極富多樣性：學術型教育／職業型教育兩大學軌、菁英學校／非菁英學校，以及差異化教學法等（Grainger et al., 2016; Taylor, 2017）。在教育分流的多樣化形式，本文僅聚焦於學術型教育／職業型教育向度之教育分流。

教育分流政策的支持者，強調學校根據學生不同的性向與能力，調整授課內容與教學方式，可以實現教學效率最大化，更有利於教育資源的配置和利用（Hallinan, 1994）；亦即，教育分流旨在促進學生之認知、情意與技能發展，而非改變或影響學生的同儕群體和自我認同。以 Durkheim（1933）和 Parsons（1959, 1964）為代表的結構功能主義（*structural functionalism*），即強調教育體制之分流政策，可以讓不同性向與能力的學生，獲得適性發展的教育路徑，儘管教育必然導致階層分化，但教育分流機制具備客觀的評價標準，使中下階層者有機會通過教育，實現社會階層向上流動。

教育分流政策的反對者，如 Bourdieu 與 Passeron（1970）、Collins（1979）、Willis（1977）等則強調，表面上學生在學校中公平競爭，但不同階層在經濟與時間投入、習性（*habitus*）與文化資本（*cultural capital*）、親子互動和社會網絡等方面的差距，從而導致教育機會不均等。Bowles 與 Gintis（1976）亦強調，學校教育對上層子女更為有利，而教育分流體制則為上層社會，維持其自身優勢提供了合法外衣，從而產生社會再製（*social reproduction*）問題。在教育分流體制下，學校類別的差異——尤其是學術型教育／職業型教育兩大學軌——，可能導致多數中下階

層的學子，被分流至職業教育學軌，從而降低其在職場上獲得較佳工作的機會，進而持續複製和再生產社會階層間的不平等。

1960 年代以來，一些發達國家的基礎教育改革，出現了「合流教育」（confluent education）的趨勢，在中等教育階段實施單一化學制、結合普通教育／職業教育，尤其美國的綜合學校運動，更成為許多國家的仿效典範（Pusser & Turner, 2004）。在前述發展潮流中，目前超過七成經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD）成員國實施初次教育分流的時點，不早於學生 14 歲時（OECD, 2013）。如臺灣實施後期中等教育的分流，大約 15 歲、結束義務教育後，分別導向普通高中／高職／五專／綜合高中等（林永豐，2007）。僅極少部分成員國家實施早期化分流政策，例如德國、奧地利、瑞士等，尤其德國更是在 10 歲時即進行分流（OECD, 2013）。

在德國小學一般六歲入學，學制為四年，僅柏林（Berlin）與布蘭登堡邦（Brandenburg）學制為六年。小學畢業後（十歲）被分流進入三類中等教育學校：八或九年制（5-12 年級或 13 年級）的文理中學（Gymnasium）¹、五年制（5-9 年級）的主幹中學（Hauptschule）、六年制（5-10 年級）的實科中學（Realschule）（Kultusministerkonferenz, 2019b）。

具體而言，文理中學是為了滿足具有理論興趣的學生而設，通過「高中畢業考」（Abitur）的學子，獲得「普通高等學校入學資格」（Allgemeine Hochschulreife），使其將來能擔任領導階層。主幹中學則為那些對理論興趣缺缺、喜歡動手操作的學生而設，使其接受基礎的普通教育，並為後期中等教育的職業教育做準備，學生畢業獲得「主幹中學畢業證書」（Hauptschulabschluss）（Kultusministerkonferenz, 2019a）。

介於文理中學／主幹中學之間為實科中學；過去實科中學曾被稱為「中間學校」（Mittelschule），一方面提供普通教育，另一方面則為後期中等教育的職業教育做準備，課程聚焦於現代性的應用課程，學生畢業獲得「實科中學畢業證書」（Reaschulabschluss）（Kultusministerkonferenz, 2019a）。

¹ 在傳統學制中，文理中學的學習年限為九年；在 2003-2007 年間，許多邦陸續將文理中學的學制縮短為八年，但八年學制自實行以來即備受爭議，從未擺脫過批評之聲，因此有些邦又對八年學制進行再改革，重新引入九年學制，人們稱之為「改革之再改革」（Reform der Reform），從而實行八年／九年併行方式（Homuth, 2017; Kühn, 2015）。

質言之，絕大部分的德國學子，在十歲即被迫面臨人生中非常關鍵的抉擇和考驗——學術型教育／職業型教育之分流，因而有「十歲定終身」之譏（Henningses et al., 2019; Misek, 2007）。

尤其，1960 年代後，由於科技、經濟快速發展，以及知識經濟時代的來臨等多重因素，社會大眾對於高等教育有強烈的需求，致使多數國家高等教育都經歷了前所未有的快速擴張（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, n.d.）；在這樣的氛圍下，學術型教育／職業型教育之分流體制要能繼續維繫，必須優化分流體制自身。再者，相較於學術型教育，世界各國的職業教育常常淪為「二流教育」（second-rate education）的代名詞、成為學子及其父母的「次等選擇」，就讀職業教育的學子，常被視為教育分流的「受害者」（Taylor, 2017）。因此必須強化職業教育競爭力，增強職業教育的優勢和吸引力。

在教育合流的發展趨勢下，德國「違逆潮流」、實施早期化教育分流政策，且自 18 世紀即有學術型教育／職業型教育之分軌體制，並延續至今（Wolgast, 2017）。在源遠流長的歷史發展中，德國又如何鞏固早期化之分流體制？

本研究以文件分析法，蒐集德國分流體制之相關文件，這些文件包含以下：（一）德國政府公布的法典；（二）德國政府與研究機構之評估報告；（三）工商業界的調查報告；（四）職場資訊與產業動態；（五）書籍、期刊論文、報章新聞等，從而分析後歸納統整德國如何鞏固早期化之分流體制。為能深入探究此研究問題，先從歷史發展角度回顧分流體制的形成、相關的理念依據，以及在歷史發展過程中的相關爭辯。而後，探究德國如何優化教育分流體制本身，以便回應相關的爭辯，並進一步探究德國如何強化職業教育競爭力、增益其優勢和吸引力，試圖「彌平」在分流體制中處於不利地位的職業教育學子；最後評析德國教育分流政策，並提出本文的結論。

貳、分流體制之形成及其爭辯

教育分流體制的型塑與確立，在時間向度上淵遠流長，以下先回顧分流體制的形成，而後再進一步探究分流體制之相關爭辯。

一、分流體制之形成

1538 年路德新教的著名教育家 Johann Sturm（1507-1589），合併三所拉丁學校

（Lateinschule）與文法學校（Grammatikschule），創建德國第一所「文理中學」（Schindling, 1977; Tinsley, 1989）。兩百多年後，1763年普魯士腓特烈大帝（Friedrich der Große, 1712-1786）頒布了《普通學校規則》（*Generallandschulreglement*），規定義務教育為八年，並且大量興建屬於職業教育的「國民學校」（Volksschule），為中下階層的人民提供受教機會，成為最早實行義務教育的國家（Neugebauer, 1992）。並進而形成了文理中學／國民學校之分軌制，但這兩類不同的學校，不是前後銜接的兩個階段，而是平行、無上下關係，分屬於高／低層次教育之不同學校類型（Edelstein & Veith, 2017）。

除了文理中學／國民學校外，18世紀初其他學校類型躍上「德意志教育舞臺」，諸如面向現實社會、半古典的「文實中學」（Realgymnasium），以及著重於現代科學的「高級實科中學」（Oberrealschule）等（Berg, 1991）。二者與文理中學之間的辦學主旨迥異，其乃為培育專門人才，尤其是技術／自然科學方面的專門性人才，而文理中學則為培育一般性、學術性人才。19世紀初德國的工業與產業已有長足發展，社會對各類技術人才需求孔殷，文實中學／高級實科中學也就成了當時很多資產階級／新興中產階級子弟們的首選（Wehler, 1995）。

在學校教育發展的過程中，以國王為首的世俗政權，頒布相關法令，大興土木建造校舍，並解決教師荒及其待遇問題，成為教育事業的最佳「守護神」。但「天下沒有白吃的午餐」，學校教育在獲得國家「照顧」的同時，亦需服務於專制國家社會的發展。尤其1787年設立了掌管學校事務的「高級學校委員會」（Oberschulkollegium），將普魯士的學校均置其監督管轄之下。該委員會首任主席 Karl Abraham Zedlitz（1731-1793）在1787年發表〈未來國家統籌負責的教育事業之總體計畫〉（*Gesamtplan für ein künftig vom Staat zu verantwortendes Unterrichtswesen*），對於教育分流的說明非常具有代表性：

如果以培育未來將擔任國會議員、校長的教材，教育未來的裁縫、木匠與引車賣漿者流，簡直愚蠢至極！……教導未來農民的教育內容與方式，不應等同於從事貿易與技藝手工業者，且培育後者的方式，亦不應等同於未來將成為學者與官員。因此，教育系統應分流為三條軌道，分別培育未來的農民／市民（從事貿易與技藝手工業者）／學術性人才。（Zedlitz, 1980, p. 3）

Zedlitz 對於學校教育發展的擘劃，在普魯士王國及其後，非常具有代表性：教育的實施需因應不同的能力與性向「因材施教」，因此主張教育系統應分流為三

條軌道，擁護傳統上無上下關係，分屬於高／低層次教育之分軌制度。

1806年普法戰爭，普魯士慘敗。不旋踵，1809年 Wilhelm von Humboldt (1767-1835) 被任命為文化與公共教學部長 (Sektion des Kultus und des öffentlichen Unterrichts)，並進而對德國現代教育體制的發展，發揮了無可比擬的影響力 (Tenorth, 2017)。von Humboldt (1810-1813/1903, 1809/1956) 認為，要拯救國家和民族，最重要的不是仰賴領導階層的銳意興革，而是應該通過「普通教育」(Allgemeinbildung) 的陶冶，喚醒由專制統治所造成的消極民眾，使之成為公共事務的積極參與者，而非為獲得實用技能。

1810年 von Humboldt 卸任部長職位，von Humboldt 理念的追隨者 Johann Wilhelm Süvern (1775-1829) ——任職於普魯士內政部文化組國家諮議會 (Staatsrat in der Kultusabteilung des Preußischen Innenministeriums) ——1819年提出《普魯士學校制度建構之共同法草案》(*Entwurf eines allgemeinen Gesetzes über die Verfassung des Schulwesens im preußischen Staate*)，站在前述 Zedlitz 的對立面，主張廢除分軌制、實施統一制的普通教育，呼籲學校教育非為獲得實用技能，並以小學／普通城市學校 (Allgemeine Stadtschule)／文理中學，作為前後銜接的連續級別排列 (Edelstein & Veith, 2017; Michael & Schepp, 1993)。

Zedlitz 之分軌制／von Humboldt 與 Süvern 之統一制各有眾多擁護者，二者的爭論，在 1918 年建立的威瑪共和國 (Weimarer Republik)，才獲得妥協性解決：一次大戰後，1919 年《威瑪憲法》(*Weimarer Verfassung*) 第 146 條明定：

應為所有國民建立四年制的小學，並在小學的基礎上，建立中級與較高級的學校體制 (das mittlere und höhere Schulwesen)。(Huber, 1992, p. 172)

《威瑪憲法》在德國教育的發展史上，具有里程碑的意義，同時容納統一學制與分軌學制：傳統上，無上下關係，分屬於高／低層次教育之間的嚴格分離，第一次被打破，且小學畢業後需將學子分流至文理中學／實科中學／主幹中學之三軌制 (Dreigliedrigkeit) (Edelstein & Veith, 2017)。

具體而言，小學畢業後，教師會根據學子的能力與學習表現——尤其是數學與德語——寫一封「升學建議書」(Übertrittszeugnis mit Schullaufbahnempfehlung)，建議學子應入學的學校類型。而「升學建議書」的約束力，則視各邦的具體政策而定，一般而言家長多具有相當的主導權 (BR24 Redaktion, 2023; Schnepf, 2002)。

在三軌制中，就讀文理中學並通過高中畢業考的方式，壟斷了高等學校

（Hochschule）入學途徑，且屬於少數中的少數，在 1950 年以前具有高等學校申請資格者的比率（Studienberechtigten-Quot），低於 5%（Koepernik & Wolter, 2010, p. 13）。1960 年為 5.6%、1970 年為 10.9%（Meyer-Dohm, 1996, p. 75）。

二、二戰後之「再教育」

1933 年希特勒（Adolf Hitler, 1889-1945）擔任德國總理，德國進入納粹統治時期。在此期間，德國教育系統都被納入為戰爭服務的軌道：在學制上，不僅廢除教會學校、縮短中等教育年限，且將文理中學改組為「高級學校」（Oberschule），以便能重新安排科目。在課程教材方面，此時期重編教材，其目的是將所謂的「雅利安」青年（“arische” Jugend），塑造成具有種族意識的「民族同志」（rassebewusste Volksgenossen）（Wildt, 2012）。

二戰初期，在英國普遍流行一種思想觀點：

在二次大戰的對抗中，英國不是在與德國人民，而是在與希特勒及其邪惡的納粹制度作戰。（Kettenacker, 1985, p. 59）

彼時，英國人普遍寄希望於德國人，希冀其能自發性地群起反抗，進而推翻邪惡政權。然而，隨著時間的推移，尤其是當德國納粹對波蘭大肆蹂躪的暴行被披露後，先前區分納粹分子／德國人民的清晰界限，逐漸變得模糊（Vansittart, 1941）。

1941 年英國學者 Vansittart（1941）在《黑色的記錄：德國的過去與現在》（*Black Record: German's Past and Present*）中強調，德國的侵略性擴張政策，並非僅關乎希特勒的獨裁專政，而是源自全體德國民族的罪責，他們也應該為納粹暴政和二戰負責，並提出「再教育」（re-education）概念，他指出：

在二次大戰中，英國是在與德國的軍隊作戰，而這支軍隊正是由普通德國人所組成，因此所有德國人都應當對希特勒發動的這場戰爭負責。為能謀求未來的和平，需對德國人民實施「再教育」，使其在「精神層面發生根本變化」。（Vansittart, 1941, p. 62）

前述觀點被稱為「範西塔特主義」（Vansittartismus），其在知識界、官方甚至是民眾間，受到極大重視，並進而影響了二戰後西方盟國對於德國的重建

(Goldman, 1979)。

二戰後，「再教育」運動從清除納粹教師揭開序幕。1945年6月戰爭甫結束，盟國即在教育領域進行廣泛的「非納粹化」(Entnazifizierung)改造，暫時關閉所有教育機構，對原有教師進行「清洗」。英占區多達11,567名教師遭到逮捕與解雇；法占區的比率高達75%；而美占區亦達到了2／3。大規模的清洗，導致師資極度匱乏；在巴伐利亞邦(Bayern)，平均師生比為1／65，而石勒蘇益格－荷爾斯泰因邦(Schleswig-Holstein)更高達1／78(Erdmann, 1980)。

1945年盟軍發布了關於教育民主化的《指導委員會第54號指令》(Control Council Directive No. 54)——《德國教育民主化之基本原則》(Basic Principles for Democratization of Education in Germany)，民主化社會被視為再次出現悲劇的「避雷針」(Benz, 2005; Cassidy, 1950)。民主化思潮進一步強化了「教育均等」的重要性，且應以綜合中學(comprehensive middle school)取代傳統的三軌制(Benz, 2005)。

同年美國派出了代表團，考察德國教育狀況，在1946年發表的《美國赴德教育代表團報告》(Report of the United States Education Mission to Germany)指出，德國納粹產生的根源，與其傳統的三軌制息息相關：絕大多數人在小學畢業後，只能接受職業教育，僅5%到10%的優勢群體，進入學術教育路徑；這種教育制度強化了「階級社會」的基礎，此造成了精英階層的傲慢專制、普羅大眾的自卑屈從，從而孕育了專制體制的發展溫床(Zook, 1946)。

代表團按照「美國經驗」進一步指出，初等教育應該延長為六年、中等教育應同時容納普通教育／職業教育，實施綜合中學之統一學制(Zook, 1946)。這種嘗試一開始就受到德國民眾、政治家與教育學家等的抵制與批判，其中時任巴伐利亞邦的文教部長Alois Hundhammer(1900-1974)的一段話非常具有代表性：

基於「社會平等原則」……應積極引導具有較好稟賦的學子，使其達到較高和最高教育目標，而不論其家長的地位與能力。但是，以下兩點事實不容被忽視或否認：(一)僅少數人，而非所有人都具有達到較高教育目標的稟賦；(二)具有較好稟賦者雖分布於各個階層，但其在不同階層有不同的分布比率。生物學上的不平等，不能透過文化措施加以消除，也無法透過廢除分軌制、實施統一學校制加以消除。(Giesecke, 1998, p. 60)

Hundhammer 強調，人類天賦存在著差異，因此應為不同天賦的學子，提供適合其性向與能力的教育。他認為當務之急，與其說需改造德國教育，毋寧說需重新恢復被納粹中斷的傳統三軌制（Giesecke, 1998）。盟軍占領西德期間，盟軍以征服者的姿態，透過多種方式「下達」西德政府執行教育改革方案，但德國各方強烈抵制，盟軍最終在實際上妥協，而使得教育改革「胎死腹中」（Lawson, 1999）。

1950 年代，西德伴隨著經濟高速發展，人員和家庭遷移日漸頻繁，學生轉學成為常見現象。而在聯邦主義體制下，國家實行分權管理，且文教事業隸屬於各邦政府權限，於是造成了遷移家庭的子女轉學困難問題。為能解決前述問題，1955 年「各邦文教部長聯席會議」簽訂了《杜塞爾多夫協定》（*Düsseldorfer Abkommen*）。該協定第 13 條特別強調，即使辦理實驗教育，仍需保留原有的三軌制學校類型框架（Kultusministerkonferenz, 1955）。亦即二戰結束十年後，德國不但沒有執行盟軍關於改革三軌制的指示，反而進一步加以確立，並為變革設置了障礙。亦即，三軌制在二戰後「頂住」了盟軍的壓力，迤邐然走進當代社會。

三、綜合中學運動

1960 年代，德國乃至西歐各國，都出現了教育民主化運動，紛紛效仿美國的綜合中學，掀起了一場曠日持久的中等教育綜合化運動（Berger, 2005; Ertl & Phillips, 2000）。

德國社會學家 Dahrendorf（1965）研究指出，1960 年代中期，西德不同職業類別比率及其子女所占之大學生比率，呈現巨大的落差，如表 1。此統計數據清楚地顯示，在傳統教育分流體制下，確實產生社會階層複製和再生產的現象。

表 1

1960 年代中期西德不同職業類別比率及其子女所占之大學生比率

職業	勞工	職員	商人	自耕農	公務員	自由業	學術人員
人口比率	49.8%	22.7%	10.6%	8.7%	6.7%	1.5%	1-2%
大學生比率	5.2%	29.3%	14.5%	3.5%	33.7%	12.3%	35.5%

資料來源：Dahrendorf（1965, p. 51）。

許多學界與政界之相關人士呼籲，為能促進教育機會均等，應建立綜合中學；綜合中學的建立，可以減少多軌制中學的質量等級差異，避免隔離不同教育路徑，而令處於不利地位的學生，多集中於較低層級的學校（Berger, 2005; Ertl & Phillips, 2000; Weeks, 1986）。1960 年德國教師聯合會（Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände）通過的《布來梅計畫》（Bremer Plan）即建議，應在中等教育前期階段，建立統一的「中間學校」（Mittelstufe）取代三軌制（Khod, 2021）。

在前述改革建議的脈絡下，1968 年柏林率先建立了德國第一所綜合中學「沃爾特·格羅皮烏斯學校」（Walter-Gropius-Schule），拉開了德國中等教育綜合化的序幕；如今該校已發展為包含小學、初中與高中之「城區公學」（Gemeinschaftsschule），大約有 1,000 名學生（Gaude & Reuel, 1993; Walter-Gropius-Schule, n.d.）。

1969 年社會民主黨（Sozialdemokratische Partei）在該年的大選獲勝，客觀上有利於綜合中學的發展，因為綜合中學與該黨強調的教育機會均等（Gleichberechtigung der Bildungschancen）理念最為接近。同年，社會民主黨提出了《民主教育體制模式》（Modell für ein demokratisches Bildungswesen），主張應將傳統的三軌制學校轉型為綜合中學（Sozialdemokratische Partei Deutschlands, 1969）。

德國綜合中學有兩種形式：「一體化綜合中學」（integrierte Gesamtschule）、「合作式綜合中學」（kooperative Gesamtschule）。

- （一）「一體化綜合中學」：亦被稱為「附加性綜合中學」（additive Gesamtschule）；在此學校類型，學生混班上課；但 1982 年「各邦文教部長聯席會議」通過了相關決議：「班級」僅為行政管理單位，同一個班級的學生，應考查學子每個學科的程度／學習進度之差異，而分流參加不同級別的課程：輔導課程（Förderkurse）、基礎課程（Grundkurse）與擴展課程（Erweiterungskurse）；避免學生間的程度／學習進度差異，而互相牽絆、相互拉扯（Herrlitz et al., 2003; Kultusministerkonferenz, n.d.-b）。
- （二）「合作式綜合中學」：由主幹中學、實科中學和文理中學三大支柱（Säulen）「拼貼」而成。除了體育與美術進行合班教學，其他課程仍然依照傳統三軌制分別教學；其與傳統三軌制的差異，在於前者在同一個學校「屋簷」（Dach）下，容納了三種不同類型學校（Baumert, 1980; Deutscher Bundestag, 2006）。「合作式綜合中學」也被稱為「多路徑學校」（Schule mit mehreren Bildungsgängen）（Gottschalch, 2011）。

德國中等教育綜合化運動的發展並不順遂，以北萊茵－西伐利亞邦（Nordrhein-Westfalen）為例。該邦社會民主黨在 1969 年贏得大選，為能促進教育機會均等，在該邦建立了「合作式綜合中學」，取代傳統三軌制。但有許多教會、學者以及學生家長簽名請願，群起抗議，並以「停止合作式綜合中學！」（Stop Koop）為口號，紛紛投入抗議活動（Köhler, 1978）。為能解決前述爭議，1978 年該邦舉行全民公投，有 363.6 萬人（29.8%）投票贊成廢除綜合中學，遠遠超過贊成維持綜合中學的五分之一。該項公投結果，導致該邦邦長 Heinz Kühn（1912-1992）黯然下臺（Taz-Archiv, 2005）。

1960 年代啟動的綜合中學運動，常陷入黨派與價值觀之爭，支持綜合中學者強調教育民主化／教育機會均等，反對者則譏評為教育平均主義／良莠不分，混淆了不同稟賦之間的界線。無疑地，學子及其家長用「腳」決定，比黨派與價值觀之爭，更直接關係到綜合中學之榮枯。在 1960 年代啟動的綜合中學運動，綜合中學僅取得有限的成功，並未打破德國中等教育的三軌制結構（Ertl & Phillips, 2000; Weeks, 1986）；且學校與學生數一直處於邊緣地位，如表 2。

表 2

2007 年德國學校數與學生數及其比率（八年級）

學校類別	學校數	學校比率	學生數	學生比率
主幹中學	4,578	36.4%	888,234	19.2%
合作式綜合中學	1,288	10.2%	299,919	6.5%
實科中學	2,775	22.0%	1,278,079	27.7%
文理中學	3,078	24.5%	1,701,109	36.8%
一體化綜合中學	670	5.3%	412,298	8.9%
華德福學校 Waldorfschule	199	1.6%	38,515	0.8%

資料來源：Lohmar 與 Eckhardt（2009, pp. 144-145）。

一直到 21 世紀初，綜合中學一直被視為實驗性的，僅側身於傳統三軌制的邊緣地位，只是三軌制的附加，而非替代；亦即它未能完成取代三軌制的任務，反而導致德國教育呈現出更熱鬧的局面。但它在根深蒂固的傳統三軌制，如同打進了一支「木楔」，其所強調「教育機會均等」理念仍有所發展，不僅具體落實於「定向

學級」(Orientierungsstufe)制度——在不同文件有不同的名稱：「促進階段」(Förderstufe)、「觀察階段」(Beobachtungsstufe)——且綜合中學的學校數和學生人數都有所增長，此內容參見第參節。

參、優化分流體制

長期以來，德國的三軌制「穩如磐石」，難以撼動。但學界與社會大眾的批評也從未間斷過，這也使得分流體制進行了延緩分流（定向學級）、暢通升學管道之縱向變革，以及簡併三軌之橫向變革。以下從變革的時間序列做進一步探究。

一、延緩分流

1964年3月各邦文教部長聯席會議通過了《柏林聲明》(*Berliner Erklärung*)，主張教育機會的提供，應該適合個人的性向／能力，因而應該採取相應措施——例如設置「觀察階段」、延緩兩年分軌——通過分組教學達到因材施教，緩和了「倏忽跨躍」的分軌決定，使學生進入他們相適應的教育軌道，避免過早分軌造成的不恰當和失誤(Kultusministerkonferenz, n.d.-b)。

同年10月，各邦邦長在漢堡簽訂了《漢堡協定》(*Hamburger Abkommen*)，取代了效期已滿的《杜塞爾多夫協定》。在新協定中，依然堅持保留三軌學制，但是特別強調教育機會均等的重要性，將共同學習的時間延長兩年，並在第四條第四項明確提出：

對於所有學生共同就學的第5／6學年，可以使用「促進階段」或「觀察階段」名稱。(Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, 1964, p. 3)

從該條款中可以看出，儘管沒有實現中等教育階段之單軌學制，但是共同學習時間已經由四年延長為六年，分軌得以推遲、延緩分流，被延長的兩年還被賦予了特殊的「促進或觀察」的任務。《漢堡協定》拉開了教育改革序幕；其中「促進階段」包含雙重任務：延長共同受教的時間，並為學生接受中等教育做準備(Kultusministerkonferenz, n.d.-b)。

為了落實延緩分流的理念、具體推動定向學級的實施，1974年各邦文教部長會議明確指出，定向學級的組織形式包含「依附於學校類型」(*schulartabhängig*)、

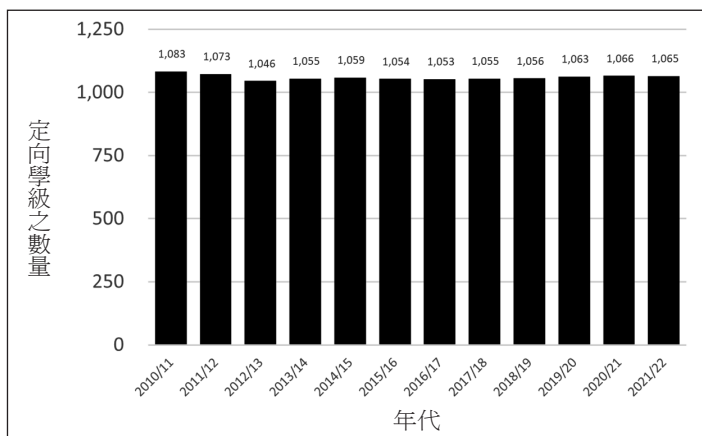
「獨立於學校類型」（schulartunabhängig）兩種。前者——以萊茵蘭－普法茲邦（Rheinland-Pfalz）為例——小學畢業後，實施定向學級，且依附於不同類型學校（主幹中學、實科中學、文理中學）；即便是不同類型學校（例如實科中學與文理中學）組織跨校課程，但在管理組織上亦分別隸屬於參與的學校，且在統計數據上，「依附於學校類型」的定向學級，亦歸屬於參與的學校，定向學級本身不具有獨立性（Kultusministerkonferenz, 2015a, p. 33）。質言之，「依附於學校類型」並非一個獨立階段，而是隸屬於中等教育前期，且歸屬於提供定向學級課程之不同類型的學校（三軌）。

相異於「依附於學校類型」，「獨立於學校類型」的定向學級本身為一獨立階段，且為小學的延續，而與中等教育的不同學校類型無關。定向學級的課程，主要在為學子轉入七年級（中等教育前期）做準備，因此課程安排的重點，乃根據學生的能力與性向提供相關的課程，僅部分課程（例如音樂與體育）與小學或中等教育前期的學校跨校學習（Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung Mecklenburg-Vorpommern, n.d.）。在書面文件與相關的統計數據上，嚴格意義下的定向學級乃指「獨立於學校類型」，如圖 1 與表 3。質言之，「獨立於學校類型」定向學級，確實將學子的共同學習時間由四年延長為六年，更能落實延緩分流的理念。

從德國 16 邦的相關統計，「獨立於學校類型」定向學級已呈現穩定發展，如圖 1 與表 3。

圖 1

「獨立於學校類型」的定向學級之數量統計



資料來源：Statista Research Department（2023a）。

表 3
獨立於學校類型的定向學級之學生人數

年代	2014 / 2015	2015 / 2016	2016 / 2017	2017	2018 / 2019	2019 / 2020	2020 / 2021	2021 / 2022
人數	99,281	100,851	103,574	106,699	110,508	112,035	112,317	113,230

資料來源：Statistisches Bundesamt（2023）。

二、簡併三軌為二軌

2000 年在 OECD 實施的「國際學生評量方案」（Programme for International Student Assessment, PISA）中，德國學生在閱讀能力、數學能力和科學能力都低於 OECD 平均水準；這對一向以教育品質而自豪的德國教育界、企業界和政治界，猶如一枚「德國 PISA 震撼」（Deutschlands PISA-Schock）（朱啟華，2003；梁福鎮，2009；Baumert et al., 2002; OECD, n.d.-b; Raidt, 2009）。

在「德國 PISA 震撼」的大背景下，對於教育品質的檢視，瞬間成為「街談巷議」的熱門話題，尤其對傳統三軌制的批判又浮上檯面，因為不理想的 PISA 成績，很大程度源自該分流體制，特別是主幹中學（Ehmke et al., 2004, p. 244）。主幹中學在德國一直廣受爭議，常常「出紕漏」，甚至有時候還成為斗大的頭條新聞標題；而媒體更是發揮其「毒舌」的本事，極盡挖苦又戲謔地稱之為「垃圾學校」（Reste-Schulen）（Füller, 2011; Westdeutschen Rundfunk, 2011; Wiarda, 2018）。有些學者則逕稱之為「問題學校」（Problemschule）（Bos et al., 2010; Leschinsky, 2003; Rekus et al., 1998; Trautwein et al., 2007）。

在前述背景下，柏林的「櫛特立主幹中學」（Lütli-Hauptschule）更是將主幹中學的問題推向「風頭浪尖」，成為「路人皆知」的教育問題：該校所在的諾以克恩區（Neukölln），多數居民為阿拉伯人和土耳其人，該校學生僅有 20% 來自德國籍家庭。2006 年在該校任教的教師，集體簽署一封致柏林教育主管機關的求救信函。該信縷述了該中學學生暴力傾向嚴重，教師常常處於「岌岌可危」的慘狀，甚至到教室必須帶著手機，以便可以隨時發出求救信號（Bos et al., 2010; Leschinsky, 2003; Rekus et al., 1998; Trautwein et al., 2007）。像櫛特立主幹中學這樣的情況，在柏林，甚至在德國其他地方都不是特例，櫛特立主幹中學不過是以令人吃驚的方式，將舞臺的聚光燈照射在主幹中學之沉痾，牢牢地吸住大家的眼球。

PISA 結果還「殘酷地揭穿」了學生成績／社會背景（尤其是移民背景）之間的密切關聯；如表 4 顯示，在不同類型的學校，學生的社會階層與其成績呈現正相關（Ehmke et al., 2004, p. 244）。且德國來自社會較高階層／較低階層的學生，在閱讀能力方面的差距，是所有參加 PISA 的國家中差距最大的（Baumert & Schümer, 2001, p. 384）。

表 4
2000 年德國學生之 PISA 成績

學校	極低社會階層 Sehr niedrige soziale Herkunft	低社會階層 Niedrige soziale Herkunft	高社會階層 Hohe soziale Herkunft	極高社會階層 Sehr hohe soziale Herkunft
主幹中學	400	429	436	450
一體化綜合中學	438	469	489	515
實科中學	482	504	528	526
文理中學	578	581	587	602

資料來源：Ehmke 等人（2004, p. 244）。

另一方面，就讀文理中學的學子中，高達 72.1% 無移民背景，而僅 27.9% 有移民背景，如表 5；而有移民背景就讀主幹中學的比率，則遠高於無移民背景，如圖 2。再者，持有外國護照的學生，獲得文理中學畢業證書者更僅約七分之一（14.0%），獲得主幹中學畢業證書與無畢業證書則高達 45.8%，如表 6。

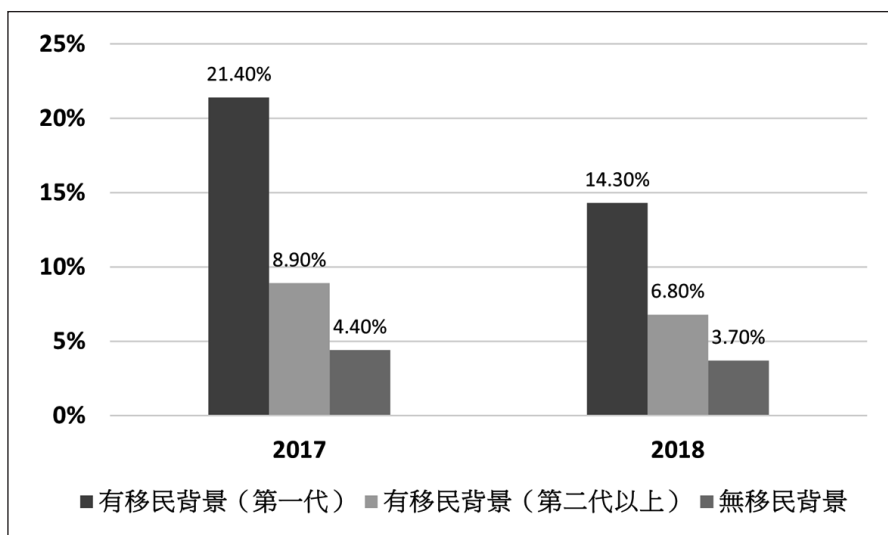
表 5
2020 年有／無移民背景學生在文理中學之比率

學校類型	無移民背景	有移民背景
文理中學	72.1%	27.9%

資料來源：Kränzler 與 Cramer（2020, p. 8）。

圖 2

2017-2018 年有／無移民背景青少年（11-14 歲）在主幹中學之比率



資料來源：Sachverständigenrat für Integration und Migration（2020, p. 4）。

表 6

2023 年持不同護照學生的中學畢業證書之比率

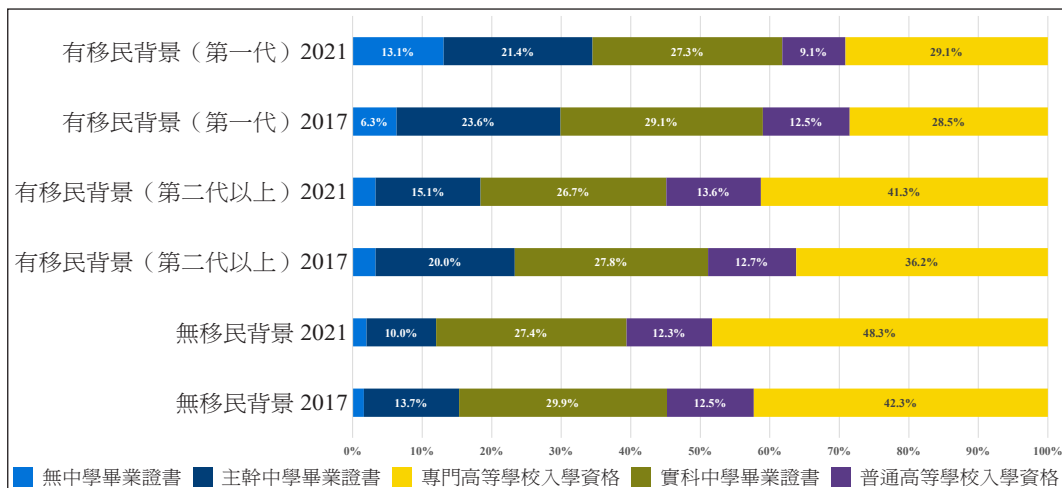
	無初中畢業證書	主幹中學畢業證書	實科中學畢業證書	文理中學畢業證書
持德國護照	5.1%	14.9%	44.8%	35.0%
持外國護照	14.7%	31.1%	40.3%	14.0%

資料來源：Mediendienst Integration（2022）。

另外，第一代具有移民背景學生中，具有「普通高等學校入學資格」者，低於第二代，且遠低於無移民背景者；另外，具有移民背景、且無初中畢業證書／具有主幹中學畢業證書的比率，遠高於其他出身，如圖 3。

圖 3

2017 / 2021 年有 / 無移民背景青年（21-30 歲）不同類別中學畢業證書之比率



資料來源：Sachverständigenrat für Integration und Migration（2023, p. 5）。

前述之相關統計圖表，表明三軌制未能很好地整合來自社會底層的學生和移民學生。在這種情況下，各邦開始嘗試減少分流軌道，傳統的三軌逐步簡併為兩軌發展，建構兩種新型學校類型。

（一）「取代式第二軌學校」（neue zweite Schulform, die H/R ersetzt）

廢除傳統的實科中學、主幹中學甚或是綜合中學，整合建構為「取代式第二軌學校」（Billiger.de, n.d.; Tillmann, 2015）。例如在漢堡市政府的教育改革計畫，傳統的文理中學維持不變，其他類型學校——包含主幹中學、實科中學與綜合中學——整併為「城區中學」（Stadtteilschule），且學子讀完十年級後，還可以依據在校成績申請就讀三年制的「高級階段」（Oberstufe）（類似文理中學），最後得參加高中畢業考，亦即高中畢業考為所有的學子開放（Goetsch, 2010）。

（二）「結合式第二軌學校」（neue zweite Schulform, H/R-Kombination）

聯合傳統的實科中學、主幹中學，構建為「結合式第二軌學校」，在此種學校類型中，在同一個學校「屋簷」下，同時包含兩種不同的學校類型，且在某種程度上保留其各自的獨立性，此即為前述之「多路徑學校」（Billiger.de, n.d.; Tillmann, 2015）。中等教育前期的學校分流形式分為四類：傳統式三軌、純粹的兩軌、延伸式兩軌與延伸式四軌，見表 7。

表 7
德國 16 邦中等教育前期之分軌類型

分軌類型	學校類型	邦
傳統式三軌 Dreigliedrigkeit	文理中學、實科中學、 主幹中學	巴伐利亞邦
純粹式兩軌 Zweigliedrigkeit pur	文理中學、取代式第二 軌學校	布來梅（Bremen）、漢堡、薩爾蘭（Saarland）、 什勒斯維希－霍爾斯坦（Schleswig-Holstein）、 薩克森（Sachsen）
延伸式兩軌 Zweigliedrigkeit Erweitert	文理中學、取代式第二 軌學校，綜合中學／城 區公學	柏林、布蘭登堡（Brandenburg）、梅克倫堡－ 西波美拉尼（Mecklenburg-Vorpommern）、 萊茵蘭－法爾茲（Rheinland-Pfalz）、薩克森－ 安哈特（Sachsen-Anhalt）、圖林根（Thüringen）
延伸式四軌 Viergliedrigkeit Erweitert	文理中學、實科中學、 主幹中學、城區公學、 結合式第二軌學校	巴登－符騰堡（Baden-Württemberg）、 黑森（Hessen）、下薩克森（Niedersachsen）、 北萊茵－威斯特法倫（Nordrhein-Westfalen）

資料來源：Billiger.de（n.d.）、Tillmann（2015）。

在前述發展趨勢下，不同類型學校數與學生數產生消長變化，相較於 2007 年的統計（表 2），主幹中學的學校與學生數大幅萎縮，而一體化綜合中學與多路徑學校則大幅蓬勃發展，如表 8。

表 8
2023 年不同類型學校數與學生數及其比率

學校類型	學校數	學生數	學生數比率
文理中學	3,151	2,275,183	45.1%
一體化綜合中學	2,156	1,130,900	22.4%
合作式綜合中學	1,902	506,542	10.0%
主幹中學	1,757	367,778	7.3%
實科中學	1,724	768,869	15.2%

資料來源：Statista Research Department（2023b, 2023c）。

由表 2、表 8 對照比較，清楚地顯示，文理中學的學生比例大幅躍升（36.8%→45.1%）、一體化綜合中學也有相當的增長（8.9%→22.4%），而主幹中學（19.2%→7.3%）與實科中學（27.7%→15.2%）則呈現嚴重的衰退。從前述的相關統計數據，可以看出德國改革傳統三軌制的思路：在「問題學校」與「垃圾學校」之惡名／「德國 PISA 震撼」之內外夾擊下，將主幹中學併入實科中學或綜合中學，進而不斷地縮減主幹中學的數量規模，甚至未來消失於德國的教育舞臺，畢竟主幹中學已被標籤化，而且還是不好的，現階段除非現實十分無奈，要不大家都會「避之唯恐不及」。Leschinsky（2003）的著作標題，即非常傳神地表達這種心態：〈主幹中學——教育體制中的問題小孩〉（Die Hauptschule: Sorgenkind im Schulwesen）。

三、暢通升學管道

依前述，就讀文理中學並通過高中畢業考的方式，壟斷了高等學校入學途徑。20 世紀下半葉，隨著德國對專業技術人才，尤其是受過高等教育的專業技術人才需求孔殷，致力於促進高等教育／職業教育之融通，積極推動「在職人員」（befähigte Berufstätige）入學高等學校。1982 年德國文教部長聯席會議通過《優異在職人員入學高等學校之考試決議》（*Vereinbarung über die Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen*）：在職人員即便未通過高中畢業考，亦有可能申請入學高等學校（Kultusministerkonferenz, 2010）。

1998 年，德國修正《高等學校基準法》（*Hochschulrahmengesetz*）第 27 條第二項，針對上述決議予以法制化：無高中畢業考證書者亦得以入學高等學校，此稱為「第三條教育路徑」（*dritter Bildungsweg*）（Bundesanzeiger Verlag, 1998; Freitag, 2012）。而後，2009 年德國文教部長聯席會議通過《在職人士入學高等學校之方式》（*Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung*），具體規定相關的資格條件與實施方式（Kultusministerkonferenz, 2009）。

顧名思義，建構第三條教育路徑之前，已經存在兩條通往高等學校的路徑。「第一條教育路徑」（*erster Bildungsweg*）最為傳統，即就讀於文理中學／職業文理中學（*Berufliches Gymnasium*），且通過高中畢業考者，分別獲得普通高等學校入學資格／相關專業高等學校入學資格（*Fachgebundene Hochschulreife*）（Sterrenberg, 2014; studieren.de, n.d.）。

「第二條教育路徑」（*zweiter Bildungsweg*）適用於職業高級學校 II（*Berufsoberschule II*）、夜間文理中學（*Abendgymnasium*）、補習學校（*Kolleg*），

甚或通過「自學考試」（Nichtschülerprüfung）取得同等學歷證明的學子，而後通過高中畢業考、獲得普通高等學校入學資格（Sterrenberg, 2014）。第一條／第二條教育路徑如圖 4。

圖 4

獲得普通高等學校入學資格之第一條與第二條教育路徑

第一條教育路徑	文理中學／職業文理中學	高中畢業考→	普通高等學校入學資格
第二條教育路徑	夜間文理中學、補習學校、職業高級學校 II、自學考試		

第一條與第二條路徑雖分別適用於不同類型學校的學子，但均需通過高中畢業考。相異於此，通過「第三條教育路徑」的申請者，則無需通過高中畢業考，而是憑其職業資格與工作經驗，在達到相應的條件後得以申請高等學校（Elsholz, 2015）。第三條教育路徑的建構，鬆動了德國職業教育／學術教育間壁壘森嚴的界線，職業教育與高等教育得以貫通。

不過，由於教育事務概屬於各邦管轄權限，各邦有關高等學校錄取在職人員的規定不盡相同，概括而言大概存在著三種基本模式（表 9）。

表 9

在職人員入學高等學校的基本模式

不同資格條件	入學條件
（一）具有師傅（Meister）職業資格——參閱《手工業條例》（ <i>Handwerksordnung</i> ）第 45、51a、122 條（Bundesamt für Justiz, n.d.-b）。 （二）或已完成 400 小時的職業培訓，並通過「進修教育考試」（ <i>Fortbildungsprüfung</i> ）——參閱《聯邦職業教育法》（ <i>Bundesberufsbildungsgesetz</i> ）第 53、54 條（Bundesamt für Justiz, n.d.-a），以及《手工業條例》第 42、42a 條（Bundesamt für Justiz, n.d.-b）。	（一）在特定前提下入學，可自由選擇專業。 （二）有些高等學校會舉行面試，不過該面試實質上多為申請者提供專業諮詢與建議的面談。

（續下頁）

表 9
在職人員入學高等學校的基本模式（續）

不同資格條件	入學條件
畢業於至少二年期以上的職業教育，並具有三年以上的相關工作經驗。	（一）在特定前提下入學，必須選擇相關專業。 （二）有些學校提供「新生試讀模式」（Probestudium），且其試讀的專業學科需與試讀生從事的職業相關，而後在獲得優良成績才能獲得正式的入學許可；一般試讀一年。
未通過高中畢業考，但具有專門高等學校入學資格（Fachhochschulreife）。	有些學校會舉行「能力評估程序」（Eignungsfeststellungsverfahren），具體形式包括資格考試或「天賦測試」（Begabtenprüfung），確認申請者是否由其職業培訓或工作經驗獲得擬申請專業學科之相關知識與技能，並進而將其職業資格或工作經驗換算與折抵學分，從而使其晉升至高年級。

資料來源：Kultusministerkonferenz（2015b）、Nickel 與 Leusing（2009）、Nickel 與 Schulz（2017, p. 22）、Teichler（2005, pp. 151-156）。

另外，在職人士透過第三條教育路徑，不僅能申請學士班，也能申請碩士班；亦即未取得學士文憑的在職人士，在具備特定條件下，亦可逕申請碩士班（Nickel & Thiele, 2022）。未通過高中畢業考就讀學士班與碩士班之專業數量統計，如表 10。

表 10
2022 年未通過高中畢業考就讀學士班與碩士班之專業數量統計

	學士班	碩士班	總和
綜合性大學	12,805	2,961	15,766
神學高等學校（Theologische Hochschulen）	35	24	59
藝術與音樂高等學校（Kunst- und Musikhochschulen）	1,564	544	2,108
專門高等學校	36,744	3,462	40,236
總和	51,178	6,991	58169

資料來源：Nickel & Thiele（2022, p. 28）。

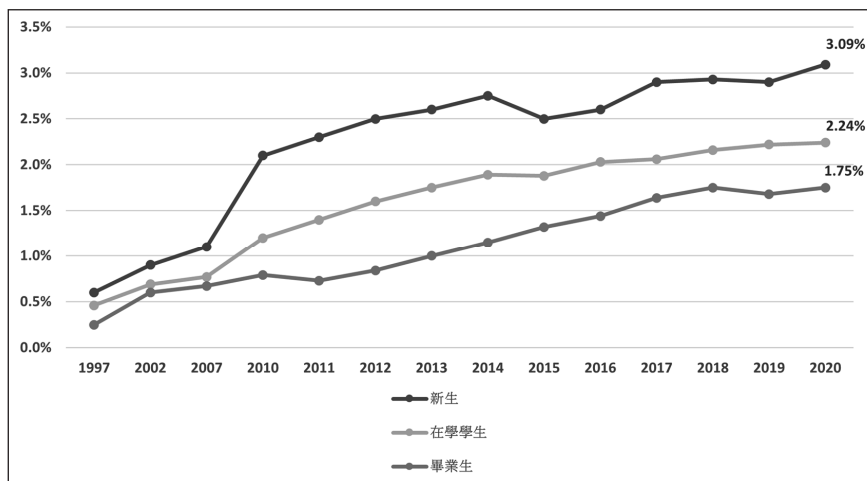
為了配合「第三條教育路徑」的實施，「聯邦職業教育中心」（Bundesanzeiger Verlag, 2020; Bundesinstitut für Berufsbildung, 2010）於 2010、2020 年推出系列配套措施，並明確揭示四大原則：（一）若需舉行測試進行甄選，相關測試應捨棄學術導向；（二）應重視在職人士過去的學習成果和工作經驗，其相關的職業能力與經驗可以折抵學分；（三）應提供過渡課程，協助在職人士能順暢地銜接高等教育課程；（四）應為在職人士提供各種支持，尤其是相關的諮詢服務。

為了貫徹前述原則，聯邦政府和各邦達成協議，由聯邦教育與研究部（Bundesministerium für Bildung und Forschung, n.d.-b）舉辦「通過開放高等學校實現向上流動」（Aufstieg durch offene Hochschule）之方案，獎助相關機構參與在職人士入學高等教育。該方案有兩輪（2011-2017 年、2014-2020 年），編列 2.5 億歐元，共有 101 所高等學校、4 個非大學研究機構參與，此意味著大約 1 / 4 的高等學校致力於成為開放高等學校（Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, n.d.）。

在教育機會均等的維度方面，「第三條教育路徑」的建構深具意義：透過該路徑入學高等學校的學子中，父母雙方都沒有高等學校文憑的比率高達 3 / 4，亦即他們透過該方案，實現了社會向上流動（Elsholz, 2015）。但可惜！通過第三條教育路徑進入高等學校者少之又少，未能突破 3.1%，如圖 5；因此，Elsholz（2015, p. 29）指出：「開放高等學校的象徵意義，遠大於數量上的意義」。

圖 5

1997-2020 年在職人員就讀高等學校之比率



資料來源：Nickel & Thiele（2022, p. 5）。

再者，這些已入學高等學校的「幸運兒」，不必然從此踏上一條鋪滿玫瑰花的坦途。傳統上，德國高等學校一向採取「寬進嚴出」的方式，從第一條與第二條教育路徑入學高等學校的學子，淘汰率為 $1/4$ ，而從第三條教育路徑的淘汰率更高達 $1/3$ (Elsholz, 2019)。透過「第三條教育路徑」入學的學子，其淘汰率高於其他路徑，應該不會令人意外，因為他們不僅需要面對更多實際的困難、承擔著更多家庭和社會責任，且具有不一樣的學習基礎和思維習慣，因此高等教育的學業，「理所當然」地對他們就具有更艱難的挑戰。

肆、強化職業教育競爭力

德國為能提升職業教育的競爭力，提出了許多職業教育改革方案，此包含靈活化職業教育、附加職業資格 (Zusatzqualifikation)，以及職業教育／學術教育等值等，以下進一步加以探究。

一、靈活化職業教育

德國職業教育涵攝的範圍紛繁，但大體上可以區分為三大子系統：雙元制 (Duales System) 職業教育／全日制職業學校 (Vollzeitberufsschule) 與過渡培訓系統 (Übergangssystem)；其中最具代表性為雙元制職業教育 (OECD, n.d.-a; Schultheis et al., 2020)，以下即以雙元制職業教育為代表做進一步說明。

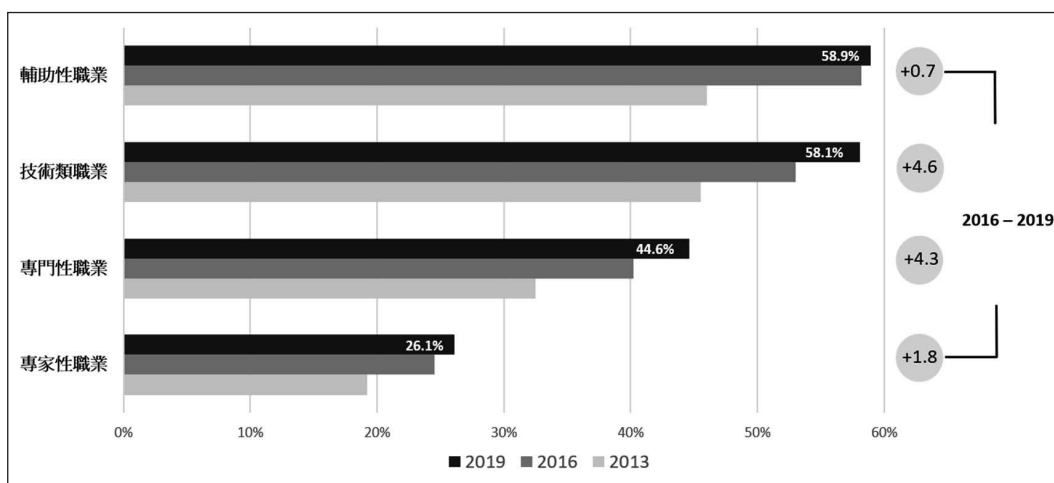
德國雙元制職業教育享有盛譽，早在 1970 年代，德國即將該職業教育理念、辦學模式與管理體制等，用合作專案方式「輸出」至其他國家，例如菲律賓 (Euler, 2013; Silvestrini & Garcia, 2010)。而後，其他國家亦「接踵而至」引進該教育體制，例如美國與英國等 (Koerrenz et al., 2018; Linton, 1995; The Economist, 2013)。2013-2015 年在歐盟居中協調下，德國又與西班牙、希臘、葡萄牙、義大利等國簽訂協議，協助這些國家建構雙元制職業教育 (European Trade Union Confederation & Unionlearn, n.d.; Schreier, n.d.)。

德國雙元制職業教育雖堪稱為全世界職業教育的典範，但在新時代的發展中，亦面臨著需改弦更張的困境。早在 20 世紀末葉，工業界調查即發現德國經濟結構和企業管理方式發生了蛻變，勞動組織和工作形式的靈活性增加，職業活動的連續性降低、靈活度要求上升，職前培育和職場的耦合度變得鬆散；且資訊科技在各行各業都扮演著重要角色：大約 50% 的從業者，都在從事資訊處理工作，只有 20%

在生產領域、25% 在服務產業（Dostal et al., 1999; Dostal et al., 1998）。甚至，各行各業有越來越多的工作任務（task）已被電腦取代，如圖 6。

圖 6

電腦在不同類別職業取代工作任務之比率



資料來源：Becker 等人（2022, p. 26）。

針對前述的變遷，2001 年 Rauner（2001）提出「開放、動態的職業性」（Offene, dynamische Beruflichkeit）方案，提倡「核心職業」（Kernberuf）培訓的重要性，亦即在職前培訓聚焦於「核心職業」，為未來職涯發展提供寬泛基礎，之後通過模組化的進修和繼續教育措施，再精進特定專業的職業能力。該方案強調不同職業的關聯性知識和勞動過程知識，有利於降低傳統聚焦於「職業性」（Beruflichkeit）培育的缺點，亦即在職業橫向維度上，過於專業化進而產生窄化的問題。

在前述理念的指引下，「培訓職業」（Ausbildungsberuf）所包含的覆蓋面越來越大，例如商業類中原本四類辦公文員職業被整併為一個；在培訓職業覆蓋面拓寬的趨勢下，培訓職業的種類由 1950 年代的 900 個持續降至目前的 324 個（2022 年公布）（Bundesinstitut für Berufsbildung, 2020）。

隨之，新型的「複合型」培訓職業日益重要，例如「機電一體化技術人員」（Mechatroniker）即為複合型職業；該職業培訓需奠基於機械、電子與資訊的基礎，將機械科技、電子資訊科技與感測測試科技等結合、綜合應用（Ausbildung.de, n.d.）。再如，傳統汽車製造業結合資訊科技（Informationstechnik），進而產生汽車製造業

／IT 之複合型職業（Gesamtverband der Arbeitgeberverbände der Metall-und Elektro-Industrie e. V., n.d.）。

質言之，德國職業教育——尤其是雙元制職業教育——聚焦於實踐能力的培訓，而與職場有著極高的耦合度，因而實現職業教育／職場間的「零過渡」，也使得德國青少年的低失業率，在歐盟國家多居於冠軍寶座（Urmersbach, 2023）。

二、附加職業資格

（一）「附加職業資格」的發展背景

德國職業教育的「標準化」與「規範性」一直被其他國家的職業教育界稱讚並廣泛學習；德國現代化培訓體系嚴格按照《培訓條例》（*Ausbildungsordnung*）中的「培訓標準」，展開教育與培訓（Schwarz & Bretschneider, 2014）。但現今科技快速發展，進而導致工作組織／流程發生了根本性變化。且職業教育面對的是一個個獨立特殊的生命個體，每個個體之間都存在差異，同時每個企業也有各自具體的專業化任務與方向，《培訓條例》中規定的學習內容，很難涵蓋所有企業具體的職位要求（Bundesinstitut für Berufsbildung, n.d.-d）。

為能滿足勞動力市場、學生個體需求，德國職業教育領域積極進行相應變革，在「初次職業教育」（*Berufliche Erstausbildung*）階段，提出創新性「附加職業資格」之培育與認定模式（Bundesinstitut für Berufsbildung, n.d.-d）。2005 年修訂的《職業教育法》（*Berufsbildungsgesetz*），在法制上首次提出「附加職業資格」，該法第五條第二項第五款明確指出：

除第五條第一項第三款所描述的「培訓職業」外，還可傳授附加的職業技能、知識和能力，從而補充或拓展職業行動能力（*berufliche Handlungsfähigkeit*）。（Bundesamt für Justiz, n.d.-a）

（二）「附加職業資格」之實施方式

「附加職業資格」的實施期間，乃在學徒接受職業教育期間或之後立即進行，大約在 40-600 小時之間；最後，必須通過能力考核認證，才能取得最終的資格證書（Bundesinstitut für Berufsbildung, n.d.-c; Leando, n.d.）。

附加資格模組培訓內容包含「拓展型附加職業資格」（*berufsspezifische Zusatzqualifikation*）與「補充型附加職業資格」（*berufsgreifende Zusatzqualifikation*）；

相關的數量統計如表 11。與此相對應的附加資格包含「垂直式附加資格」（Vertikale Zusatzqualifikation）和「水平式附加資格」（Horizontale Zusatzqualifikation）兩種內容形式（Hofmann & König, 2022）。

表 11
拓展型／補充型附加職業資格之統計

附加職業資格	數量	比率
拓展型附加職業資格	386	26.4%
補充型附加職業資格	1,077	73.6%
總和	1,463	100.0%

資料來源：Hofmann 與 König（2022, p. 15）。

垂直式附加資格模組是在職業領域內，在學習者具備一定的職業基礎的前提下，擴展職業相關的知識和能力。學習目標通常是為職位晉升做準備。例如原本參與零售業行銷的學徒培訓，可以選擇商貿助理（Handelsassistent）的附加資格模組；學徒在學習零售業行銷相關知識與能力之同時，進一步學習貿易行銷、人力資源組織與管理等額外的知識與能力。完成後，學徒不僅獲得零售業行銷的職業資格，也獲得商貿助理的附加資格，並可受聘為企業中層管理職位（Walter-Eucken-Schule Karlsruhe, n.d.）。

水平式附加資格模組是在原本的培訓或跨職業領域，補充其他的知識與能力。例如原本參與零售業行銷的學徒培訓，可以選擇「電子商務初級助理」（E-Business Junior-Assistant）的附加資格模組，獲得電子商務的應用能力（BBS Friesoythe, n.d.）。此外，附加資格模組還包括一些與原本培訓無關的資格，如外語證書之附加資格模組（Industrie- und Handelskammer Region Stuttgart, n.d.）。

綜言之，相較於初次職業教育學習內容具有較強的穩定性，附加職業資格則能「快速」地因應產業界的需求、與產業發展「與時俱進」，可針對新型產業或技術發展，適時提出新資格要求展開培訓，並獲得相應的資格證書，因此附加職業資格更具有靈活性（IHK-Bildungsinstitut Hellweg-Sauerland, n.d.）。質言之，附加職業資格培訓是初次職業教育基礎上的擴展，是對職業標準中「暫時沒有」的補充。

三、職業教育／學術教育等值

絕大多數國家的資格體系，資格證書主要通過高等教育獲得；尤其 1999 年後歐盟的「博洛尼亞進程」（Bolognaprozess），更主要以學歷性學位的方式完成。雖然德國的職業教育為全世界職業教育界的典範，其他國家通過高等教育所培育的人才，在德國也可以通過職業教育來實現，但不容否認的是，學歷性學位在全世界被廣為承認，非學歷性職業資格證書漸趨劣勢（尤其在德國以外的國家），此勢必會減損職業教育的吸引力（Alesi et al., 2005; Hanf & Rein, 2007）。

德國「高等職業教育」（höhere Berufsbildung）作為職業教育的高級階段，以及職業晉升的重要管道，其所培育的水平與高等學校「難分軒輊」，但二者間的同等價值，長期無法獲得認可（Bundesinstitut für Berufsbildung, n.d.-a; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019）。為能解決前述問題，2020 年修正通過的《職業教育法》，引入「高等職業教育三級學位」（dreistufiges System der höheren Berufsbildung）。該法第 53a 條詳細規定了新的資格頭銜、考核程序與資格條件等，並將高等職業教育學歷劃分為三個等級：「考試合格職業技師」（Geprüfte/r Berufsspezialist/in）、「專業學士」（Bachelor Professional）、「專業碩士」（Master Professional）（Bundesamt für Justiz, n.d.-a）；且分別對應《德國終身學習國家資格框架》（*Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*）的第五級、六級和七級（Bundesministerium für Bildung und Forschung, n.d.-a）。

「高等職業教育三級學位」體系，為職業教育和高等教育的可比性（Vergleichbarkeit）鋪陳一條「陽關大道」，確認職業資格的「師傅」／學士學位、「師傅+」／碩士學位之間的同等地位，由此提升了職業教育的吸引力（Alesi & Teichler, 2013）。但「可比性」仍然存在侷限性：「專業學士」／「學士」、「專業碩士」／「碩士」之間仍有區別；「師傅」職業資格雖取得「專業學士」的頭銜，但仍不能申請入學碩士班，而需通過「第三條教育路徑」方能實現。

伍、評析

過去德國早期化分流政策常被譏刺為「十歲定終身」，但經過將近百年——1919 年《威瑪憲法》確立三軌制——的改革後，不斷地優化教育分流體制，其實「十歲未必定終身」。再者，德國為能強化職業教育的競爭力，持續地改革職

業教育系統，極大地減少職業教育學子的就業風險，讓他們獲得「實惠」，以便維繫教育分流系統。以下進一步加以闡釋。

一、十歲未必定終身

依前述，德國學子小學畢業後，教師會根據學子的能力與學習表現，寫一封「升學建議書」，建議學子應進入的「學校軌道」，但最終的選擇權多保留在家長手中。以升學軌道「最難通融」的巴伐利亞邦為例，其「升學建議書」在某種程度上雖然具有約束力，但「落榜」未進入理想學校的學子，仍可透過試聽課程的機制轉換學校軌道；即便透過該機制依然無法進入理想學校，也會充分尊重家長的學校選擇權，但申請文理中學的學子，其小學成績不得低於一定成績（Kultusministerkonferenz, 2015a）。因此 Anderson（2004）指出，德國家庭為學童挑選中學，其中起主要作用的不是政府政策，而是家長的選擇和家庭背景的傾向。

質言之，多數邦在學童十歲時（小學畢業後）在中等教育前期進行分流，這是不爭的事實；但學童進入哪一個中等教育前期的學校（三軌），與其說是教育政策的強力運作，毋寧說是多操縱於父母手中，因此 Phillips（1987）指出，教育分流的最終選擇多歸於父母決定。Schneider（2004）也指出，這種分類的過程，與其說是學術性，毋寧說是社會性。

早期化分流體制最容易產生的弊病，在於多數晚熟的學子在分流機制中慘遭淘汰，因此必須設置轉學機制，融通不同類型學校間的壁壘（Schneider, 2004）。此誠如「巴伐利亞邦課程與文化部」（Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, n.d.）在其官網上指出：

轉學機制讓每個學生都有機會適時調整其學校軌道……這可以避免挑戰不足或過度挑戰，並提高學業成功的可能性。

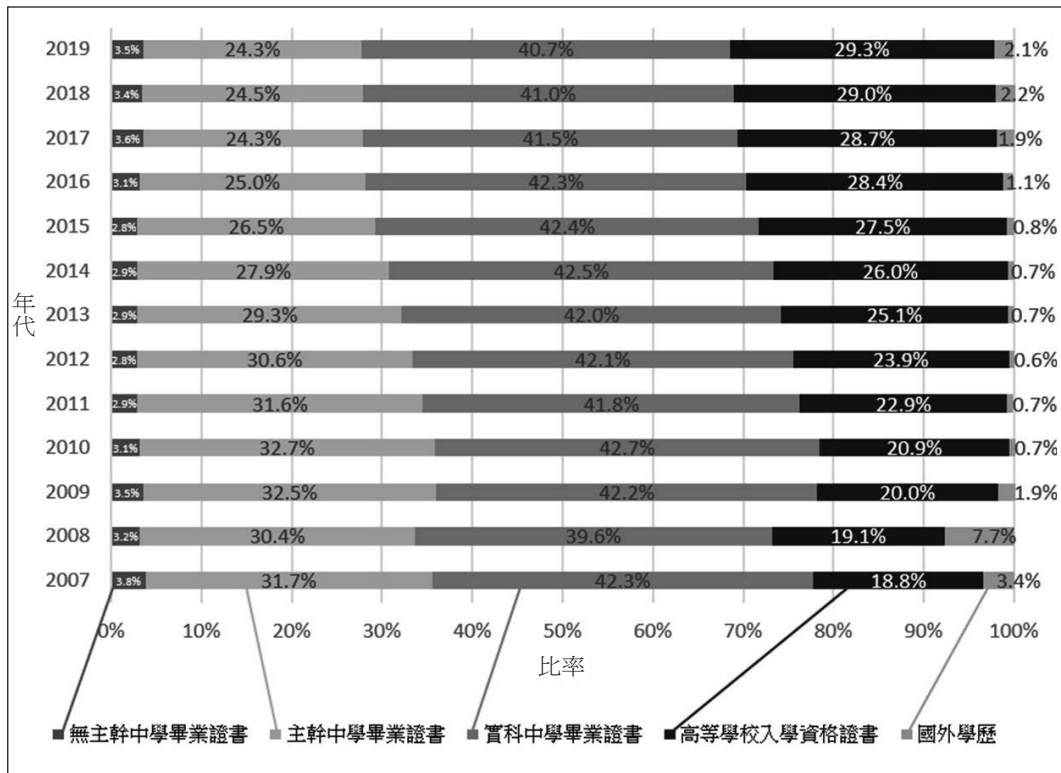
依前述，在制度上，小學畢業透過教育分流進入中等教育前期之不同類型學校後，亦得通過「轉學程序」（Übertrittsverfahren）進行雙向「轉軌」——向下（nach unten）或向上（nach oben）轉學（Deutscher Bundestag, 2006）；據 Gesterkamp（2012）的研究指出，有 14% 的學童在五年級至十年級間改變其學校軌道；而這些成功轉學的學童絕大多數都是「向下」轉學——例如從文理中學轉入實科中學，或是從實科中學轉入主幹中學。這是必然的結果：依前述，「分軌」的決定權多由

父母決定，而許多父母「望子成龍，望女成鳳」，不見得會完全考量孩子的能力與性向，因此才會發生絕大多數轉學生需向下轉學的現象。

即便中等教育後期畢業後，仍有為數不少的學子，從學術教育學軌轉向職業教育學軌：許多具有高等學校入學資格者，「寧願」放棄就讀大學的機會，選擇進入雙元制職業教育，且為數眾多、呈現增長的趨勢，如圖 7。

圖 7

2007-2019 年締結雙元制職業教育「培訓契約」的培訓生之學歷

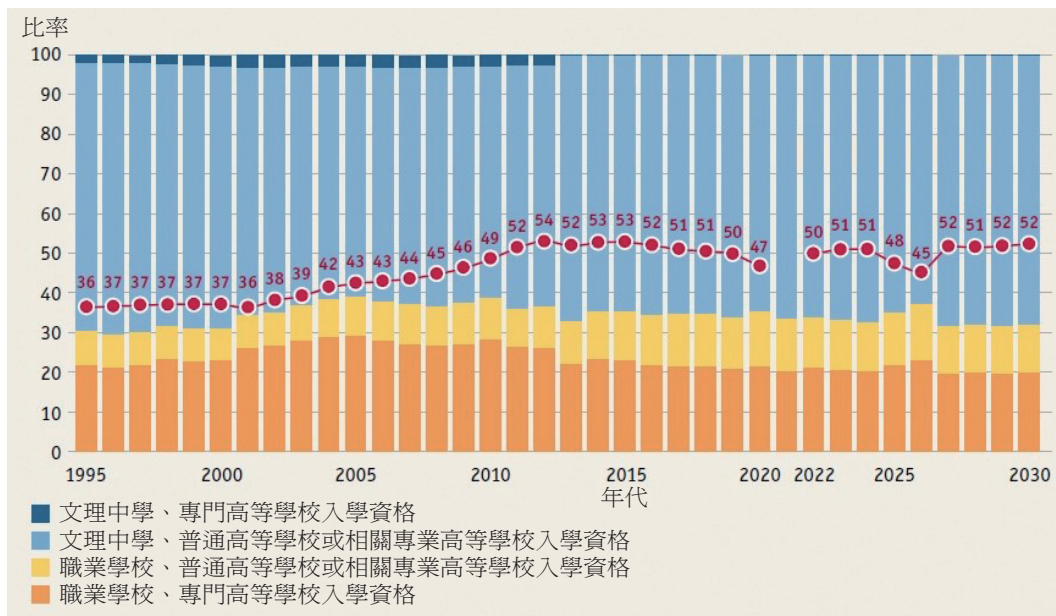


資料來源：Bundesinstitut für Berufsbildung (n.d.-b)。

反過來，職業教育學軌的學子，入學高等教育的管道也十分暢通。依前述，漢堡「城區中學」屬於職業學校，但學子讀完十年級後，可以依據成績再「延展」三年，取得參與高中畢業考試資格，通過後得申請高等學校入學。如圖 8，職業教育學軌的學子入學普通高等學校／專門高等學校的比率超過 30%；這是從職業教育學軌轉向學術教育學軌。

圖 8

1995-2030 年文理中學與職業學校入學高等學校之比率



註：2022 年後為各邦文教部長聯席會議之預測。

資料來源：Maaz 等人（2022, p. 201）。

質言之，誠如前述，絕大多數德國學子在十歲時即需面臨學術型教育／職業型教育之分流，因而有「十歲定終身」之譏；但德國不斷地優化教育分流體制，例如建立定向學級制度、延長共同受教的時間，且又提供暢通的轉學程序，以及通暢學術型教育／職業型教育不同學軌間之轉軌，因而「十歲未必定終身」。

二、要夢想還是實惠

依前述，早在 1763 年普魯士王國即大力推動八年制義務教育，並為平民大量興建國民學校（職業教育）。經濟學巨擘 John Maynard Keynes（1883-1946）曾就此讚譽德國的偉大成就：義務教育的推動，不僅使得德國成為文盲率最低的國家，也培訓出大量的技術人員，進而創建出製造業「王國」，此不僅帶動歐洲的繁榮，且使得萊茵河以東的所有歐洲國家，都併入了德國的產業系統（Keynes, 2012）。享譽全球的德國產品，就是奠基於雙元制職業教育的基礎上，因此其被譽為德國經濟發展的「秘密武器」（Wagner, 1999）。

再者，德國實施早期化教育分流，學子在小學畢業後即需選定某一特定的中等教育前期學校，而不同類型學校中僅文理中學為學術教育學軌，其他的多為職業教育學軌，依前述表 8 顯示，2023 年青少年就讀文理中學比率為 45.1%，亦即大多數學生就讀於職業教育學軌。誠然，不同類型學校間有互聯互通的可能性（14%），但絕大多數都是「向下」轉學（由學術教育學軌轉入職業教育學軌），換言之，職業教育軌的學生比率遠高於 54.9%（100% – 45.1%），此在體制上保障了選擇職業教育學軌的生源，進而使得德國企業有較強的意願參與職業教育，再加上德國職業教育作為全世界的典範、具有較佳的社會地位，彼此之間的互動呈現一種良性循環（Powell & Solga, 2011）。

誠然，高學歷會帶來較高的收入，如表 12 顯示，具有高等教育學歷的專職人員之薪資（學士學歷為 4,551 歐元），高於「完成職業教育者」（或稱有職業資格）（abgeschlossene Ausbildung）（3,521 歐元），且後者與碩博士學歷相較，更難望其項背；但是師傅／高級技術人員（Techniker）的薪資則高於學士學歷。

表 12
不同教育程度專職人員之平均每月薪資

教育程度	無職業資格	有職業資格	平均值	學士學歷	師傅或高級 技術人員	碩士學歷	博士學歷
基本薪資	2,817	3,521	4,105	4,551	4,826	6,188	8,687

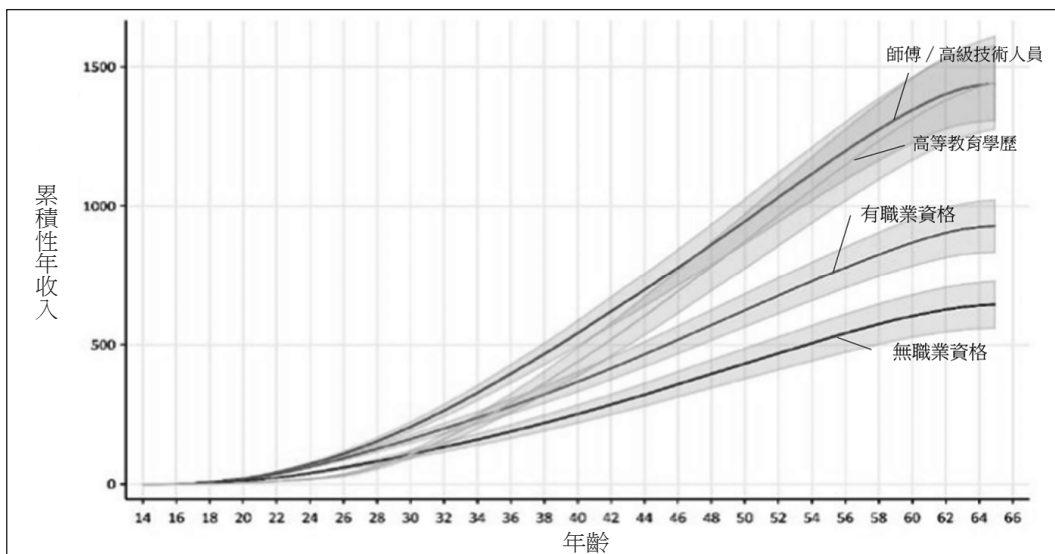
註：未扣稅／歐元。

資料來源：Janson（2023）。

再者，師傅／高級技術人員之累計性年收入，高於具有高等教育學歷之平均值，如圖 9；在失業率方面，前者的失業率亦多低於後者，大約 52 歲後失業率才高於後者，如圖 10。另外，Kaiser 與 Kalisch（2019）的調查研究亦顯示，任職於大型汽車公司，且具有師傅資格的機電師傅在 40 多歲時的收入，已高於同齡的文理中學教師，即便後者具有碩士學歷。

圖 9

不同教育程度專職人員之累計性年收入

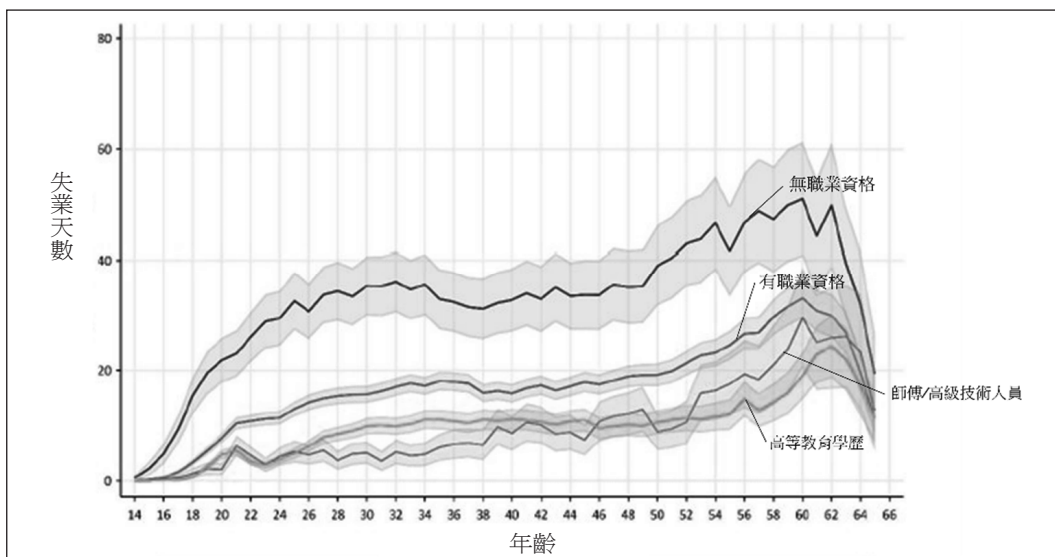


註：未扣稅／千歐元。

資料來源：Brändle 等人（2022, p. 29）。

圖 10

不同教育程度專職人員平均失業天數／年之統計



資料來源：Brändle 等人（2022, p. 38）。

如圖 10 顯示，具有職業資格者的失業率，高於具有高等教育學歷。但從跨國比較研究角度觀之，許多研究都指出，長期以來德國青少年的低失業率，在歐盟國家多居於冠軍寶座，這要歸功於雙元制職業教育，因為在此職業教育模式中，產業界與職業學校密切合作，因而能使學徒「無縫接軌」地從學校順利過渡至職場，契合業界的需求（OECD, 2014; Kultusministerkonferenz, n.d.-a）。如表 13 亦顯示，最新公布的統計數據，在歐盟國家中德國青少年的失業率最低。

表 13

2023 年七月歐盟國家之青少年（25 歲以下）失業率

國家	德國	荷蘭	奧地利	歐盟	法國	芬蘭	葡萄牙	瑞典	義大利	希臘	西班牙
失業率	5.5	8.6	11.6	13.9	16.2	16.4	19.2	20.5	22.1	23.2	27.0

資料來源：Eurostat（2023）。

再者，依前述，具有高等教育學歷的專職人員之平均薪資，遠高於具有職業資格者，但若將學徒的「培訓津貼」（Ausbildungsvergütung）、稅收，以及各種失業風險等因素考慮在內，高等教育所具有的經濟收益優勢就消失了，甚至職業教育能夠帶來更高的「教育投資報酬率」（Bildungsrendite）（10.2%），而高等教育僅有 7.5%（Anger et al., 2010）。

且從圖 9 與圖 10 顯示，相較於無職業資格者，有職業資格者的薪資與失業率都遠優於前者。但教育分流政策的反對者——例如 Bowles 與 Gintis（1976）——從階級再製觀點批判職業教育，強調相較於學術教育學軌的學生，職業教育學軌的學子在職場上難獲得較佳的工作機會，而多未慮及青少年就讀職業教育，不僅能大大減少失業率（如圖 10、表 13），並能降低其在最低層次職業中就業的風險。

況且，學術教育學軌（文理中學→大學）的教育路徑，需要投入大量金錢與時間，風險大，本質上屬於精英教育，不一定切合所有人的需求。相比之下，職業教育的學子在學期間即為未來職業作準備、具有明確的職業導向，而且在學期間即能領取「培訓津貼」——2023 年第一年培訓的津貼為 620 歐元／每月（AUBI-plus, n.d.）——據之，在生活上已能獨立自主，無需父母再負擔經濟支助。Beicht 與 Krewerth（2010）的研究即指出，有 71% 職業教育學子將培訓津貼視為非常重要／重要的地位。

Phillips（1995, p. 5）曾對德國職業教育的成就讚譽有加：德國職業教育「充

分利用了所有二流的能力，而可惜英國則浪費了這些人才。」德國的分軌學制使那些未臻頂尖的智力，也在職業教育學軌得到了相應的發展，若強使這些學生接受學術性普通教育，則不僅是一種教育資源的浪費，也可能讓他們遭受不斷的挫敗，進而為其心靈帶來巨大的摧殘。亦即，德國雖未實施綜合中學之統一學制，但分軌制能針對不同性向與能力的學子「因材施教」，反倒更能實現「教育公平」——務實性的教育公平。

在此脈絡下，就可以理解為何每年都有大量的「準大學生」，儘管已有高等學校入學許可證書，但卻「寧願」選擇雙元制職業教育（如圖 7），他們用實惠置換夢想。畢竟，在學期間即能領取培訓津貼，在經濟上及早能獨立自主；在就業前景上遠優於無職業資格者，且比高等教育有更高的教育投資報酬率。未來，若能獲得師傅資格，其職業前景亦不遜於大學畢業生。

陸、結論與啟示

1919 年《威瑪憲法》在法制上確立了現今的文理中學／實科中學／主幹中學三軌制。在這超過百年的歷史發展中，德國不斷地進行改革，以下從幾個面向，說明德國如何鞏固早期化分流體制。

一、延緩分流

為能避免過早分流造成的不恰當和失誤，1964 年德國提出「定向學級」的政策，延緩分流、延長兩年共同受教的時間，並為學生接受中等教育做準備。定向學級的組織形式包含「依附於學校類型」、「獨立於學校類型」兩種，嚴格意義下的定向學級乃指後者：定向學級本身為一獨立階段，且為小學的延續，而與中等教育的不同學校類型無關。定向學級的課程，主要在為學子轉入中等教育前期學校做準備，因此課程安排的重點，乃根據學生的能力與性向提供相關的課程，亦即定向學級通過分組教學達到因材施教，緩和了「倏忽跨躍」的分軌決定。

二、三軌簡併為二軌

過去「穩如磐石」的三軌制，在「德國 PISA 震撼」中才有鬆動、進行二軌簡併。2000 年的「國際學生評量方案」中，德國學生的每個項目成績都低於平均水準，此在很大程度源自三軌制，特別來自主幹中學的學生；PISA 結果還揭示了學生成

績／社會背景（尤其是移民背景）之間的密切關聯。此促使各邦開始嘗試減少分流軌道，傳統的三軌逐步向兩軌發展，這也使得主幹中學的學校與學生數大幅萎縮，而一體化綜合中學與多路徑學校則大幅蓬勃發展。

三、暢通學術教育學軌／職業教育學軌間之轉軌

過去德國早期化的教育分流體制，常被譏評為十歲定終生，但學童進入哪一個「學軌」，不僅多操縱於父母手中，且分軌後學子仍然可以通過「轉學程序」，在不同類型學校間進行雙向「轉軌」。即便中等教育後期畢業後，幾乎都有三成具有高等學校入學資格者，選擇進入雙元制職業教育（由學術教育學軌轉軌至職業教育學軌）。此外，亦有超過 30% 職業教育學軌的學子，入學普通高等學校／專門高等學校（由職業教育學軌轉軌至學術教育學軌）；此顯見，不同學軌之間的轉軌相當的通暢，十歲未必能定終生！

四、貫通職業教育學軌的升學管道

為能貫通職業教育學軌的升學管道，德國建構「第三條教育路徑」，積極推動在職人員入學高等學校，透過該路徑入學高等學校的學子中，父母雙方都沒有高等學校文憑的比率占 3 / 4，實現了社會向上流動。但可惜透過該管道進入高等學校者未能突破 3.1%，且淘汰率更高達 1 / 3，是未來推動第三條教育路徑需要再思考之處。

五、強化職業教育競爭力

德國為能符應經濟結構與職場的發展與變遷，在職業設置上，「培訓職業」所包含的覆蓋面越來越大，培訓職業的種類由 1950 年代的 900 個，持續降至 2022 年 324 個。隨之，新型的「複合型」培訓職業日益重要。且為能滿足勞動力市場、學生個體需求，在「初次職業教育」階段，提出創新性「附加職業資格」之培育與認定模式，不僅簡化了職業標準的更新流程，且較能滿足學生的學習興趣與發展需求。再者，德國 2020 年修正《職業教育法》，引入「高等職業教育三級學位」，為職業教育和高等教育的可比性鋪陳一條「陽關大道」，確認職業資格的「師傅」／學士學位、「師傅＋」／碩士學位之間的同地位，由此提升了職業教育的吸引力。

六、建構世界典範之職業教育

德國選擇「殘酷」的早期化分流政策，與此同時就必須「彌補」那些處於「不利地位」的職業教育學子：德國辦好職業教育，尤其產業界／職業學校密切合作的雙元制職業教育，與職場有著極高的耦合度，因而實現職業教育／職場間的「零過渡」，也使得德國青少年的低失業率，在歐盟國家多居於冠軍寶座。

誠然，高學歷會帶來較高的收入，但是職業教育出身的師傅的薪資與失業率，都不遜於具有高等教育學歷者。即便後者的職涯前景優於具有職業資格者，但若將學徒的「培訓津貼」、稅收，以及各種失業風險等因素考慮在內，職業教育能夠帶來更高的「教育投資報酬率」。多數職業教育學子多半無法實現上大學的夢想，但德國建構作為全世界典範的職業教育，用實惠置換夢想，從而建構早期化分流政策的合法性。

反觀之，臺灣在「萬般皆下品，唯有讀書高」的傳統文化觀念下，再加上三十多年來在「廣設高中大學」的指導方針下，大學院校快速擴張，此不僅導致職業教育快速萎縮、高等教育系統培育的人才超過產業界的發展需求、甚至學非所用，且不論愚智賢者、能力與性向都不適合讀大學者卻「一窩蜂」地湧入大學，而使得許多老師教學／學生學習「兩頭輸」，師生雙方的教與學都充滿挫折，遑論育人成才。德國的分流制度能針對不同性向與能力的學子「因材施教」，尤其又建立了作為世界典範的職業教育，因此職業教育學軌的學子也可以締造「行行出狀元」的成就，或許能帶給臺灣一些啟發。

此外，德國教育分流體制自 18 世紀形成後，在漫長的歷史的發展過程中從不缺乏挑戰與批評聲浪；在此過程中，德國也不斷地優化教育分流體制本身，以便回應相關的爭辯與批判，並不斷地強化職業教育競爭力、增益其優勢和吸引力，以便「彌平」在教育分流體制中處於「較不利」地位的學子。但從相關的統計數據（表 4、5、6 及圖 2、3）顯示，Bowles 與 Gintis（1976）所批判社會再製現象確實存在。21 世紀後許多邦已逐步啟動三軌簡併為二軌，但由於時日尚淺，還不易看出成效如何，未來當在此議題做深入探究。

誌謝

本研究為國科會補助專題研究計畫（計畫編號：MOST 111-2410-H-260-009-MY3）研究成果之一，謹此致謝。

參考文獻

- 朱啟華（2003）。德國的 PISA 研究。《教育研究月刊》，112（8），153-163。
- 林永豐（2007）。我國後期中等教育分流模式之探討。《當代教育研究》，15（2），1-34。 <http://contemporary.cere.ntnu.edu.tw/sites/default/files/public/15-2-1.pdf>
- 梁福鎮（2009）。德國中等教育的現況與改革措施。《教育資料集刊》，42，273-296。
- Alesi, B., & Teichler, U. (2013). Akademisierung von Bildung und Beruf– ein kontroverser Diskurs in Deutschland. In E. Severing & U. Teichler (Eds.), *Akademisierung der Berufswelt?* (pp. 19-39). W. Bertelsmann.
- Alesi, B., Bürger, S., Kehm, B. M., & Teichler, U. (2005). *Bachelor- Und Master-Studiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Fortschritte im Bolognaprozess*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. <https://doku.iab.de/externe/2006/k060116f04.pdf>
- Anderson, R. (2004). The idea of the secondary school in nineteenth-century Europe. *Paedagogica Historica*, 40(1-2), 93-106. <https://doi.org/10.1080/00309230310001649207>
- Anger, C., Plünnecke, A., & Schmidt, J. (2010). *Bildungsrenditen in Deutschland: Einflussfaktoren, politische Optionen und ökonomische Effekte*. Institut der deutschen Wirtschaft. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/181826/1/iw-analysen-bd065.pdf>
- AUBI-plus. (n.d.). *Ausbildungsvergütung - Das Gehalt in der Ausbildung*. Retrieved February 9, 2024, from <https://www.aubi-plus.de/ausbildung/ausbildungsverguetung/#gehaltj>
- Ausbildung.de. (n.d.). *Ausbildung Mechatroniker:in - Freie Stellen und Gehalt*. <https://www.ausbildung.de/berufe/mechatroniker/>
- Baumert, J. (1980). Fallstudien zur Entwicklung und Wirklichkeit der Gesamtschule. Zu den Untersuchungen von Tillmann et al. und Diederich/Wulf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26(5), 761-773. <https://doi.org/10.25656/01:14122>
- Baumert, J., & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K. Tillmann, & M. Weiß (Eds.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (pp. 323-407). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6_10

- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K., & Weiß, M. (Eds.). (2002). *PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Leske + Budrich. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/unbekannt/1900_01_01-PISA-2000-Laender-im-Vergleich.pdf
- Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. (1964). *Neufassung des Düsseldorfer Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens*. https://www.gesetze-bayern.de/Content/Pdf/BayVV_2230_1_1_UK_048?all=False
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (n.d.). *Übertritt und Schulwechsel in Bayern: So geht die Schulkarriere weiter*. Retrieved February 9, 2024, from <https://www.km.bayern.de/eltern/schularten/uebertritt-schulartwechsel.html>
- BBS Friesoythe. (n.d.). *Electronic business junior assistant*. Retrieved February 9, 2024, from <https://bbs-friesoythe.de/electronic-business-junior-assistant/>
- Becker, M., Flake, R., Heuer, C., Koneberg, F., Meinhard, D., Metzler, C., Richter, T., Schöpp, M., Seyda, S., Spöttl, G., Werner, D., & Windelband, L. (2022). *Evaluation der modernisierten M+E-Berufe: Herausforderungen der digitalisierten Arbeitswelt und Umsetzung in der Berufsbildung*. Institut Der Deutschen Wirtschaft. https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Gutachten/PDF/2022/Evaluation_der_modernisierten_M_E-Berufe.pdf
- Beicht, U., & Krewerth, A. (2010). *Geld spielt eine Rolle! Sind Auszubildende mit ihrer Vergütung zufrieden?* Bundesinstitut für Berufsbildung. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/en/download/6250>
- Benz, W. (2005). *Demokratisierung durch Entnazifizierung und Erziehung*. <https://www.bpb.de/themen/nationalsozialismus-zweiter-weltkrieg/dossier-nationalsozialismus/39605/demokratisierung-durch-entnazifizierung-und-erziehung/>
- Berg, C. (1991). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. IV: 1870-1918*. Verlag C. H. Beck.
- Berger, P. A. (2005). Deutsche Ungleichheiten: Eine Skizze. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 2005(37), 7-16. <https://www.bpb.de/system/files/pdf/NUNFKY.pdf>

- Betts, J. R. (2011). The economics of tracking in education. In E. A. Hanushek, S. Machin, & L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the economics of education* (Vol. 3, pp. 341-381). North Holland.
- Billiger.de. (n.d.). *So funktioniert das Schulsystem in Deutschland: Schulkategorien der Bundesländer*. https://company.billiger.de/wAssets/img/presse/Pressestelle/Sitzenbleiberstudie/presse_billiger.de_sitzenbleiberstudie_bundeslaender_kategorien.pdf
- Bos, W., Müller, S., & Stubbe, T. C. (2010). Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Eds.), *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten* (pp. 375-397). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92576-9_17
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Basic Books.
- BR24 Redaktion. (2023, April 28). *Sinnvoll oder nicht? Kritik an Übertrittszeugnissen nimmt zu*. <https://www.br.de/nachrichten/bayern/debatte-um-uebertrittszeugnisse-fuer-viertklaessler-zu-viel-selektion,TcdTihE>
- Brändle, T., Kugler, P., & Zühlke, A. (2022). *Neue Erkenntnisse zum Lebenseinkommen von Berufsausbildung und Hochschulstudium im Vergleich*. Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e.V. https://www.iaw.edu/aktuelle-meldungen-detail/neue-erkenntnisse-zum-lebenseinkommen-von-berufsausbildung-und-hochschulstudium-im-vergleich-die-rolle-von-geschlecht-und-erwerbsunterbrechungen.html?file=files/dokumente/ab_04_2021/Bildungsrenditen_Geschlechterunterschiede_Studie_2022.pdf
- Bundesamt für Justiz. (n.d.-a). *Berufsbildungsgesetz*. Retrieved February 9, 2024, from https://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/
- Bundesamt für Justiz. (n.d.-b). *Gesetz zur Ordnung des Handwerks*. Retrieved February 9, 2024, from <https://www.gesetze-im-internet.de/hwo/>
- Bundesanzeiger Verlag. (1998). *Viertes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes*. http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl198s2190.pdf%27%5D#__bgbl__%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl198s2190.pdf%27%5D__1480232847756

- Bundesanzeiger Verlag. (2020). *Empfehlungen zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-05-Durchlaessigkeit-Anrechnung/BIBB_Empfehlungen_Durchlaessigkeit_1.9.2020.pdf
- Bundesinstitut für Berufsbildung. (2010). *Empfehlungen zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*.
- Bundesinstitut für Berufsbildung. (2020). *Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe 2020*. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/16754>
- Bundesinstitut für Berufsbildung. (n.d.-a). „Bachelor Professional“ und „Master Professional“ erstmals in acht Fortbildungsverordnungen verankert. <https://www.bibb.de/de/134236.php>
- Bundesinstitut für Berufsbildung. (n.d.-b). *Datenreport*. <https://www.bibb.de/datenreport/de/2021/140309.php>
- Bundesinstitut für Berufsbildung. (n.d.-c). *Rund um das Thema Zusatzqualifikationen*. <https://www.bibb.de/ausbildungplus/de/34710.php>
- Bundesinstitut für Berufsbildung. (n.d.-d). *Zusatzqualifikationen*. <https://www.bibb.de/de/703.php>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2019). *Berufsbildungsbericht 2019*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31488_Berufsbildungsbericht_2019.pdf?__blob=publicationFile&v=5
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (n.d.-a). *DQR-Niveaus*. <https://www.dqr.de/dqr/de/der-dqr/dqr-niveaus/deutscher-qualifikationsrahmen-dqr-niveaus>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (n.d.-b). *Hochschulen öffnen sich neuen Zielgruppen*. Retrieved February 9, 2024, from https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/studium/offene-hochschulen/offene-hochschulen_node.html
- Cassidy, V. H. (Ed.). (1950). Basic principles for democratization of education in Germany: Control council directive no. 54. In V. H. Cassidy (Ed.), *Germany, 1947-1949: The story in documents* (p. 550). United States, Department of State, Division of Publications, Office of Public Affairs.
- Collins, R. (1979). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*.

Academic Press.

Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Nannen-Verlag.

Deutscher Bundestag. (2006). *Vor- und Nachteile der Gesamtschule bzw. des dreigliedrigen Schulsystems*. <https://www.bundestag.de/resource/blob/415418/fbae4a80b8f046f9f9ed7220225bb131/wd-8-231-06-pdf-data.pdf>

Dostal, W., Schade, H.-J., & Parmentier, K. (1999). Möglichkeiten und Grenzen der quantitativen Berufsforschung im IAB – Eine Bestandsaufnahme. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 32(1), 41-60. https://doku.iab.de/mittab/1999/1999_1_MittAB_Dostal_Parmentier_Schade.pdf

Dostal, W., Stooß, F., & Troll, L. (1998). Beruf - Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 31(3), 438-460. https://doku.iab.de/mittab/1998/1998_3_MittAB_Dostal_Stooss_Troll.pdf

Durkheim, É. (1933). *The division of labor in society*. Macmillan.

Edelstein, B., & Veith, H. (2017). *Schulgeschichte bis 1945: Von Preußen bis zum Dritten Reich*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/232041/1/Full-text-chapter-Edelstein-et-al-Schulgeschichte-bis-1945.pdf>

Ehmke, T., Hohensee, F., Heidemeier, H., & Prenzel, M. (2004). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H. Rolff, J. Rostund, & U. Schiefele (Eds.), *PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (pp. 225-253). Waxmann.

Elsholz, U. (2019). Studienganggestaltung für beruflich qualifizierte Studierende: Befunde, Begründungen und Implikationen. In B. Hemkes, K. Wilbers, & M. Heister (Eds.), *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung* (pp. 218-232). Bundesinstitut für Berufsbildung.

Elsholz, U. (Ed.). (2015). *Beruflich Qualifizierte im Studium: Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6004491w>

Erdmann, K. D. (1980). *Deutschland unter der Herrschaft des Nationalsozialismus: 1933-1939*. Deutscher Taschenbuch.

- Ertl, H., & Phillips, D. (2000). The enduring nature of the tripartite system of secondary schooling in Germany: Some explanations. *British Journal of Educational Studies*, 48(4), 391-412. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00154>
- Euler, D. (2013). *Germany's dual vocational training system: A model for other countries?* Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2017022>
- European Trade Union Confederation, & Unionlearn. (n.d.). *Europäischer Qualitätsrahmen für die Ausbildung: Vorschlag der Europäischen Gewerkschaftsbewegung*. <https://www.govet.international/dokumente/pdf/europ%C3%A4ischer%20Qualit%C3%A4tsrahmen%20DE.PDF>
- Eurostat. (2023). *Juli 2023: Arbeitslosenquote im Euroraum bei 6,4%*. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/17396142/3-31082023-BP-DE.pdf/4329fdf4-a82f-2861-1ca5-da191131b361>
- Freitag, W. K. (2012). *Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule*. Hans-Böckler-Stiftung. https://www.econstor.eu/bitstream/10419/116715/1/hbs_arbp_253.pdf
- Füller, C. (2011, June 27). *Hauptschule heißt jetzt Twix*. taz. <https://taz.de/Bildungspolitik-der-Union/!5117704/>
- Gaude, P., & Reuel, G. (1993). Die erste integrierte Gesamtschule Deutschlands—Erfahrungen als Planer der Walter-Gropius-Schule. In G. Radde, W. Korthaase, R. Rogler, & U. Gößwald (Eds.), *Schulreform—Kontinuitäten und Brüche* (pp. 130-140). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97283-5_18
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz. (n.d.). *Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. <https://www.gwk-bonn.de/themen/foerderung-von-hochschulen/wettbewerb-aufstieg-durch-bildung>
- Gesamtverband der Arbeitgeberverbände der Metall- und Elektro-Industrie e. V. (n.d.). *Branchen Automobilindustrie. IT Berufe*. <https://it-berufe.de/branchen/automobilindustrie>
- Gesterkamp, T. (2012, November 9). *Maurer oder Manager: Trotz aller Reformbemühungen bleibt das deutsche Schulsystem eine große Sortiermaschine*. nd Journalismus von links. <https://www.nd-aktuell.de/artikel/803681.maurer-oder-manager.html>
- Giesecke, H. (1998). *Pädagogische Illusionen: Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik*. Klett-Cotta.

- Goetsch, C. (2010). *Mit allen an die Spitze*. Johler Norddruck.
- Goldman, A. (1979). Germans and Nazis: The controversy over 'Vansittartism' in Britain during the Second World War. *Journal of Contemporary History*, 14(1), 155-191. <https://doi.org/10.1177/002200947901400108>
- Gottschalch, S. (2011). *Schulen mit mehreren Bildungsgängen: Die Gesamtschule- Geschichte und Entwicklung der Gesamtschulen in der BRD*. GRIN.
- Grainger, J., Bowen-Clewley, L., Maclean, S., & Matheson, J. (2016). The Asia-Pacific region's experience with national systems of technical and vocational education and training. In Economic Commission for Latin America and the Caribbean (Ed.), *Protection and training institutions for improving workforce integration in Latin America and Asia* (pp. 277-313). United Nations. <https://doi.org/10.18356/31a189bf-en>
- Hallinan, M. T. (1994). Tracking: From theory to practice. *Sociology of Education*, 67(2), 79-84. <https://doi.org/10.2307/2112697>
- Hanf, G., & Rein, V. (2007). Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen - Eine Herausforderung für Berufsbildung und Bildungspolitik. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 36, 7-12. <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/download/1229>
- Henniges, M., Traini, C., & Kleinert, C. (2019). *Tracking and Sorting in the German Educational System*. Leibniz Institute for Educational Trajectories. https://www.lifbi.de/Portals/2/Working%20Papers/WP_LXXXIII.pdf
- Herrlitz, H.-G., Weiland, D., & Winkel, K. (Eds.). (2003). *Die Gesamtschule: Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven*. Beltz Juventa.
- Hofmann, S., & König, M. (2022). *AusbildungPlus: Zusatzqualifikationen in Zahlen 2021. Auswertung der Berufsschulangebote*. Bundesinstitut für Berufsbildung. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/18196>
- Homuth, C. (2017). *Die G8-reform in Deutschland: Auswirkungen auf Schülerleistungen und Bildungsungleichheit*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15378-6>
- Huber, E. R. (1992). *Dokumente zur deutschen Verfassungsgeschichte, Band 4: Deutsche Verfassungsdokumente 1919-1933*. Kohlhammer W.

- IHK-Bildungsinstitut Hellweg-Sauerland. (n.d.). *Zusatzqualifikationen im Rahmen der Berufsausbildung*. IHK Arnsberg Hellweg-Sauerland. <https://www.ihk-arnsberg.de/Zusatzqualifikationen.HTM>
- Industrie- und Handelskammer Region Stuttgart. (n.d.). *Zusatzqualifikation Fremdsprache für kaufmännische Auszubildende*. IHK Region Stuttgart. <https://www.ihk.de/stuttgart/fuer-azubis/ihk-zq/zq-fremdsprache-670904>
- Janson, M. (2023, May 25). *Gehaltsvergleich: Bildung zahlt sich aus*. Statista. <https://de.statista.com/infografik/27540/verdienst-von-vollzeitbeschaeftigten-nach-bildungsabschluss/>
- Jones, J., Harris, A. C., & Putt, G. D. (1990). Streaming in first-year university classes. *Studies in Higher Education*, 15(1), 21-30. <https://doi.org/10.1080/03075079012331377571>
- Kaiser, F., & Kalisch, C. (2019). Einführung: Berufsschullehramt ist die Königsklasse! In C. Kalisch & F. Kaiser (Eds.), *Bildung beruflicher Lehrkräfte: Wege in die pädagogische Königsklasse* (pp. 1-9). wbv. <https://bibb-dspace.bibb.de/rest/bitstreams/0c6ec02c-1c37-457f-8c6b-23d8c856d3ec/retrieve>
- Kettenacker, L. (1985). The planning of “re-education” during the Second World War. In N. Pronay & K. Wilson (Eds.), *The political re-education of Germany and her allies: After World War II* (pp. 59-83). Croom Helm.
- Keynes, J. M. (2012). *The collected writings of John Maynard Keynes: vol. 3. A revision of the treaty*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/UPO9781139520621>
- Khod, M. (2021). „Bremer Plan“ oder auch „Plan zur Neugestaltung des deutschen Schulwesens“. Prezi. https://prezi.com/p/hlinxiq69gfs/ss21_ke-m8-bremer-plan/
- Koepernik, C., & Wolter, A. (2010). *Studium und Beruf*. Hans-Böckler-Stiftung. https://www.boeckler.de/fpdf/HBS-004654/p_arbp_210.pdf
- Koerrenz, R., Blichmann, A., & Engelmann, S. (2018). *Alternative schooling and new education: European concepts and theories*. Palgrave Pivot. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-67864-1>
- Köhler, W. (1978). *Annahme verweigert: Das Volksbegehren gegen die Kooperative Schule in Nordrhein-Westfalen*. Droste.
- Kränzler, S., & Cramer, C. (2020). *Soziale Herkunft von Schülerinnen und Schülern an Gemeinschaftsschulen. Ein Ergebnisbericht*. <https://doi.org/10.25656/01:20896>

- Kühn, S. M. (2015, August 24). *Der Streit um „G8“: Kürzere Schulzeit, mehr Stress, weniger Bildung?* Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/211182/der-streit-um-g8-kuerzere-schulzeit-mehr-stress-weniger-bildung/>
- Kultusministerkonferenz. (1955). *Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens. Konferenz der Ministerpräsidenten am 16. und 17. 2. 1955 in Düsseldorf.* https://media.frag-den-staat.de/files/foi/103134/1955_02_17-Duesseldorfer-Abkommen.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2009). *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung.* https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2010). *Vereinbarung über die Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen.* http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1982/1982_05_28-Pruefung-Hochschulzugang_bes_befaehtig_Berufstaetige.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2015a). *Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I und Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (sog. Orientierungsstufe).* https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_02_19-Uebergang_Grundschule-SI-Orientierungsstufe.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2015b). *Hochschulzugang über berufliche Bildung Wege und Berechtigungen.* https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_09_08-Hochschulzugang-ueber-berufliche-Bildung.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2019a). *Basic structure of the educational system in the Federal Republic of Germany.* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Dokumentation/en_2019.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2019b). *Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland.* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Dokumentation/de_2019.pdf
- Kultusministerkonferenz. (n.d.-a). *Berufliche Ausbildung im Dualen System – Ein international beachtetes Modell.* <https://www.kmk.org/themen/berufliche-schulen/duale-berufsausbildung.html>
- Kultusministerkonferenz. (n.d.-b). *Zur Geschichte der Kultusministerkonferenz 1948 – 1998.*

- <https://www.kmk.org/kmk/aufgaben/geschichte-der-kmk.html>
- Lawson, R. F. (1999). Die Politik der Umstände. Eine Kritik der Analysen des Bildungswandels im Nachkriegsdeutschland. In M. Heinemann (Ed.), *Umerziehung und Wiederaufbau: Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich* (pp. 23-39). Klett-Cotta.
- Leando. (n.d.). *Zusatzqualifikationen in der Ausbildung anbieten*. <https://leando.de/artikel/zusatzqualifikationen-der-ausbildung-anbieten>
- Leschinsky, A. (2003). Die Hauptschule: Sorgenkind im Schulwesen. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer, & L. Trommer (Eds.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (pp. 392-428). Rowohlt Taschenbuch.
- Linton, D. S. (1995). American responses to German continuation schools during the progressive era. In H. Geitz, J. Heideking & J. Herbst (Eds.), *German influences on education in the United States to 1917* (pp. 69-84). Cambridge University Press.
- Lohmar, B., & Eckhardt, T. (2009). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2008*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder.
- Maaz, K., Artelt, C., Brugger, P., Buchholz, S., Kühne, S., Leerhoff, H., Rauschenbach, T., Seeber, S., & Schrader, J. (2022). Hochschule. In K. Maaz, C. Artelt, P. Brugger, S. Buchholz, S. Kühne, H. Leerhoff, T. Rauschenbach, S. Seeber, & J. Schrader, *Bildung in Deutschland 2022* (pp. 193-222). wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820hw>
- Mediendienst Integration. (2022, May). *Schule: Schulabschlüsse von Schülern mit Migrationshintergrund*. <https://mediendienst-integration.de/integration/schule.html>
- Meyer-Dohm, P. (1996). Status quo und gesellschaftliche Bedeutung des Hochschulzugangs. In H. J. Meyer & D. Müller-Böling (Eds.), *Hochschulzugang in Deutschland: Status quo und Perspektiven* (pp. 75-84). Bertelsmann Stiftung.
- Michael, B., & Schepp, H.-H. (1993). *Die Schule in Staat und Gesellschaft: Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert*. Muster-Schmidt.
- Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung Mecklenburg-Vorpommern. (n.d.). *Schulartunabhängige Orientierungsstufe*. Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern. Retrieved February 9, 2024, from <https://www.bildung-mv.de/schueler/schule-und->

- unterricht/schularten/schulartenunabhaengige-orientierungsstufe/
- Misek, M. (2007). *Germany's educational tracking system and how it affects entrepreneurship*. <https://core.ac.uk/download/pdf/7035666.pdf>
- Montt, G. (2011). Cross-national differences in educational achievement inequality. *Sociology of Education*, 84(1), 49-68. <https://doi.org/10.1177/0038040710392717>
- Neugebauer, W. (1992). *Schule und Absolutismus in Preußen: Akten zum preussischen Elementarschulwesen bis 1806*. De Gruyter.
- Nickel, S., & Leusing, B. (2009). *Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern*. Centrum für Hochschulentwicklung. https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/CHE_AP123_Studieren_ohne_Abitur.pdf
- Nickel, S., & Schulz, N. (2017). *Update 2017: Studieren ohne Abitur in Deutschland*. Centrum für Hochschulentwicklung. https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/CHE_AP_195_Studieren_ohne_Abitur_2017.pdf
- Nickel, S., & Thiele, A. L. (2022). *Update 2022: Studieren ohne Abitur in Deutschland*. Centrum für Hochschulentwicklung. https://www.che.de/download/studieren-ohne-abitur-in-deutschland-update-2022/?wpdmdl=21952&refresh=65c1a612588151707189778&ind=1648219186393&filename=AP_SoA_2022_.pdf
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2013). *PISA 2012 Results: What makes schools successful? Resources, policies and practices*. <https://doi.org/10.1787/9789264201156-en>
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2014). *Skill beyond school: Synthesis report*. <https://doi.org/10.1787/9789264214682-en>
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (n.d.-a). *Berufsbildung in Deutschland: Stärken, Herausforderungen und Empfehlungen*. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/45997765.pdf>
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (n.d.-b). *Deutschlands PISA-Schock*. <https://www.oecd.org/ueber-uns/erfolge/deutschlands-pisa-schock.htm>
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system. *Harvard Educational Review*, 29(4), 297-318.
- Parsons, T. (1964). *Social structure and personality*. Free Press of Glencoe.

- Phillips, D. (1987). Lessons from Germany? - The case of German secondary schools. *British Journal of Educational Studies*, 35(3), 211 - 232. <https://doi.org/10.1080/00071005.1987.9973763>
- Phillips, D. (1995). Introduction. In D. Phillips (Ed.), *Education in Germany: Tradition and reform in historical context* (pp. 1-14). Routledge.
- Powell, J. J. W., & Solga, H. (2011). Why are higher education participation rates in Germany so low? Institutional barriers to higher education expansion. *Journal of Education and Work*, 24(1-2), 49-68. <https://doi.org/10.1080/13639080.2010.534445>
- Pusser, B., & Turner, J. K. (2004). Student mobility: Changing patterns challenging policymakers. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 36(2), 36-43. <https://doi.org/10.1080/00091380409604966>
- Raidt, T. (2009). *Bildungsreformen nach PISA: Paradigmenwechsel und Wertewandel*. Tredition. <https://doi.org/10.25656/01:5372>
- Rauner, F. (2001). Offene dynamische Beruflichkeit — Zur Überwindung einer fragmentierten industriellen Berufstradition. In A. Bolder, W. R. Heinz, & G. Kutscha (Eds.), *Deregulierung der Arbeit - Pluralisierung der Bildung?* (pp. 183-203). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97487-7_13
- Rekus, J., Hintz, D., & Ladenthin, V. (1998). *Die Hauptschule: Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*. Beltz Juventa.
- Sachverständigenrat für Integration und Migration. (2020). *Ungleiche Bildungschancen*. https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/2020_Kurz_und_Buendig_Bildung_final.pdf
- Sachverständigenrat für Integration und Migration. (2023). *Ungleiche Bildungschancen*. <https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2021/09/SVR-Fakten-zu-ungleichen-Bildungschancen-2023.pdf>
- Schindling, A. (1977). *Humanistische Hochschule und Freie Reichsstadt: Gymnasium und Akademie in Straßburg 1538-1621*. Steiner.
- Schneider, T. (2004). Der Einfluss des Einkommens der Eltern auf die Schulwahl / The influence of parental income on school choice. *Zeitschrift für Soziologie*, 33(6), 471-492. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2004-0602>

- Schnepf, S. V. (2002). A sorting hat that fails? The transition from primary to secondary school in Germany. *Innocenti Working Papers*, 92, 1-59. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/iwp92.pdf>
- Schreier, C. (n.d.). *Success and limitations in the trial of dual education and training forms in Europe*. Federal Institute for Vocational Education and Training. https://www.bwp-zeitschrift.de/en/bwp_37031.php
- Schultheis, K., Sell, S., & Becher, L. (2020, November 20). *Die drei Sektoren der beruflichen Bildung– Einleitung*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/325324/einleitung>
- Schwarz, H., & Bretschneider, M. (2014). Strukturmodelle als Ansatz zur Flexibilisierung anerkannter Ausbildungsberufe im dualen System. In E. Severing & R. Weiß (Eds.), *Weiterentwicklung von Berufen– Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung* (pp. 181-197).wbv.
- Silvestrini, S., & Garcia, M. (2010). *Joint ex-post evaluation 2010–Brief report: Dual vocational training, Philippines*. Centrum für Evaluation, Saarland University. https://www.kfw-entwicklungsbank.de/migration/Entwicklungsbank-Startseite/Development-Finance/Evaluation/Results-and-Publications/PDF-Dokumente-L-P/Philippines_Dual_Vocational_Training_2010.pdf
- Sozialdemokratische Partei Deutschlands. (1969). *Modell für ein demokratisches Bildungswesen*. Versandantiquariat Petra Gros GmbH & Co.
- Statista Research Department. (2023a). “Anzahl”der schulartunabhängigen Orientierungsstufen in Deutschland in den Schuljahren von 2010/2011 bis 2021/2022. Statista. Retrieved December 9, 2023, from <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/235855/umfrage/schulartunabhaengige-orientierungsstufe-in-deutschland/>
- Statista Research Department. (2023b). *Anzahl der allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Schuljahr 2021/2022 nach Schulart*. Statista. Retrieved December 9, 2023, from <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/235954/umfrage/allgemeinbildende-schulen-in-deutschland-nach-schulart/>
- Statista Research Department. (2023c). *Anzahl der Schüler:innen an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Schuljahr 2022/2023 nach Schulart*. Statista. Retrieved December 9,

- 2023, from <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/3377/umfrage/anzahl-der-schueler-nach-einzelnen-schularten/>
- Statistisches Bundesamt. (2023). *Tabelle 2.3.4: Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen nach Bildungsbereichen, Schularten und Ländern*. Federal Ministry of Education and Research. <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.3.4.html>
- Sterrenberg, M. K. (2014). *Chancengleichheit durch den Zweiten Bildungsweg? –Langfristige Arbeitsmarkterträge später Hochschulreife*. http://diskussionspapiere.wiwi.uni-hannover.de/pdf_bib/dp-540.pdf
- studieren.de. (n.d.). *Schulabschlüsse: die Eintrittskarte zum Studium*. <https://studieren.de/schulabschluesse.0.html>
- Taylor, P. J. (2017). *Vocational education provides skills needed for long-term, meaningful work*. The Washington Post. <https://www.washingtonpost.com/news/grade-point/wp/2017/01/26/vocational-education-provides-skills-needed-for-long-term-meaningful-work/>
- Taz-Archiv. (2005). *SPD fürchtet ein neues 1978*. <https://taz.de/SPD-fuerchtet-ein-neues-1978/!652782/>
- Teichler, U. (2005). *Hochschulstrukturen im Umbruch: Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten*. Campus.
- Tenorth, H. E. (2017). Wilhelm von Humboldt, ein Philosoph als Bildungspolitiker: Zuschreibungen, historische Praxis, fortdauernde Herausforderung. *Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte*, 69(2), 125-149.
- The Economist. (2013). *Ein neuer Deal? Germany's vaunted dual-education system is its latest export hit*. Retrieved February 9, 2024, from <https://www.economist.com/europe/2013/06/01/ein-neuer-deal>
- Tillmann, K.-J. (2015). *Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit: Historische Linien und aktuelle Verwirrungen*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/215556/das-sekundarschulsystem-auf-dem-weg-in-die-zweigliedrigkeit/>
- Tinsley, B. S. (1989). Johann Sturm's method for humanistic pedagogy. *The Sixteenth Century Journal*, 20(1), 23-40. <https://doi.org/10.2307/2540521>
- Trautwein, U., Baumert, J., & Maaz, K. (2007). Hauptschulen= Problemschulen? *Aus Politik*

und Zeitgeschichte, 57(28), 3-9.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (n.d.). *Skills for work and life*. <https://www.unesco.org/en/skills-work-life>

Urmersbach, B. (2023). *Europäische Union: Jugendarbeitslosenquoten in den Mitgliedstaaten im April 2023*. Retrieved December 9, 2023, from <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/74795/umfrage/jugendarbeitslosigkeit-in-europa/>

Vansittart, R. G. (1941). *Black record: German's past and present*. Hamish Hamilton. <https://digital.kenyon.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=rarebooks>

von Humboldt, W. (1903). *Wilhelm von Humboldts Politische Denkschriften*. B. Behr's. (Original work published 1810-1813)

von Humboldt, W. (1956). Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In A. Flitner (Ed.), *Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre* (pp. 82-90). Ullstein Taschenbuchverlag. (Original work published 1809)

Wagner, H.-G. (1999). Deutsch-chinesische „Lern-Konflikte“: Berufspädagogische Paradigmen im Spannungsfeld unterschiedlicher soziokultureller Orientierungen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 3(95), 344-362.

Walter-Eucken-Schule Karlsruhe. (n.d.). *Die Zusatzqualifikation Handelsassistent zbb**. Walter-Eucken-Schule. <https://www.walter-eucken-schule.de/berufsschule/einzelhandelsberufe/handelsassistent-zbb/>

Walter-Gropius-Schule. (n.d.). *Unser Schulprofil*. <https://walter-gropius-schule-berlin.de/gemeinschaftsschule/schulprofil>

Weeks, A. (1986). *Comprehensive schools: Past, present, and future*. Methuen.

Wehler, H. U. (1995). *Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Dritter Band: Von der „Deutschen Doppelrevolution“ bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges 1849-1914*. C. H. Beck.

Westdeutschen Rundfunk. (2011, March 30). 30. März 2006 – „Brandbrief“ der Rütli-Hauptschule wird öffentlich. WDR. <https://www1.wdr.de/stichtag/stichtag5476.html>

Wiarda, J.-M. (2018, April 1). *Was wurde aus der Rütli-Schule?* Spiegel Panorama. <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/ruetli-schule-in-berlin-neukoelln-vom-problemfall-zur-vorzeigeschule-a-1199251.html>

Wildt, M. (2012, May 24). „Volksgemeinschaft“. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de>

www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/nationalsozialismus-aufstieg-und-herrschaft-314/137211/volksgemeinschaft/?p=all&mredirect

Willis, P. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class work*. Columbia University Press.

Wolgast, E. (2017). Die Einführung der Reformation in den deutschen Territorien zwischen 1525/26 und 1568. In J. Bauer & S. Michel (Eds.), *Der “Unterricht der Visitatoren” und die Durchsetzung der Reformation in Kursachsen* (pp. 11-34). Evangelische Verlagsanstalt.

Zedlitz, K. A. (1980). Vorschläge zur Verbesserung der preußischen Schulen (1787). In C. Berg (Ed.), *Staat und Schule oder Staatsschule? Stellungnahmen von Pädagogen und Schulpolitikern zu einem unerledigten Problem 1787-1889* (pp. 3-9). Athenäum.

Zook, G. F. (1946). *Report of the United States education mission to Germany*. United States Government Printing Office.

2023 年 10 月 6 日收件

2023 年 12 月 27 日第一次修正回覆 & 通過初審

2024 年 1 月 14 日第二次修正回覆

2024 年 1 月 18 日第三次修正回覆

2024 年 1 月 26 日第四次修正回覆 & 通過複審