

Die freie Verfügbarkeit dieses Beitrages wurde ermöglicht durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«



Hinweis zur Nutzung dieser PDF-Ausgabe

Für die Nutzung dieses Textes gelten die Bestimmungen des deutschen Urheberrechtsgesetzes.

Dieses Dokument ist für Privatpersonen somit ausschließlich für den persönlichen, nichtkommerziellen Gebrauch bestimmt.

Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern oder weiterverbreiten.

Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen ggf. vorhandene Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden.

© 2020 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

GYMNASIUM UND BERUF. ZUR ENTSTEHUNG UND ENTWICKLUNG BERUFLICHER GYMNASIEN

Summary: In Germany, full-time vocational schools have a similarly long tradition, such as the dual system of vocational training and general high schools. The monopoly of the general high schools in obtaining permission to enter the university made sure that this privilege was denied the higher vocational schools for a long time. The article describes the futile efforts of the vocational secondary schools for equality. This equality could only be achieved by adapting to the curriculum of general high schools. Thus, the vocational high schools have largely lost their function of vocational qualifying.

Die über 200jährige Geschichte des Gymnasiums in Deutschland legt es nicht gerade nahe, das Gymnasium in Verbindung mit Beruf zu thematisieren. Weder die Universität noch das Gymnasium verstanden sich in der Vergangenheit als berufsbildende Einrichtungen. Vielmehr haben sich die Universitäten Jahrhunderte lang gegen jeden direkten Berufsbezug zur Wehr gesetzt und eine Berufsorientierung des Gymnasiums, ihres institutionalisierten Propädeutikums, erfolgreich abgewehrt. Im Gegensatz zu diesem Selbstverständnis bedeutete Wissenschaftspropädeutik jedoch immer zugleich auch Berufsvorbereitung, da sie die auch inhaltlich notwendige Ausbildung von Pfarrern, Ärzten, Juristen und anderen Professionen in den fachbezogenen Fakultäten sicherstellte. Aus individueller Sicht fungierte Wissenschaftspropädeutik somit instrumentell durchaus als Investition in die eigene Berufslaufbahn. Aus gesellschaftlicher Sicht diente Wissenschaftspropädeutik auch dazu, Rangunterschiede zwischen Berufen durch Rangunterschiede zwischen Ausbildungsgängen zu legitimieren.

1. Gymnasium und Berechtigungswesen

An die Stelle der Gelehrtenschulen aus dem Mittelalter und der Frühen Neuzeit trat das *Gymnasium*, dessen 1788 in Preußen ansatzweise eingeführte Abiturientenprüfung in den weiteren preußischen Abiturordnungen von 1812 und 1834 allmählich den Charakter einer allgemeinen Zulassungsprüfung für das Universitätsstudium erhielt (JEISMANN 1999; HERRLITZ 1973). Die endgültig fixierte Mono-

polstellung eines einzigen – wenn auch intern sehr heterogen ausgestalteten (vgl. die Dokumentationen der preußischen Gymnasien in: WIESE 1864) – Schultyps als Zubringeranstalt für die Universität und die ihm offiziell und ausschließlich verliehene Berechtigung der Abiturverleihung und der Bezeichnung „Gymnasium“ hatten eine nachhaltige Wirkung auf die inhaltliche und organisatorische Struktur des den Hochschulen und Universitäten vorgelagerten variantenreichen Schulsystems. Sie teilte die allgemeinbildenden Schulen in berechtigende und nicht berechtigende Einrichtungen und trennte das höhere vom niederen Schulwesen sowie die „allgemeinen“ von den „beruflichen“ Schulen, deren Absolventen der Zugang zur Hochschule vorerst versperrt blieb. Die neuen als Vorbereitungsinstitute für das Universitätsstudium geschaffenen Schultypen (Gymnasien, später auch Realgymnasien und Oberrealschulen) entwickelten sich aus höheren und Bürgerschulen, in denen bis in die Oberstufe hinein künftige Handwerker und Kaufleute neben künftigen Studenten gesessen hatten. Der überwiegende Teil der Bevölkerung war in diesem System der Berechtigungen per Reifedefinition vom universitären Zugang ausgeschlossen.

Mit dem das Abitur verleihenden Gymnasium etablierte sich der Typus einer „reinen Gelehrtenschule“, die nunmehr nur noch „Vorbereitungsanstalt für künftige Universitätsgelehrte sein wollte und die Rücksicht auf Schüler, die den bürgerlichen Berufen bestimmt waren, grundsätzlich ablehnte, ihnen auch so oft und so deutlich als möglich sagte, dass sie eigentlich nicht hierher gehörten“ (PAULSEN 1921, 545). Trotzdem erfüllte das Gymnasium eine Zeit lang auch weiterhin die Funktion einer Gesamtschule; denn nur ein Teil der Gymnasiasten strebte die Abiturprüfung und ein nachfolgendes Studium an. Für die übrigen Schüler bot der Besuch des Gymnasiums bis an die Grenze der Oberstufe eine solide Grundlage für den anschließenden Übergang in Fachschulen oder den Einstieg in einen handwerklichen oder kaufmännischen Beruf. Der „vorzeitige“ Abgang aus dem Gymnasium war keineswegs mit dem Stigma des Schulversagens verbunden. Erst durch die weitere Monopolisierung der Berechtigung und die Konzentration des Unterrichts auf die Minorität der Abiturienten entwickelte sich das Gymnasium zu einer schichtspezifischen Selektionsanstalt, die keine Ausstiegsebenen für Nichtabiturienten mehr vorsah, sondern dem Frühabgänger den Makel des Abbrechers und schulischen Versagers aufdrückte. „Prüfungs- und Berechtigungswesen werden zu einem Instrument der bürgerlichen Gesellschaft, das den Privilegierten jenes höchste Privileg verschafft, nicht als Privilegierte zu erscheinen“ (MÜLLER 1977, 33). Mit der schulpolitischen Umsetzung des neuhumanistischen Bildungsverständnisses wurde die Trennung der Vorbereitung auf das „praktische Leben“ von der als notwendig zweckfrei erklärten „echten Menschenbildung“ fixiert. Damit wurden ein höheres und niederes Bildungswesen auch administrativ deut-

lich getrennt und die berufliche Bildung einerseits und die Hochschulvorbereitung andererseits unterschiedlichen Institutionen zugewiesen.

Die vertikale Differenzierung des Schulwesens äußerte sich in den unterschiedlichen Berechtigungen, die an den Besuch des jeweiligen Schultyps oder auch an die Dauer des Besuchs bestimmter Schulen geknüpft waren. Der Zugang zu militärischen Laufbahnen, öffentlichen Ämtern und später auch zu Positionen der „privaten Wirtschaft“ wurde über den Nachweis schulischer Qualifikationen gesteuert. Die ursprünglich unverbindlichen Schulabschlüsse wurden durch ihre staatliche Anerkennung zu Rechtstiteln für Bildungs- und Berufskarrieren. Mit der Bindung der Berechtigung zum Universitätsstudium an die Gymnasien (abgesehen von der dauerhaft bleibenden Ausnahme einer außerschulisch-individuellen externen Zulassungsprüfung) als einzige Zubringeranstalten und der Aussonderung aller übrigen Schultypen als „berechtigungslos“ setzten bald auch die Bemühungen der beruflichen Schulen um formale Gleichberechtigung ein.¹

Die Studienberechtigung orientierte sich an einer Studier-„Fähigkeit“, die in Preußen durch Schulprogramme und später durch gedruckte Direktorenkonferenzen der Höheren Schulen (DIREKTORENKONFERENZEN 1879) sowie durch Ministerialverfügungen im „Centralblatt“ interpretiert und laufend angepasst wurde. Sie galt als gesellschaftliches Privileg, dessen Verfügbarkeit durch Erlaubnis und Intervention per Abiturreglement dem Staat, vertreten durch die Staatsministerien, die Stabilisierung der ständischen Berufshierarchie garantierte. Die Bemühungen der gewerblichen, landwirtschaftlichen und kaufmännischen Vollzeitschulen um ihre Position im System der Berechtigungen konnte seit der Wende zum 20. Jahrhundert nur über den Weg der Ergänzung ihrer berufsbezogenen Curricula um solche Inhalte Erfolg haben, die offiziell als Allgemeinbildung deklariert wurden und dadurch direkt oder durch Andersartigkeit auch indirekt – z. B. in der Lehrerbildung – am gymnasialen „Bildungskanon“ orientiert waren.

2. Gewerbeförderung und berufliche Vollzeitschulen

Die schnell wachsende Gründung von Real-, Bürger- und Fachschulen im 19. Jahrhundert ist eng verbunden mit der Entstehungsgeschichte des „modernen“ Staates, der Idee der Aufklärung, dem daran geknüpften Aufstieg des Bürgertums und der auf der Basis liberaler Wirtschaftspolitik entstehenden industriellen Produktion. Die Gewerbeförderung als zentrale politische Strategie der merkantilistischen Wirtschaftspolitik erforderte den Auf- und Ausbau eines an den Bedürfnissen der „Gewerbe treibenden Volksklasse“ ausgerichteten Schulsystems. Kennzeichnend für die Gegensätze und Auseinandersetzungen zwischen allgemei-

ner und beruflicher Bildung und für die unterschiedliche Aufgabenzuweisung in Preußen ist im 19. Jahrhundert der mehrfache Wechsel der Zuständigkeit für das berufliche Schulwesen vom Kultus- auf das Handelsministerium und zurück. Schulpolitik im Bereich der Berufsbildung wird zu einem wichtigen Schlüssel zur Förderung der ökonomischen Basis staatlicher Machtentfaltung. Die Subsumtion der Bildungspolitik unter die Wirtschafts- und Innenpolitik wird paradoxerweise gefördert durch den Bildungsidealismus, der die beruflich verwertbare Qualifizierung aus dem Konzept „allgemeiner Menschenbildung“ ausklammerte und aus dem Zuständigkeitsbereich der Kulturpolitik entließ.

Parallel zu den vorindustriellen Fachschulen, in denen die technischen Staatsbeamten ausgebildet wurden, förderte die Gewerbeverwaltung nach dem Muster ausländischer – insbesondere französischer – Vorbilder² die Einrichtung von Fachschulen zur Ausbildung von Technikern und Kaufleuten (GRÜNER 1967). Diese meist auf private Initiative gegründeten Real- und Bürgerschulen verstanden sich zunächst gleichermaßen als berufsvorbereitende wie auch als studienpropädeutische Einrichtungen. Im Wunsch nach einer angemessenen Schulform äußert sich neben der Notwendigkeit fachlicher Qualifizierung das Bedürfnis des gewerblichen Bürgertums, eine standesadäquate Einrichtung zu erhalten, die in der neuen gegliederten Schulstruktur den erstrebten Status vermittelte und legitimierte. Damit entstand das auch in der Folgezeit immer wieder neu auftretende Problem der Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen. Den Angehörigen des neuen „industriellen Gewerbestandes“ erschien die Ausbildung in Lateinschulen und Gymnasien zu dysfunktional, die Ausbildung in Elementar-, Volks- und Fortbildungsschulen als unzureichend. Neue „höhere“ Bürger- und Realschulen nahmen den berufsbezogenen Unterricht in ihr Curriculum auf, oft ergänzt um Kurse in lateinischer Sprache, die als „Schlüssel der gelehrten Kenntnis“ eine zentrale Funktion in der Prestigezuweisung eines Schultyps übernommen hatte. Solche Schulen mit einem umfassenden gemischtberuflichen Lehrangebot waren die gemeinsame Wurzel gewerblich-technischer, kaufmännischer und polytechnischer Vollzeitschulen.

Vor allem von der Förderung der Provinzialgewerbeschulen erhofften sich in Preußen Regierung und Kommunen eine Unterstützung des Industrialisierungsschubs. Die Entwicklung des 1821 als zweijährige „technische Schule“ gegründeten Berliner „Gewerbeinstituts“, das den wachsenden Bedarf der Privatindustrie an technischen Angestellten decken sollte, beeinflusste in der Folgezeit wesentlich die Struktur des gewerblichen Schulwesens im Lande. Durch eine leistungsorientierte Schülerrekrutierung und -selektion sicherten sich die Gewerbeschulen den Ruf der „Qualifizierung einer technischen Elite“ (SCHIERSMANN 1979). Mit dieser Phase der Schulgründungen als Teil der Gewerbeförderung liberaler Wirtschafts-

politik fällt die Universitäts- und Gymnasialreform in Preußen zusammen, die in eine reaktionäre Kulturpolitik mündet.

3. „Entberuflichung“ beruflicher Vollzeitschulen

Die nachfolgend seit Ende des 19. Jahrhunderts eingeleiteten Schulreformen und Wandlungsprozesse beruflicher Schulen sind nicht (nur) Ausdruck funktionaler Qualifikationsanforderungen und Antwort auf ökonomische Bedingungen, sondern ein weiteres Ergebnis eines im Rahmen sozialprotektionistischer Bildungsversorgung etablierten Berechtigungssystems. Für die Staatsverwaltung wurde der wichtigste Nebenzweck der Reifeprüfung die Beschränkung der Zulassung zum Universitätsstudium. Als mit Zunahme des bürgerlichen Mittelstandes der Andrang zum Studium und zu den „gelehrten Berufen“ die Universitäten zu überfüllen und die an das Universitätsstudium geknüpften Privilegien zu gefährden drohte, wurde die Abiturientenprüfung auch als quantitatives Selektionsinstrument genutzt, das die staatliche Bildungsplanung zur Steuerung der Schülerströme einsetzte (HERRLITZ 1973). Zugleich entließ die enge Bindung der Hochschulzugangsberechtigung an ein höheres *allgemeinbildendes* Schulsystem den Berufsbildungsbereich aus der Notwendigkeit der ideologischen Begründung und Anpassung seiner Inhalte an dieses System und hielt die Berufsbildung auch in ihren höheren Schulformen offen für die pragmatische Anpassung an wechselnde *ökonomische* Qualifikationsbedürfnisse.

Die Bemühungen der Bildungspolitik, über den Ausschluss des Berufsbildungsbereichs von der Teilhabe am Berechtigungssystem den materiellen Wert von Abschlusszertifikaten zu sichern und damit den Abbau von Privilegien zu verhindern, konnte von den beruflichen Schulen nur durch deren Assimilation an die Curricula „höherer“ Bildung unterlaufen werden. Damit verbunden ist eine „curriculare Instabilität“ dieser Schulen (vgl. dazu GEORG/GRÜNER 1976), die im Zuge des Integrationsprozesses ihre Aufnahmevoraussetzungen und Unterrichtsinhalte am Schultyp mit den jeweils weitergehenden Berechtigungen ausrichteten und so ihren ursprünglichen wesentlich stärker berufsbezogenen Charakter aufgaben.

In der Auseinandersetzung zwischen Gymnasial- und Realschulideologie wurde die Selektionsfunktion über das Schulfach Latein zu einem zentralen Unterscheidungskriterium. Schon 1832 hatte die preußische „Vorläufige Instruction über die an den höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen“ den Real-Vollanstalten mit Latein („Realgymnasien“), die sich aus den berechtigungslosen Lateinschulen entwickelt hatten, die Berechtigung zum Eintritt in den staatlichen Verwaltungsdienst verliehen. Nach ersten erfolglo-

sen Versuchen der preußischen Staatsverwaltung, den Absolventen der Realgymnasien auch den Zugang zum Universitätsstudium zu öffnen, erhielten die Realabiturienten 1870 immerhin die eingeschränkte Berechtigung zum Studium der Mathematik und Naturwissenschaften sowie der neueren Sprachen in der philosophischen Fakultät mit dem Recht auf Zulassung zur Lehramtsprüfung „pro facultate docendi“ und damit auf Anstellung im höheren Schuldienst. Gemeinsam mit den Universitäten wehrten die Gymnasien jede weitergehende Berechtigung einer Gleichstellung mit Schulen gewerblicher („Realien“) Schwerpunkte ab.

Der Aufstieg des Berliner Gewerbeinstituts zur Technischen Hochschule und damit zunächst zur „Ersatzuniversität für alle Schulformen, die die Berechtigung der Gymnasien anstreben“ (MÜLLER 1977, 228), musste sich auf den Lehrplan und die Zu- und Abgangsberechtigung der Provinzialgewerbeschulen, der „Filialanstalten“ des Gewerbeinstituts, unmittelbar auswirken. Während die 1821 eingerichteten Provinzialgewerbeschulen zunächst nicht mehr als den Abschluss der Elementarschule voraussetzten, wurde mit der Reorganisation des Berliner Gewerbeinstituts und der Provinzialgewerbeschulen 1850 eine Entwicklung zur allmählichen Akademisierung eingeleitet. Ab 1850 setzte der Eintritt in das Gewerbeinstitut das Zeugnis der Reife eines Gymnasiums, eines Realgymnasiums oder einer berechtigenden Provinzialgewerbeschule voraus. Der am Vorbild der Universität ausgerichteten Veränderung des Lehrbetriebs folgte die adäquate Bezeichnung: 1866 wurde das Gewerbeinstitut in „Gewerbeakademie“, 1879 mit der Vereinigung von Gewerbeakademie und Bauakademie in „Technische Hochschule“ umbenannt. Die Gleichstellung von Gymnasium und Realschule in der Zugangsdefinition 1850 drängte die Gewerbeschule in die Defensive. Der Versuch, den bis dahin erfolgreich geführten Kampf als attraktives Konkurrenzangebot gegenüber „höherer“ Bildung zu bestehen, endete in einem berechtigungspolitisch motivierten Assimilationsprozess. Die (ab 1882 so genannte) Oberrealschule übernahm die Vorbereitung auf das Studium an Technischen Hochschulen und konstituierte sich damit als dritter Typ der allgemeinen höheren Schulen (neben Gymnasium und Realgymnasium). Zwar war damit das Berechtigungsmonopol des traditionellen Gymnasiums gebrochen und die technische und ökonomische Bildung auf universitärem und mittlerem Niveau etabliert (SCHÜTTE 2007), andererseits aber ließ sich dieses über lange Zeit verfolgte Ziel nur durch den weitgehenden Verzicht auf den ursprünglichen Berufsbezug durchsetzen.

Der Verlust ihrer *berufsqualifizierenden* Funktion durch ihre Umwandlung in eine *allgemeinbildende* Oberrealschule wird paradoxerweise zugleich eine wichtige Station im Professionalisierungsprozess einer neuen Berufsgruppe: der Techniker und Ingenieure. Der 1856 gegründete „Verein Deutscher Ingenieure“ (VDI), dessen Mitglieder überwiegend selbst den Weg über die Gewerbeschule zum

Gewerbeinstitut gegangen waren, beeinflusste wesentlich die Diskussion um die Zugangsvoraussetzungen der Technischen Hochschule. Im Kampf um die Gleichberechtigung der Technischen Hochschulen mit den Universitäten wurden die Distanzierung von der berufsbezogenen Vorbildung und die Betonung der Notwendigkeit gymnasialer, „humanistischer“ Bildung des Ingenieurs zu einer wesentlichen Prestigeangelegenheit.

Parallel zur Entwicklung im höheren technischen Schulwesen hatte im kaufmännischen Bereich die Gründung von Handelshochschulen für den schulischen Unterbau eine ähnliche Bedeutung wie die Entwicklung der Technischen Hochschule für den Wandel der Realschule zum Realgymnasium, dessen Gleichberechtigung mit dem Gymnasium ein Jahr nach der Gleichberechtigung der Technischen Hochschule mit der Universität und der Erteilung des Promotionsrechts erfolgte. Vor allem die nach wenigen Jahren von den Handelshochschulen als Eintrittszertifikat durchgesetzte Hochschulreife wirkte wie ein Sog auf den Ausbau der Höheren Handelsschule zur Wirtschaftsoberschule. Ähnlich wie die Technische Hochschule mit der Gewerbeschule hatte sich die Handelshochschule damit ihr eigenes Propädeutikum geschaffen.³

4. Begründung der Hochschulreife

Die Gleichberechtigung mehrerer Gymnasialtypen war vor dem Hintergrund der Ausdifferenzierung der Universität in Einzeldisziplinen der Auftakt für eine permanente weitere Differenzierung der gymnasialen Oberstufe mit unterschiedlicher Reichweite der Hochschulreife. Vor allem die mit dem Namen RICHERT verbundene preußische Schulreform in der Weimarer Republik machte, obwohl mit ihr eigentlich Gegenteiliges bezweckt war, den Weg frei für die Profilbildungen der „höheren“ Schulen und – zumindest prinzipiell – auch für die Hereinnahme von Berufsbildungsinhalten in den Katalog der Wissenschaftspropädeutik. Der Anspruch, den Allgemeinbildungsbegriff und die daran geknüpfte Funktion der Wissenschaftspropädeutik an bestimmte „allgemeine“ Unterrichtsfächer zu binden, ließ sich angesichts dieser Entwicklung immer schwieriger theoretisch begründen.

Das Problem einer „fachgebundenen“ oder „fakultätsgebundenen“ Hochschulreife und der damit verbundenen Vielfalt der Hochschulzugänge war Anlass zu langwierigen Diskussionen um die Begründung der Hochschulreife in den 1950er Jahren. Vor allem die Kultusministerkonferenz und die Westdeutsche Rektorenkonferenz suchten in der Bundesrepublik nach einem „gemeinsamen Nenner“ aller zu einem Hochschulstudium führenden Bildungsgänge, um die verlorenege-

hende Einheit zu retten und das Gymnasium als einzige Stätte wissenschaftspropädeutischen Lernens zu restaurieren. Die Bemühungen richteten sich auf die Definition eines inhaltlichen Minimums von Kompetenzen und Wissensinhalten, über die der Abiturient jedes höheren Schultyps zur Gewährleistung seiner Studierfähigkeit unabhängig von dem von ihm gewählten Studienfach verfügen sollte.

Diese Bemühungen endeten mit dem viel diskutierten „Tutzingener Maturitätskatalog“ von 1958. Wesentlichen Anteil an der Erstellung dieses Kataloges hatte WILHELM FLITNER mit dem von ihm vorgelegten Kanon der vier sogenannten „Initiationen“, den Einführungen in den sprachlich-literarisch-philosophischen, den mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen, den geschichtlich-gesellschaftlichen und den religiös-theologischen Kulturbereich (FLITNER 1959). „Initiation“ verstand FLITNER geradezu als Gegensatz zum Ziel eines propädeutischen Einführungskurses in einzelne Hochschulwissenschaften. Die im „Maturitätskatalog“ festgeschriebenen, aus den vier Initiationen abgeleiteten Schulfächer sollten vielmehr die „kyklische Einheit“ einer grundlegenden wissenschaftlichen Geistesbildung garantieren und die Realisierung allgemein-propädeutischer Lernziele wie Fähigkeiten des Denkens, Urteilens, geistigen Arbeitens, Wertens, des sprachlichen Ausdrucks ermöglichen.⁴

Den Nachweis der formal bildenden Kräfte ihres Fächerkanons blieben die Autoren allerdings schuldig. Die fragwürdige Genese und der Ideologiecharakter des Maturitätskatalogs, der seine Rechtfertigung ausschließlich mit dem Hinweis auf die „erfahrungsgemäßen Annahmen“ einzelner Hochschullehrer begründete (HERRLITZ 1968), wird besonders daran deutlich, dass die Hochschulen nach wie vor dem altsprachlichen Gymnasium die Hauptfunktion einer allseitigen (!), also für alle Studiengänge gültigen propädeutischen Grundbildung zusprachen und die „modernen“ Gymnasialtypen „sanieren“ und ihre Spezialisierung überwinden zu müssen glaubten. Mit dieser Abwendung von einer formalen, inhaltlich offenen Begründung des Hochschulzugangs und der Rückkehr zur ideologischen Figur einer gymnasialen Ausbildung zur „gebildeten Persönlichkeit“ sollte die ursprüngliche Funktion des Abiturs wiederhergestellt werden.

Wenn auch die tatsächliche Entwicklung der gymnasialen Oberstufe von dieser rigiden Definition der Hochschulreife weitgehend unbeeinflusst blieb, so verhinderte die scheinbar willkürliche inhaltliche Bindung der Hochschulreife doch den unmittelbaren Übergang vom Berufsleben oder von beruflichen Schulen zum wissenschaftlichen Studium. Selbst die Absolventen der Höheren Fachschulen (der heutigen Fachhochschulen, die ihrerseits in den Tertiärbereich „aufgestiegen“ sind) blieben vorerst vom Hochschulzugang ausgeschlossen. Geöffnet wurde er nur für eine „ausgewählte Elite“, die ihre Studierfähigkeit in einer den

Ansprüchen des Maturitätskatalogs „gleichwertigen“ *Sonderprüfung* nachzuweisen hatte.

Wenn die tatsächliche Entwicklung der gymnasialen Oberstufe, markiert durch die Saarbrücker Rahmenvereinbarung von 1960, das Hamburger Abkommen von 1964 und die bis heute gültige, wenn auch mehrfach veränderte „KMK-Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ von 1972⁵, sich auch von der Verpflichtung auf den rigiden Maturitätskatalog löste und stattdessen neben den vorhandenen Oberstufenvarianten eine Vielzahl weiterer stellte – wenig später sogar mit dem Recht zur Vergabe der allgemeinen Hochschulreife –, so hat sich doch die Vorstellung von einer nur in einem Katalog bestimmter Schulfächer materialisierbaren Studienpropädeutik gehalten. Zwar versprach die KMK-Vereinbarung, mit dieser Tradition zu brechen und stattdessen die Voraussetzungen für die von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates geforderte Individualisierung des Lernens und die Integration von Berufsausbildung und Studienpropädeutik durch eine flexible organisatorische Struktur der gymnasialen Oberstufe zu schaffen. Tatsächlich aber hat auch sie die Abschottung beider Bereiche fortgeschrieben.

Trotz des Hinweises auf den angeblichen „Transfereffekt“ eines jeden wissenschaftspropädeutischen Unterrichts hält die Vereinbarung an einer inhaltlichen Begründung der Hochschulreife fest, indem sie einen zwei Drittel des Gesamtunterrichts umfassenden Pflichtbereich als notwendige Grundlegung für alle vorschreibt. Die Aufrechterhaltung der Dichotomie in studienvorbereitende gymnasiale und unmittelbar berufsqualifizierende Bildungsgänge tritt gerade dort besonders in Erscheinung, wo ihre „pragmatische“ Überwindung behauptet wird: Dem Wahlbereich, also einem Drittel des Gesamtcurriculums, wurde die Möglichkeit zur Aufnahme auch technischer und wirtschaftlicher Fächer eingeräumt und die Erprobung einer prinzipiell auf später verschobenen Integration studien- und berufsbezogener Bildung zugewiesen. Ihren Beitrag zur Aufhebung des Spannungsfeldes zwischen Berufs- und Wissenschaftspropädeutik sah die KMK-Vereinbarung bereits darin, dass der traditionelle Fächerkanon des Gymnasiums ausgeweitet und die Einbeziehung der beruflichen Gymnasien ermöglicht wird.

5. Integration beruflicher und allgemeiner Bildung oder Doppelqualifikation

Die bildungspolitische Diskussion Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre mit ihrer Kritik an den überkommenen Strukturen der Bildungsorganisation hatte die Integration berufsqualifizierender und studienpropädeutischer Bildungsgänge

im Rahmen einer neu strukturierten Sekundarstufe II zum weithin übernommenen Postulat werden lassen. Aus der Fülle der zum Integrationspostulat entwickelten Modelle ragt vor allem der nordrhein-westfälische Modellversuch einer Kollegscheule heraus. Das von Herwig BLANKERTZ ursprünglich entwickelte Konzept sah eine Verbindung von wissenschafts- und berufsbezogenem Lernen in einer integrierten Sekundarstufe II vor, aber nicht etwa als Nebeneinander von Allgemeinbildung und Berufsausbildung. Das Konzept beruhte vielmehr auf der Einsicht, dass die inhaltliche Bestimmung von Allgemeinbildung nicht mehr möglich ist, wohl aber die Vermittlung allgemeiner Bildungsziele wie „Wissenschaftsorientierung“ und „Kritik“ im Rahmen beruflicher – und nur noch beruflicher – Bildungsgänge. Der Beruf stellt in diesem Konzept das Grundfundament der individuellen Lebenswelt dar. Wenn es eine inhaltlich begründbare Allgemeinbildung nicht mehr gibt, dann kann es auch keine allgemein bildenden Abschlüsse mehr geben, sondern nur noch Berechtigungen für den Zugang zu Berufstätigkeiten, die zugleich auch Berechtigungen für den Zugang zur nächst höheren Bildungsstufe (Hochschule) darstellen. Damit sollte die bisherige Dichotomie von Allgemeinbildung und Berufsausbildung innerhalb der Sekundarstufe II überwunden werden. Insofern unterscheidet sich das Konzept wesentlich von der Vielzahl punktueller Versuche, durch die Öffnung der Gymnasien zugunsten „beruflicher“ Inhalte oder durch die Anreicherung der Curricula beruflicher Vollzeitschulen um „allgemein bildende“ Anteile Teilschritte zur Einlösung des Integrationspostulats zu entwickeln. Anstelle der Vorstellung von einer in bestimmten Fächern materialisierbaren Allgemeinbildung, wie sie der herkömmlichen Begründung des Gymnasiums und der daran geknüpften Berechtigung unterliegt, hatte die Kollegscheule den Anspruch, auf ein wissenschaftliches Studium im Medium spezieller Berufsausbildung vorzubereiten und deshalb Berufsausbildung immer auch am Anspruch von Wissenschaftspropädeutik zu messen (BLANKERTZ 1972).

Andere, weniger weitgehende Vorschläge zur Integration studien- und berufsqualifizierender Bildungsgänge bemühten sich um eine Wiederbelebung der ursprünglichen Funktion beruflicher Vollzeitschulen, indem sie eine Koppelung der Hochschulreife an solche Ausbildungsgänge vorsahen, die auf „gehobene“ Berufe vorbereiten (GRÜNER 1974). Dass solche Vollzeitschulen Bestand haben können, zeigt eindrucksvoll das Beispiel Österreich, wo sich vor dem Hintergrund vergleichbarer historischer Voraussetzungen mit der „Handelsakademie“ und der „Höheren Technischen Lehranstalt“ schon sehr früh „doppelqualifizierende“ berufliche Vollzeitschulen etabliert und sich zu einem weithin beachteten bildungspolitischen Erfolgsmodell entwickelt haben (AFF 2006; DEISSINGER 2010; vgl. auch den Beitrag von SCHNEEBERGER in diesem Heft). Diese „berufsbildenden höheren Schulen (BHS)“ vermitteln in einem fünfjährigen Bildungsgang eine all-

gemeine Studienberechtigung (Matura) und zugleich einen auf dem Arbeitsmarkt anerkannten und nachgefragten Berufsabschluss. In den letzten Jahrzehnten haben sich die beruflichen Vollzeitschulen in Österreich bei gleichzeitig stetigem Rückgang der Lehrlingszahlen zu einer Regeleinrichtung auf dem Weg zum Abitur entwickelt: Mehr als die Hälfte aller Abiturienten („Maturanten“) eines Jahrgangs kommen aus der BHS, weniger als 44 % aus der allgemein bildenden höheren Schule (AHS) (STATISTIK AUSTRIA 2013). Im Unterschied dazu hat sich allen bildungspolitischen Ansätzen und Absichtserklärungen zur Integration von Berufs- und Allgemeinbildung zum Trotz die Polarität zwischen Wissenschaftspropädeutik und beruflicher Ausbildung in Deutschland gehalten.

6. Berufliches Gymnasium – eine Zwischenbilanz

Das berufliche Gymnasium und seine Vorläufer sahen sich über lange Zeit einer doppelten und widersprüchlichen Kritik ausgesetzt: Einerseits kritisierten die Vertreter der Berufsbildung die enge Orientierung der beruflichen Gymnasialformen am traditionellen Gymnasium und den Mangel eines eindeutigen Berufsbezugs, andererseits sahen die Vertreter des Gymnasiums in der Mischung von allgemeiner und beruflicher Bildung einen Verrat am Bildungsanspruch des humanistischen Gymnasiums. Die Kürzung des „allgemeinen“ Unterrichts zugunsten berufsbezogener Fächer galt ihnen als unvereinbar mit der Vergabe einer „allgemeinen“ Hochschulreife durch das berufliche Gymnasium (DEHNBOSTEL 1986).

Inzwischen haben sich die Frontstellungen weitgehend aufgelöst. Die fortschreitende Entkopplung von Schulformen und Schulabschlüssen und die zunehmende Ausdifferenzierung des Bildungssystems haben das Angebotsspektrum der Bildungswege zum Hochschulzugang erheblich erweitert. Das Gymnasium hat sein Berechtigungsmonopol längst eingebüßt, ohne aber an Attraktivität zu verlieren. Es hat sich im Laufe seiner Geschichte zur erfolgreichsten Schulform in Deutschland entwickelt. An diesem Erfolg sind auch und zunehmend die beruflichen Gymnasien beteiligt.⁶ In Baden-Württemberg, dem Bundesland mit dem höchsten Anteil an beruflichen Gymnasien, erwirbt inzwischen jeder dritte Abiturient die Hochschulreife in dieser Schulform (vgl. den Beitrag von NÖLLE in diesem Heft).

Die Chancen zur Korrektur früherer Selektionsentscheidungen, die das berufliche Gymnasium den Absolventen der Berufsfachschule, der Realschule und auch den vorzeitigen Abgängern des grundständigen Gymnasiums (mit Obersekundareife) bietet, beruhen weniger auf dem spezifischen Angebot berufsorientierter Curricula, sondern in erster Linie auf dem Status als „Aufbaugymnasium“, das in

seiner Rekrutierung offener ist als grundständige Gymnasialformen. Mit der schulorganisatorischen Öffnung zu den verschiedenen Varianten des Sekundarbereichs I trägt das berufliche Gymnasium wesentlich zur Förderung und zur Integration Jugendlicher aus bildungsfernen und sozial schwächeren Familien in die gymnasiale Oberstufe bei. Es ermöglicht den Hochschulzugang für eine Schülerschaft, der ohne diese institutionelle Erweiterung die Option auf eine akademische Ausbildung verschlossen geblieben wäre (WATERMANN/MAAZ 2006, 234).

Im Hinblick auf die generelle Intention, nach dem Abitur ein Studium aufzunehmen, unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler des beruflichen Gymnasiums kaum von denen anderer Gymnasialformen. Offenbar leisten berufliche Gymnasien einen wesentlichen Beitrag zur Entkopplung der Studienaspirationen von Merkmalen der sozialen Herkunft und damit zur Verringerung sozialer Disparitäten der Bildungsbeteiligung im tertiären Bereich (MAAZ u. a. 2004). Außerdem bewirkt die fachspezifische Studienvorbereitung an beruflichen Gymnasien eine im Vergleich zu allgemein bildenden Gymnasien deutlich höhere Konzentration der Studienfachwahl auf die mit der jeweiligen gymnasialen Fachrichtung korrespondierenden Studienfächer. So verweisen empirische Studien auf „die herausragende Bedeutung des technischen Gymnasiums für die Rekrutierung von Studierenden der Ingenieurwissenschaften, denn nur dort wird bislang Technik als Schulfach angeboten“ (ZWICK/RENN 2000, 43).

Andererseits weisen die Ergebnisse einer für das Land Baden-Württemberg vorgelegten Untersuchung zu den Schülerleistungen in den unterschiedlichen zur allgemeinen Hochschulreife führenden Gymnasialtypen Baden-Württembergs darauf hin, dass sich die Unterschiede in den Lernmilieus der vor dem Oberstufeneintritt besuchten Schulformen im Leistungsniveau der verschiedenen Gymnasialformen widerspiegeln. Im Durchschnitt ist das Leistungsniveau (in Mathematik und Englisch) der Schülerinnen und Schüler in den traditionellen Gymnasien deutlich höher als jenes, das an den beruflichen Gymnasien erreicht wird (KÖLLER u. a. 2004). Diese Ungleichheiten bei gleichwertigen Abschlüssen gefährden das Berechtigungssystem insgesamt; ohne das Vertrauen in die Gleichwertigkeit zertifizierter Abschlüsse droht das Abitur als Ausweis der Studierfähigkeit seine Berechtigung zu verlieren.

Neben der Verkürzung der gymnasialen Schulzeit in der Mehrzahl der Bundesländer steht zur Zeit eine Reform der gymnasialen Oberstufe an, die wesentliche Elemente der 1972 eingeleiteten und bis heute maßgeblichen Oberstufenreform wieder zurücknimmt. Baden-Württemberg kommt hier eine Art Vorreiterrolle zu. Im Wesentlichen sieht die Reform die Abschaffung der Differenzierung in Grund- und Leistungskurse und die Rückkehr zum Klassenverband und zu verbindlichen Fächern und Fächerkombinationen mit einer vertieften Allgemeinbildung vor. In

einiger Hinsicht erinnern die neuen inhaltlichen Fächer- und Prüfungsvorgaben und die zumindest partielle Rücknahme individueller Wahlfreiheit an die Diskussion um einen Maturitätskatalog gegen Ende der 1950er Jahre. „Inwieweit der eingeschlagene Weg die schon seit Einführung des Abiturs vor über 200 Jahren zu vernehmenden Klagen von Hochschulen und Arbeitgebern über das nicht hinreichende Qualifikationsniveau der Abiturienten verringern wird, bleibt abzuwarten“ (NEUMANN 2009, 184f.). Insofern liefert das berufliche Gymnasium gleichermaßen eine Bestätigung für die grundsätzliche Pfadabhängigkeit institutioneller Entwicklung wie auch für die Reformfähigkeit im Rahmen historischer Kontinuitäten.

Anmerkungen

- 1 In ihrer gesellschaftlichen Bedeutung wie auch in ihrem Einfluss auf die Struktur des Schulsystems, insbesondere auf die Entwicklung eines „mittleren“ Schulwesens, spielte das „Einjährige“ – später die „Mittlere Reife“ – eine nicht geringere Rolle als die Hochschulreife. Die Bezeichnung geht zurück auf das Privileg des einjährig-freiwilligen Militärdienstes im Rahmen der 1814 eingeführten Wehrpflicht in Preußen. Statt der obligatorischen dreijährigen Normalwehrrpflicht konnten „junge Leute aus den gebildeten Ständen“ ihre Dienstzeit auf ein Jahr verkürzen. Die Berechtigung war zunächst an den Nachweis der Immatrikulation an der Universität geknüpft, dann an das Abitur, anschließend an eine im Laufe der Geschichte wechselnde Schulbesuchsdauer des Gymnasiums, später auch des Realgymnasiums und der Oberrealschule. Bis auf wenige vereinzelte Ausnahmen blieben die beruflichen Vollzeitschulen von diesem Privileg ausgeschlossen. Da das Prestige einer Schule sich weit weniger am Nachweis bestimmter inhaltlicher Vermittlung ausrichtete als vielmehr am formalen Zertifikat für den Eintritt in öffentliche Ämter und den Übertritt in höhere Stufen des Schulsystems, wurde das Recht der Privilegierung der Absolventen zu einem wichtigen Privileg der Schule selbst. (Blankertz 1969, S. 107f.).
- 2 Als wichtigstes Vorbild für die in der ersten Hälfte des 19. Jh. im deutschsprachigen Raum eingerichteten höheren (poly-)technischen Lehranstalten, die sich später überwiegend zu Technischen Hochschulen oder Fachhochschulen entwickelten, diente die 1794 in Paris gegründete (und 1795 so benannte) École Polytechnique. Sie vermittelte eine Basisqualifikation in den grundlegenden technischen Disziplinen auf hohem wissenschaftlichen Niveau (Blankertz 1969, 6).
- 3 Die auf das Studium der Wirtschaftswissenschaften beschränkte Hochschulreife und die damit verbundene unmittelbare inhaltliche Verklammerung von Handelshochschule und Wirtschaftsoberschule sicherte dieser zunächst das herkömmliche Handelsschulcurriculum und damit den Berufsfachschulcharakter. Aber gerade an dieser begrenzten Stu-

dienberechtigung stießen sich die inzwischen mit vollem Universitätsstatus ausgestatteten Handelshochschulen und die wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten. Da Absolventen der Wirtschaftsoberschule zur Erlangung der allgemeinen Hochschulreife sich einer Nichtschülerreifeprüfung (später einer Ergänzungsprüfung) an einem „Vollgymnasium“ unterziehen mussten, erschien den Hochschullehrern der Wirtschaftswissenschaften ein derart eingeschränktes Wirtschaftsabitur als diskriminierend für den eigenen Studiengang. Für eine materiell-propädeutische Zubringeranstalt hatten die Hochschulen nur solange plädiert, wie sie eines besonderen Unterbaus zur Etablierung eines wirtschaftswissenschaftlichen Studiengangs bedurften. Im Kampf um die Anerkennung und Erweiterung ihrer Berechtigung ergänzte die Wirtschaftsoberschule ihr Curriculum um solche gymnasialen Inhalte, die Gegenstand der Zusatzprüfung für die Erweiterung der fachgebundenen zur allgemeinen Hochschulreife waren. Die Umbenennung der Wirtschaftsoberschule in „Wirtschaftsgymnasium“ nach 1967 und die nach weiteren curricularen Anpassungen in der Folgezeit auch dem Wirtschaftsgymnasium zugebilligte allgemeine Hochschulreife bewahrten die berufsbezogene Eigenart dieses Schultyps nicht mehr (Georg 1984).

- 4 Der Maturitätskatalog hat mit seinen Minimalforderungen die weitere Entwicklung der gymnasialen Oberstufe stark beeinflusst. Seine Auswirkungen lassen sich über die Saarbrücker Rahmenvereinbarung von 1960, das Hamburger Abkommen von 1968 bis zur KMK-Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe von 1972 nachweisen. Zur Genese des Maturitätskataloges vgl. Scheuerl 1962. Zur Kritik vgl. Herrlitz 1968.
- 5 Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 06.06.2013)
- 6 Für das Schuljahr 2011/12 weist die bundesweite Schulstatistik 839 Berufliche Gymnasien („Fachgymnasien“) mit 168.359 Schülern und 268 Berufliche/Technische Oberschulen mit 24.768 Schülern aus. Hinzu kommen 874 Fachoberschulen mit 137.447 Schülern. In Bayern gibt es keine beruflichen Gymnasien; stattdessen werden hier Berufsoberschule (BOS) und Fachoberschule (FOS) seit dem Schuljahr 2008/09 unter dem Dach der Beruflichen Oberschule Bayern (BOB) zusammengefasst. Die Berufsoberschule baut auf einem mittleren Schulabschluss und einer der jeweiligen Ausbildungsrichtung entsprechenden abgeschlossenen Berufsausbildung oder entsprechenden mehrjährigen Berufserfahrung auf. (vgl. den Beitrag von Karlheinz König in diesem Heft.)

Literatur

- Aff, J. (2006): Berufliche Bildung in Vollzeitschulen – konjunkturabhängige Hebamme des dualen Systems oder eigenständige bildungspolitische Option? In: M. Eckert/A. Zöllner (Hrsg.): Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. Bonn.
- Blankertz, H. (1969): Bildung im Zeitalter der großen Industrie: Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover.

- Blankertz, H. (1972): Kollegstufenversuch Nordrhein-Westfalen – das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 68 (1), 2–30.
- Dehnbostel, P. (1986): Berufliche Gymnasien – Entwicklungslinien und aktuelle Orientierungen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 82 (3), 213–231.
- Deißinger, T. (2010): Warum funktionieren berufliche Oberschulen in Deutschland anders als in Österreich? – Kritische Anmerkungen im Zeichen nationaler und internationaler Problemlagen. In: R. Fortmüller/B. Greimel-Fuhrmann (Hrsg.): Wirtschaftsdidaktik – Eine Tour d’Horizon von den theoretischen Grundlagen zur praktischen Anwendung. Wien, 181–189.
- Direktoren-Konferenzen (1879) der Preussischen Höheren Lehranstalten in den Jahren 1876 und 1877. Berlin.
- Flitner, W. (1959): Hochschulreife und Gymnasium. Vom Sinn wissenschaftlicher Studien und von der Aufgabe der gymnasialen Oberstufe. Heidelberg.
- Georg, W.(1984): Schulberufe und berufliche Schulen. Zum Funktionswandel beruflicher Vollzeitschulen. In: W. Georg (Hrsg.): Schule und Berufsausbildung. Bielefeld. 103–126.
- Georg, W./Grüner, G. (1976): Beispiele curricularer Instabilität beruflicher Vollzeitschulen. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, 43, 25–51.
- Georg, W./Kunze, A.(1981): Sozialgeschichte der Berufserziehung. Eine Einführung. München.
- Giese, G. (1961): Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. Göttingen.
- Grüner, G. (1967): Die Entwicklung der höheren technischen Fachschulen im deutschen Sprachgebiet. Braunschweig.
- Grüner, G. (1971): Die Technischen Oberschulen und Technischen Gymnasien in der BRD – eine Bestandsaufnahme. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 67 (2), 116–132.
- Grüner, G. (1974): Facharbeiterschule und Berufliches Gymnasium – Vorschläge für eine Verknüpfung berufs- und studienbezogener Bildungsgänge. Stuttgart.
- Herrlitz, H.-G. (1968): Hochschulreife in Deutschland. Göttingen.
- Herrlitz, H.-G. (1973): Studium als Standesprivileg. Berlin.
- Jeismann, K.-E. (1999): Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, in 2 Bdn., Bd. 2, Höhere Bildung zwischen Reform und Reaktion. 1817–1859. Stuttgart.
- Köller, O./Watermann, R./Trautwein, U./Lüdtko, O. (2004): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSKA – eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. Opladen.
- Maaz, K./G. Nagy/Trautwein, U./Watermann, R./Köller, O. (2004): Institutionelle Öffnung trotz bestehender Dreigliedrigkeit. Auswirkungen auf Bildungsbeteiligung, schulische Kompetenzen und Berufsaspirationen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 24 (2), 146–165.
- Müller, D. K. (1977): Sozialstruktur und Schulsystem: Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jh. Göttingen.

- Neumann, M. (2009): Aktuelle Problemfelder der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs: Öffnung von Wegen zur Hochschulreife, Umbau des Kurssystems und die Vergleichbarkeit von Abiturleistungen. Dissertation. Berlin.
- Paulsen, F. (1921): Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. 2 Bde, 3. Aufl. Berlin, Leipzig.
- Scheuerl, H. (1962): Probleme mit der Hochschulreife – Bericht über die Verhandlungen zwischen Beauftragten der ständigen Konferenz der Kultusminister und der Westdeutschen Rektorenkonferenz 1958–1960. Heidelberg.
- Schiersmann, C. (1979): Zur Sozialgeschichte der preußischen Provinzial-Gewerbeschulen im 19. Jahrhundert. Weinheim.
- Schütte, F. (2007): Jahrzehnt der Neuordnung 1890–1901. Die Reform des technischen und allgemeinen Bildungssystems in Deutschland. Berufspädagogische Anmerkungen zu einem bildungshistorisch „disparaten“ Forschungsfeld. In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (4), 544–561.
- Statistik Austria (2013): Bildungsabschlüsse. [http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/bildungsabschluesse/\(5.2.2014\)](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/bildungsabschluesse/(5.2.2014)).
- Statistisches Bundesamt (2013): Fachserie 11, Reihe 2, 2011/2012, 247ff.
- Watermann, R./Maaz, K. (2006): Effekte der Öffnung von Wegen zur Hochschulreife auf die Studienintention am Ende der gymnasialen Oberstufe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (2), 219–239.
- Watermann, R./Maaz, K. (2004). Studierneigung bei Absolventen allgemein bildender und beruflicher Gymnasien. In O. Köller/R. Watermann/U. Trautwein/O. Lüdtke (Hrsg.): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien, 403–450.
- Wiese, L. (Hrsg.) (1864): Das Höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung. Berlin.
- Ziertmann, P. (1929): Das Berechtigungswesen. In: A. Kühne (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. 2. Aufl., Leipzig.
- Zwick, M./Renn, O. (2000): Die Attraktivität von technischen und ingenieurwissenschaftlichen Fächern bei der Studien- und Berufswahl junger Frauen und Männer. Stuttgart.

Kurzbiographie

Prof. Dr. *Walter Georg*, geb. 1943, seit 1977 Professor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Fernuniversität in Hagen; seit 2008 emeritiert; Studium der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an den Universitäten Göttingen, Saarbrücken und Darmstadt; Diplom-Handelslehrer 1969; M.A. 1970; Promotion zum Dr. phil. 1974. Forschungsschwerpunkte: International vergleichende Berufsbildungsforschung; Bildung und Beschäftigung.

Anschrift: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Fernuniversität in Hagen, D-58084 Hagen
(Besuchsanschrift: Universitätsstr. 11 (TGZ), D-58097 Hagen). E-Mail: Walter.Georg@
FernUni-Hagen.de.

RdJB ist die Fachzeitschrift für Fragen des Rechts und der Verwaltung im Bereich der Schule, der beruflichen Bildung und der Jugendhilfe.

RdJB versteht sich als Forum für den Meinungsaustausch und die gegenseitige Information von Wissenschaftlern und Praktikern, von Juristen und Pädagogen, von Lehrern und Erziehern über erziehungs- und sozialwissenschaftliche sowie rechts- und bildungspolitische Entwicklungen.

2014 im 62. Jahrgang

Herausgeber:

Prof. Dr. Ingo Richter,
Prof. Dr. Hans-Peter Füssel,
Prof. Dr. Christine Langenfeld,
Prof. Dr. Hans-Jörg Albrecht,
Prof. Dr. Jörg Ennuschat

Erscheinungsweise:

Vierteljährlich mit ca. 120 Seiten
Umfang pro Heft.

Bezugspreis:

Jahresabonnement

- Printausgabe 107,- €,
- Onlineausgabe 107,- €,
- Print- und Onlineausgabe 159,- €,
- Einzelheft 28,- €.

Preise der Print- und Onlineausgabe
für Institutionen mit IP-Zugang auf
Nachfrage beim Verlag.

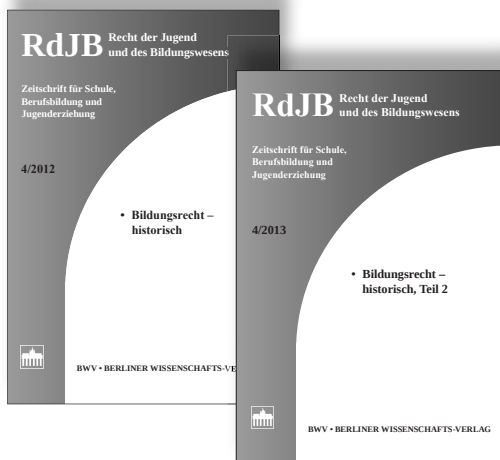
Alle Preise inkl. MwSt., zzgl. Porto-
kosten bei den Printausgaben.

Abbestellungen vierteljährlich zum
Jahresende.

Mindestabonnementdauer: 1 Jahr

ISSN 0034-1312

Bildungsrecht – historisch



In zwei Hefen, Heft 4/2012 und Heft 4/2013, widmet sich **RdJB** zusammen mit *Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth*, der für die Mitherausgabe gewonnen werden konnte, mit sechzehn Beiträgen der Geschichte des Bildungsrechts. Dabei folgt die Aufteilung dieses Schwerpunktes auf die beiden Hefte nicht systematischen, sondern eher praktischen Gesichtspunkten des Zeitablaufs.

Beide Hefte umfassen jeweils Aufsätze zum

„Allgemeinen Teil:

**Staat und Bildung in Deutschland
in der historischen Entwicklung“**

sowie zum

„Besonderen Teil:

**Die Entwicklung des Bildungsrechts
in Deutschland in besonderen Bereichen
des Bildungswesens und in besonderen
Fragestellungen“.**



BWV • BERLINER WISSENSCHAFTS-VERLAG

Markgrafenstraße 12–14 • 10969 Berlin • Tel. 030 / 841770-0 • Fax 030 / 841770-21

E-Mail: bwv@bwv-verlag.de • Internet: <http://www.bwv-verlag.de>