

Ragutt, Frank

Das Verhältnis von Berufsbildungswissen und Berufsbildungspolitik am Beispiel der Reformdiskussion zur Wirtschaftsoberschule resp. Wirtschaftsgymnasium im Spiegel des KMK-Schulausschusses, 1949 und 1969

Wittmann, Eveline [Hrsg.]; Frommberger, Dietmar [Hrsg.]; Ziegler, Birgit [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2018*. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2018, S. 165-178. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Quellenangabe/ Reference:

Ragutt, Frank: Das Verhältnis von Berufsbildungswissen und Berufsbildungspolitik am Beispiel der Reformdiskussion zur Wirtschaftsoberschule resp. Wirtschaftsgymnasium im Spiegel des KMK-Schulausschusses, 1949 und 1969 - In: Wittmann, Eveline [Hrsg.]; Frommberger, Dietmar [Hrsg.]; Ziegler, Birgit [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2018*. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2018, S. 165-178 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-183637 - DOI: 10.25656/01:18363

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-183637>

<https://doi.org/10.25656/01:18363>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this licence or an identical or comparable licence.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

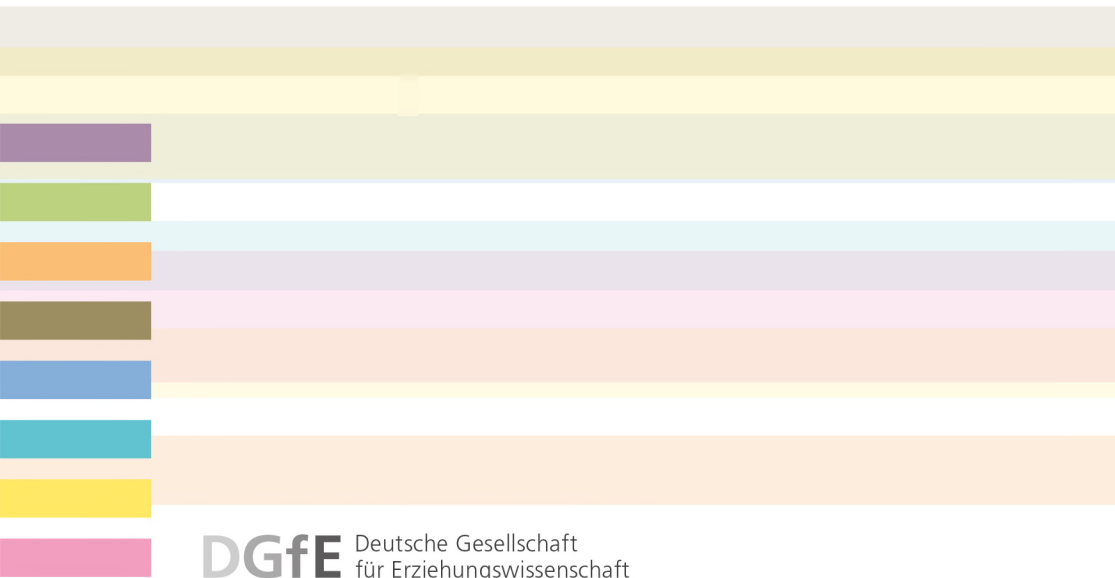


Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2018

Eveline Wittmann, Dietmar Frommberger,
Birgit Ziegler (Hrsg.)



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Eveline Wittmann
Dietmar Frommberger
Birgit Ziegler (Hrsg.)

Jahrbuch der berufs- und
wirtschaftspädagogischen
Forschung 2018

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2018

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2018 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter der
Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung
bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der
UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742223>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen
werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2223-5 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1251-9 (eBook)
DOI 10.3224/84742223

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Technisches Lektorat: Linda Kutzki, Berlin – www.textsalz.de
Druck: paper & tinta, Warschau
Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 7

Teil I: Sichtweisen des Lehr- und Ausbildungspersonals

Tobias Kärner, Julia Warwas und Karin Heinrichs
Sichtweisen angehender Berufsschullehrkräfte und Ausbildender auf
Lehren und Lernen: Welche Rolle spielen erlebter elterlicher
Erziehungsstil und erlebter Unterricht 11

Ariane Neu
Gestaltungsoptionen zur Stärkung beruflicher Aus- und Fortbildung aus
Sicht betrieblicher Akteure 25

Teil II: Berufliche Didaktik und Kompetenzentwicklung

Christina Keimes, Volker Rexing und Jens Drescher
Schülvorstellungen als Ausgangspunkt inklusiven Fachunterrichts in
bautechnischen Ausbildungsberufen 39

Mandy Hommel
Prozessorientiertes Lernhandeln mit ERP-Software 53

Rico Hermkes, Hanna Mach und Gerhard Minnameier
Scaffolding von Problemlöseprozessen im Buchführungsunterricht 67

Anh Dinh, Marina Haves und Thomas Retzmann
Krisen kompetent bewältigen? Entwicklung eines Kompetenzmodells für
die Entrepreneurship Education 81

Teil III: Berufswahl und Berufslaufbahn

Sebastian Kirchknopf und Kristina Kögler
Die Bedeutung der Laufbahnadaptabilität für den berufs- und
wirtschaftspädagogischen Diskurs. Konstruktverständnis und
Forschungsdesiderate 95

Svenja Ohlemann und Angela Ittel
Normwerte der Berufswahlkompetenz: Eine diagnostische Chance zur
individuellen Förderung? 111

Ulrich Weiß

„Didaktische Hilfllosigkeit“ der Jungarbeiterbeschulung *revisited* –
Anerkennungstheoretische Analysen des Handelns im Übergangsraum ... 125

Elisabeth Maué, Stephan Schumann und Claudia Diehl

Bildungshintergrund und Bildungspläne geflüchteter Jugendlicher im
System der beruflichen Bildung 137

Michael Jüttler und Stephan Schumann

Führen gute schulische Wirtschaftskenntnisse zu einem
Wirtschaftsstudium? Eine Längsschnittstudie zum Einfluss
ökonomischer Kompetenzen von Lernenden auf die Aspiration und
Wahl eines wirtschaftswissenschaftlichen Studiums 149

Teil IV: Institutionalisierung beruflicher Bildung

Frank Ragutt

Das Verhältnis von Berufsbildungswissen und Berufsbildungspolitik am
Beispiel der Reformdiskussion zur Wirtschaftsoberschule resp.
Wirtschaftsgymnasium im Spiegel des KMK-Schulausschusses,
1949 und 1969 165

Rudolf Schröder, Rebecca Lembke und Tina Fletemeyer

Konzeptionelle Gestaltung der Berufs- und Studienorientierung in
gymnasialen Schulformen. Eine qualitative Studie zur unterrichtlichen
und außerunterrichtlichen Realisierung 179

Alexandra Dehmel

Existenz, Design und Potenziale arbeitsplatzbasierten Lernens zur
(Wieder-)Eingliederung gering Qualifizierter in den Arbeitsmarkt:
Politik und Praxis in verschiedenen europäischen Ländern 195

Herausgeberschaft 209

Autorinnen und Autoren 209

Das Verhältnis von Berufsbildungswissen und Berufsbildungspolitik am Beispiel der Reformdiskussion zur Wirtschaftsoberschule resp. Wirtschaftsgymnasium im Spiegel des KMK-Schulausschusses, 1949 und 1969

Frank Ragutt

Braucht (Berufs-)Bildungspolitik für ihre Entscheidungen Erkenntniswissen der (Berufs-)Bildungswissenschaft? Das Verhältnis von Politik und Wissenschaft ist eine nach wie vor sowohl für bildungshistorische als auch für bildungstheoretische Forschung interessante Frage. Sind diese beiden gesellschaftlichen Praxisfelder ge- oder entkoppelt? Funktionieren sie in Reformprozessen je nach eigenen Regeln oder nehmen sie aufeinander Einfluss? Und wenn ja, wie? Sind wissenschaftliche Erkenntnisse nur Mittel zum Zweck von politischen Zielsetzungen oder ein notwendiges rationales Korrektiv in den politischen Interessenskonflikten?

Der folgende Beitrag möchte sich der Verhältnisfrage historisch nähern: Welchen Stellenwert hatte Berufsbildungswissen für die politischen Reformdiskussionen der Berufsbildung im zweiten Drittel des 20. Jahrhunderts? Die Frage wird exemplarisch mit Blick auf einen zentralen bildungspolitischen Akteurskreis und dessen berufsbildungspolitische Entscheidungen diskutiert. Dieser ist die Kultusminister-Konferenz (KMK) oder genauer: der Schulausschuss der KMK. Der Blick wird auf den Schulausschuss gelenkt, da dieser im Sinne der gremienpolitischen Aufgabenzuordnung die Beschlussvorlagen der Kultusministerversammlung maßgeblich erarbeitet. Diskussionen und Kontroversen, der Austausch der Argumente und Positionen kommen in Ausschüssen deutlicher zum Tragen als in Plenardiskussionen, in denen die politische Ideologie oft wichtiger ist als die konstruktive Arbeit am Sachargument (vgl. Leunig 2007, 174 f.). Für die Geschichtsforschung sind Ausschussprotokolle eine ergiebige Quellenbasis. Sie geben die von den Akteuren selbst autorisierten Argumente wieder.

Da der Beitrag sich als eine historische Spurensuche versteht und nicht aus einem umfänglichen Projekt resultiert, ist es geboten, die Quellenanalyse in einem handhabbar überschaubaren Rahmen zu halten. Vor diesem Hintergrund konzentriert sich die Analyse auf die Diskussionen des Schulausschusses zur Reform der wirtschaftlichen Fach- und Fachoberschulen in der Zeit zwischen Gründung der KMK im Jahre 1949 und dem Jahr 1969, in dem das erste Berufsbildungsgesetz verabschiedet wurde. Der Zeitraum ergibt sich daraus, da – wie die Protokolle zeigen – in der KMK die Diskussion über das wirtschaftliche Fachschulwesen mit ihrer Gründung einsetzte und im Februar 1969 mit

der von der Kultusministerversammlung beschlossenen Rahmenvereinbarung über das Fachschulwesen zu einem ersten strukturellen Ende kam (vgl. Lipsmeier 1998, 464).

Der historische Kontext der Reformdebatten ist: Die Neuordnung und Umstrukturierung des Fachschulsystems war eine längere berufsbildungspolitische Reformdiskussion, die nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs verstärkt aufkam – und dies in Deutschland wie in anderen europäischen Ländern (vgl. z. B. Criblez 2002). Anlass zur Debatte gab der technologische Strukturwandel. Die gewandelten Anforderungen erzeugten einen Bedarf nach höher ausgebildeten Fachkräften. Das herkömmliche Bildungssystem mit seiner Spaltung in einen Teil mit höheren Bildungsgängen für wenige und einem Teil mit niederen bzw. volkstümlich-berufsvorbereitenden Bildungsgängen für viele konnte diesen Bedarf nicht mehr ausreichend befriedigen. Das Gymnasium, insbesondere seine Mittelstufe entwickelte sich zwar seit den 1920er Jahren zu einer Art „Gesamtschule“, die eben diesen Bedarf an mittleren Bildungsgängen bediente (vgl. Ragutt & Zymek 2014). Aber spätestens seit den 1950er Jahren konnte auch dieses System nicht mehr den nötigen Output erzeugen. Infolgedessen spitzte sich die Modernisierungskrise Ende der 1950er Jahre zu. Das Wort von der „Deutsche Bildungskatastrophe“ (Georg Picht) machte die Runde und eine breite Debatte über neue Wege der Ressourcenabschöpfung kam auf. Neben der Aufwertung des Volksschulwesens, Ausbau des Landeschulwesens sowie des Zweiten Bildungsweges bot sich der Ausbau der mittleren Bildungsgänge als mögliche Lösung an, und dies sowohl im allgemeinen als auch im berufsbildenden Schulwesen (vgl. Lundgreen 1981, 58). Ideell war diese Lösung seit dem frühen 20. Jahrhundert in den konservativ-bürgerlichen Reformdiskussionen virulent; zu einem faktisch-umfänglichen Ausbau kam es aber erst nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs. Die Diskussion um eine aufwertende Neuordnung der Wirtschaftsoberschule zur Wirtschaftsfachschule ist Ausdruck dieser Entwicklung.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Im Anschluss an die Diskussion des Forschungsstandes erfolgt die Auswertung des berufsbildungspolitischen Diskussionshorizontes des Schulausschusses der KMK. Anschließend wird die Befundlage zur Analyse des Schulausschusses in Bezug auf die Frage nach dem Verhältnis und der Eingebundenheit von Berufsbildungswissen in berufsbildungspolitischen Diskussionen am Beispiel der Reform der wirtschaftlichen Fachschule vorgestellt.

1. Forschungsstand

Die KMK war nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges zweifelsohne das wirkungsreichste bildungs- und schulpolitische Gremium auf Bundesebene. Die

Kompetenz des Bundes nach Gründung der Bundesrepublik war von bildungspolitischen Fragen und Gesetzgebung entkoppelt. Die institutionalisierte Bildung lag allein in der Hoheit der Länder. Für eine gemeinsame Entwicklung der Bundesrepublik in Bildungsfragen war der Kulturföderalismus ein Nachteil. Die Länder liefen in Bildungsfragen nach Kriegsende zunächst deutlich auseinander: Gegenseitige Anerkennung und Gleichstellung der Institutionen fiel ihnen schwer. Ein sogenanntes „Schulchaos“ kam auf. Die nicht unumstrittene KMK erlangte Mitte der 1950er Jahre politische wie breitere öffentliche Anerkennung, als es ihr mit dem „Düsseldorfer Abkommen“ gelang, das „Schulchaos“ halbwegs zu beheben. Dem Abkommen nach wurden Abchlüsse gleichgestellt, sodass sich eine bundesweite Bildungsmobilität entfalten konnte.

Auch wenn man sich in der KMK zu gemeinsamen Abkommen hinarbeiten konnte, so war die KMK aber alles andere als ein Gremium ohne Widerstreit (vgl. Franke 1998; Fuchs 2004; Tröster 2017). In Bezug auf die Debatten der KMK zur Berufsbildung liegt nunmehr mit der von Yvonne Tröster erarbeiteten Dissertation seit 2017 eine erste umfängliche Studie vor. Weitere Studien, die sich explizit mit der KMK im Zusammenhang mit der Berufsbildung auseinandersetzen, existieren nicht. Trösters Frage ist, wie sich die KMK-Diskussionen und ihre Beschlusslagen auf die föderale Politik auswirkten bzw. durch dieses Prinzip berührt wurden. Dies wie der Föderalismus überhaupt ist ein klassisches kulturpolitisches Thema der Geschichtswissenschaft. Trösters Arbeit entstand im Fach Neuere und Neueste Geschichte der Universität Mannheim, also nicht in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Disziplin sowie im erweiterten Sinne in der historisch forschenden Erziehungswissenschaft. Vielleicht deswegen gibt die Studie, bei allem was sie leistet, auch einen bedenklichen Mangel zu erkennen: Denn die Autorin nimmt weite Teile des Forschungsstandes zur Berufsbildungs- und Berufserziehungsgeschichte, die auch – wenngleich nicht so ausschließlich wie Tröster – die KMK analysieren, nicht zur Kenntnis (wie z. B. Anweiler 1999, 625 ff.; Zabeck 2009, 659 ff.). Auch der besondere Stellenwert des deutschen Korporatismus in der Steuerung der Berufsbildung, der in der Nachkriegszeit besonders dominant war (vgl. Stratmann 1992), findet bei Tröster ebenfalls keine Erwähnung. Man darf Trösters Arbeit angesichts der heute deutlich vernehmbaren Enthistorisierung der pädagogischen Wissenschaften auch als Menetekel lesen: Denn Trösters Arbeit zeigt deutlich, wie bildungsgeschichtliches Wissen, das in den pädagogischen Disziplinen – ungeachtet aller Kontroversität – erarbeitet wurde, sukzessive scheinbar verloren geht.

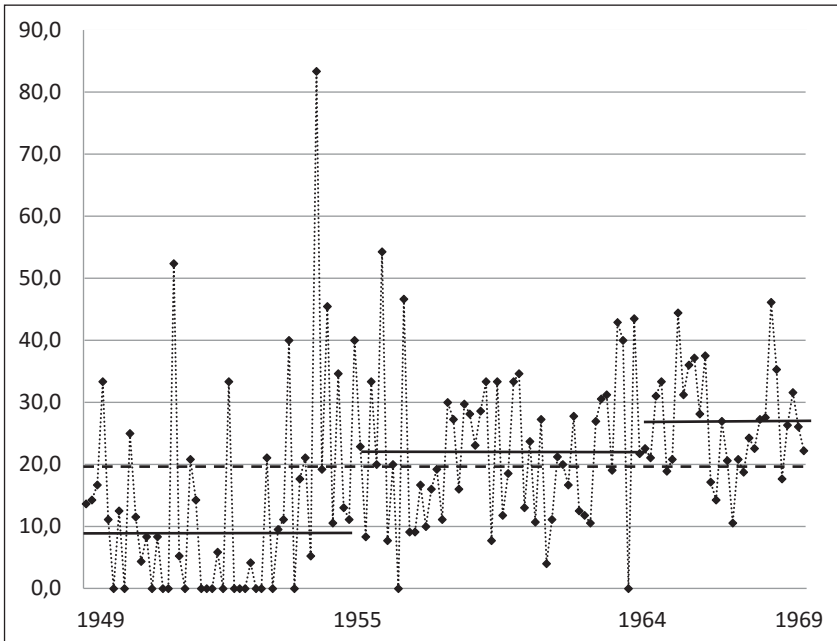
Wenngleich es keine weiteren Studien zur KMK gibt, so liegen – wie angezeigt – dennoch Einschätzungen zur KMK-Politik von Seiten berufsbildungsgeschichtlicher Forschung vor. So stellt zum Beispiel Jürgen Zabeck in seiner *Berufserziehungs- und Berufstheoriegeschichte* anhand ausgewählter

Quellen die These auf, dass die KMK von einem wissenschaftlichen Konservatismus getragen wurde, der die sich in den 1960er Jahren entfaltende „realistische Wende“ der Berufsbildungsforschung auf dieser politischen Ebene verzögerte (vgl. Zabeck 2009, 681 f.). Das Einstimmigkeitsprinzip der KMK, dem die Beschlüsse der Kultusministerversammlung unterlagen, das aber nicht die Diskussionen des Schulausschusses prägte, forderte ein „Verzicht des Profilierungsrechts“ bei den Landesvertretungen heraus. Das war auch leitend gewesen (vgl. Führ 1998, 74), aber dennoch erleichterte es nicht die Konsensfindung. Davon aber war die Berufsbildungspolitik scheinbar ausgenommen: Horst-Werner Franke, zwischen 1975 und 1990 Kultussenator in Bremen und 1986 Präsident der KMK, stellt in diesem Zusammenhang in seinem Erinnerungsaufsatz *KMK und Berufsbildung*, der in der Festschrift zum 50jährigen Bestehen der KMK erschien, die Behauptung auf, dass es vor allem in der Berufsbildung eher zur großen Konsenspolitik gekommen sei: „Während (...) oft Schlachten in der KMK getobt haben, stellt der Bereich der Berufsschulen innerhalb der KMK jedoch eine Insel der Glückseligen dar, wo es relativ schnell zur Einigung“ kam (Franke 1998, 56). War das einem umfänglichen konservativen Geist der KMK in Berufsbildungsfragen geschuldet? Doch bei allem Lob kommt Franke über die Krisenwirtschaft in Bezug auf das Duale System allerdings dann aber doch zu keinem allzu guten Urteil über die Wahrnehmung des Strukturwandels durch die KMK: „Die KMK hat lange Zeit kaum wahrgenommen, in welchem Schwächezustand sich das Duale System befindet“ (ebd., 58).

2. Berufsbildungsdiskussionen des KMK-Schulausschusses

Zwischen 1949 und 1969 tagte der Schulausschuss 132 mal. Abbildung 1 zeigt – Angaben in Prozent –, welche Berufsbildungsthemen man bearbeitete. Als Thema wurden folgende Diskursfelder gewertet: (Grundsatz-)Fragen zur allgemeinen Lage der Berufsbildung, Fragen zum Fachschulwesen oder den Ingenieurschulen, Themen zur Dualen Ausbildung oder zur Ordnung der Ausbildung, Berufsberatung wie Fragen zum Zweiten Bildungsweg (Abendgymnasium, Weiterbildung und Kollegschule). Ferner auch Fragen zur Berufsschullehrerausbildung sowie zum Status derselben im Beamtenrecht. Diskussionen zur Hochschule, auch zur Fachhochschule, blieben unberücksichtigt. Das Diagramm gibt für jede Gremiumssitzung den Anteil berufsbildungspolitischer Themen der Tagesordnung (viereckige Punkte) an. Die Kurskurve ergibt sich aus der Verbindung aller Punkte. Durchschnittlich diskutierte der Schulausschuss im Betrachtungszeitraum zu etwa einem Fünftel (19,7 Prozent) berufsbildungspolitische Themen. Der Mittelwert ist durch die gestrichelte Horizontale wiedergegeben.

Abb. 1: TOPs zur Berufsbildung des KMK-Schulausschusses, 1949–1969 in Prozent



Quelle: Niederschriften des KMK-Schulausschusses; eigene Berechnungen und Darstellung

Die Entwicklung der Berufsbildungsdiskussionen war progressiv. Dies zeigt sich, wenn man den Untersuchungszeitraum in Perioden einteilt: Für die Untersuchung wurde der Gesamtzeitraum in drei Perioden eingeteilt. Die erste Periode ist von 1949 bis 1955. Es handelt sich hierbei um die Zeit von der Gründung der KMK bis zum sogenannten Düsseldorfer Abkommen. Zugleich ist dies der Zeitraum vor dem Wirken des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, der 1953 eingesetzt wurde und ab Mitte bzw. Ende 1954 in der Öffentlichkeit mit seinen Gutachten und Empfehlungen auftrat. Der Deutsche Ausschuss hatte vor allem die Aufgabe die Modernisierungsreformen im Bildungssystem voranzutreiben, entsprechend nahm er auch die Berufsbildung auf. Er war der größte Gegenspieler der KMK (vgl. Führ 1997, 65 f.). Sein abschließendes Gutachten zum berufsbildenden Schulwesen, veröffentlicht in der berühmten Folge 7/8, stellte der Deutsche Ausschuss 1964 vor, also kurz vor dem Ende seiner Arbeit. Dem Deutschen Ausschuss folgte 1965 der Deutsche Bildungsrat, der bis 1975 den Reformprozess unterstützen

sollte. Die Veröffentlichung des Deutschen Ausschusses zum beruflichen Bildungswesen sowie der Wechsel der Reformkommission markiert den Beginn der dritten Periode. Berechnet man für diese drei Zeiträume die Mittelwerte, so zeigt sich eine deutliche Steigerung der berufsbildungsbezogenen Diskussionen. Die jeweiligen Mittelwerte sind in dem Diagramm mit durchgezogenen Linien eingetragen. Zwischen 1965 und 1969 standen ein Viertel aller Diskussionen im Zusammenhang der Berufsbildung.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die Berufsbildung nicht nur viel, sondern den umfänglichsten Raum in der KMK-Politik einnahm. Auf die verbleibenden drei Viertel verteilen sich alle anderen Themen der Bildungspolitik, also Fragen zur allgemeinbildenden Schule, zur Grund- und Primarerziehung, Privatschulfragen, Fragen der Hoch- und Fachhochschulreform, Fragen der vorschulischen Bildung sowie dem Schulbuch und andere Unterrichtsmaterialien, Unterrichts- und Schulfachfragen, Fragen über das Auslandsschulwesen sowie dem Kulturaustausch und einige Themen mehr.

Sortiert man die Diskussionen zur Berufsbildung nach thematischen Schwerpunkten, zeigt sich, dass der Schulausschuss sich den einzelnen Themenfeldern zwischen 1949 und 1969 sehr unterschiedlich gewichtet zuwendete. In Tabelle 1 sind die Mittelwerte der jeweiligen Anteile der Themen in den Sitzungen abgetragen. Die Werte beziehen sich einmal auf den Gesamtzeitraum (Spalte 3) sowie auf die drei Perioden (Spalte 4 bis 6). Besonders intensiv und oft diskutierte man Fragen des Ingenieurschulwesens (Ld. 8) sowie der wirtschaftlichen Fachschulen (Ld. 3). Das Fachschulsystem, obwohl deutlich in den bildungspolitischen Diskussionen dominant, war aber nicht in seiner gesamten Breite in der Diskussion präsent. Fragen der gewerblichen Fachschulen zum Beispiel wurden zwischen 1949 und 1969 so gut wie kaum diskutiert (Anteil unter 0,02 Prozent). Ein weiteres, recht umfänglich diskutiertes Feld waren (Grundsatz-)Fragen der beruflichen Bildung – überschrieben mit Titeln wie „Berufsausbildung der deutschen Jugend“ oder „Gesprächskreis über Fragen der Berufsausbildung“. Mittelumfänglich wurden die Lehrerbildung (Ld. 10), die Ausbildungsordnung (Ld. 15), der Zweite Bildungsweg (Ld. 14) sowie das Fachschulwesen diskutiert (Ld. 2). Eher geringfügig beschäftigte man sich mit Fragen der beruflichen Bildung im Rahmen oder im Anschluss an die Bundeswehr (Ld. 12), der Frauenberufsbildung (Ld. 11), der Fachdidaktik (Ld. 9) sowie des Berufsaufbauschulwesens (Ld. 8) und des landwirtschaftlichen Fachschulwesens (Ld. 4). Fragen der Berufsberatung (Ld. 13), des gewerblichen, hauswirtschaftlichen und sozialen Fachschulwesens (Ld. 5 & 6) sowie die des Praktikums, des internationalen Austausches usw. (Ld. 16) spielten in den Diskussionen nur eine untergeordnete Rolle. Die periodische Verteilung der verschiedenen Diskussionsfelder zeigt, dass manche Themen kontinuierlich stark bzw. schwach vertreten waren, manche dagegen – je nach Dinglichkeit und Aktualität – unterschiedlich stark in den Perioden diskutiert wurden, so zum Beispiel das Ingenieurschulwesen.

Tab. 1: Thematische Verteilung der berufsbildungspolitischen Diskussionen des KMK-Schulausschusses, 1949–1969

Ld.	Thematische Zuordnung der TOPs	1949-1969	1949-1955	1956-1964	1965-1969
1	allg. gesell. (Grundsatz-) Fragen zur Beruflichen Bildung	14,1	6,0	16,6	18,8
2	Fachschulwesen, allg./Typen übergreifend	5,4	2,7	5,9	7,6
3	Fachschulwesen, wirtschaftl.	13,7	12,7	13,5	15,0
4	Fachschulwesen, landwirtschaftl.	1,4	0,9	1,0	3,1
5	Fachschulwesen, gewerbl.	0,0	0,0	0,0	0,0
6	Fachschulwesen, hauswirt.- u. sozialwirtschaftl.	0,7	0,0	0,0	2,9
7	Ingenieurschulwesen	16,7	4,7	25,4	12,7
8	Berufsaufbauschulwesen	2,8	0,0	4,8	1,9
9	Fachdidaktik und berufliche Bildung	2,1	0,0	0,2	8,9
10	Lehrerbildung und berufsbildendes System	6,3	12,9	4,0	3,4
11	Berufsbildung und Geschlecht: Frauen und Mädchen	3,5	3,8	2,5	5,3
12	Berufsbildung und Bundeswehr	2,9	0,9	3,6	4,0
13	Fragen der Berufsberatung	0,4	0,0	0,1	1,5
14	Weiterbildung, Kolleg-Schule, Abendgymnasien	5,8	0,5	8,9	5,9
15	Ausbildung betreffend: Ordnungen, Assistentenberufe	8,4	11,6	7,3	6,9
16	Sonstiges (Praktika, intern. Austausch, IT usw.)	1,2	0,0	1,5	2,2

Quelle: Niederschriften des KMK-Schulausschusses; eigene Berechnungen und Darstellung

3. Wissenschaftswissen oder Verwaltungswissen?

Der KMK-Schulausschuss war (und ist) ein Gremium, dessen Mitglieder aus den höheren kultusministeriellen Landesverwaltungen stammen. Personell war das Gremium sehr stabil. Die Mitglieder wurden in der Regel nur durch die Pensionierung aus dem Amt gelöst. Für den gesamten Untersuchungszeitraum lassen sich nur wenige personelle Wechsel feststellen. Bis 1957 führte den Vorsitz Dr. Löffler aus Baden-Württemberg. Danach übernahm Dr. Reimers aus Hamburg. Auch Machtverschiebungen aufgrund von Regierungswechsel hatten keinen Einfluss auf die Mitglieder. Ein Beispiel: Prof. Dr. Holzapfel und Regierungsdirektor Böddecker bleiben auch weiterhin als Vertreter Nordrhein-Westfalens im Schulausschuss, nachdem mit den Wahlen von 1966 in Düsseldorf die Regierungsverantwortung von der CDU auf die SPD überging.

Welche Bedeutung hatte es, dass vor allem Verwaltungsbeamte – und dazu noch personell kontinuierlich – im Schulausschuss wirkten? Die Entstehung des modernen Schulsystems liegt in den Preußischen Verwaltungsreformen begründet. Schule und System wurden Anfang des 19. Jahrhunderts zu einem Gegenstand von Kultusverwaltung. Sukzessive stellte sich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts Verwaltungshandeln ein, das bis heute in die Steuerung des deutschen Schul- und Bildungssystems eingeht und das der Bildungshistoriker Bernd Zymek als das „deutsche Muster“ schulischer Steuerung beschreibt. Ein Merkmal, das hier eingehender beobachtet werden soll, ist das mit dem Abitur verbundene Berechtigungssystem (vgl. Zymek 2011).

Das Berechtigungssystem kam auch in den Diskussionen über den Umbau der Wirtschaftsoberschule besonders zum Tragen. Deren Abschlüsse waren in vielen Bundesländern denen des Abiturs an einem Gymnasium nicht gleichgestellt. Somit war auch das Studium an einer Hochschule nach Besuch der Wirtschaftsoberschule nicht möglich. Über diesen Punkt wurde heftig debattiert: Es war ein immer wiederkehrender, zumeist nie ganz zu klärender Streitpunkt unter den Mitgliedern des Ausschusses, ob die Wirtschaftsoberschule das voll berechtigende Abitur verleihen sollte. Der Vorsitzende war sichtbar darum bemüht, Ruhe in die Diskussion zu bringen und gleichzeitig eine Entwicklung in Richtung einer Aufwertung bzw. gegenseitigen Anerkennung der höheren Wirtschaftsfachschulen anzustoßen:

Der Vorsitzende [Ltd. Reg.-Dir Dr. Reimers, Hamburg F.R.] bemerkt dazu, die Berechtigung der Absolventen der Wirtschaftsoberschulen zum Studium der Wirtschaftswissenschaften sei durch Erlasse des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (zuletzt durch Runderlass vom 29.10.1941) geregelt (Niederschrift (NS), 80. Sitzung des KMK-Schulausschusses (KMK-SA) v. 18./19. Dez. 1962, TOP 8 „Wirtschaftsoberschulen“, S. 25).

Das Zitat ist idealtypisch für die Argumentation und zugleich in vielfacher Hinsicht interessant: Man warf ein, dass der Zugang zum Studium der Wirtschaftswissenschaft bereits seit den 1940er Jahren geregelt und dadurch auch über die Wirtschaftsoberschule möglich ist. Der Staat Preußen wurde offiziell 1947 aufgelöst, aber dessen Gesetzgebung blieb bis in die Bundesrepublik zum Teil erhalten. Kontinuitätsgeschichtlich zeigt sich, dass die Beamten die alten Erlasse und Gesetze – so es notwendig schien – auch strategisch ins Spiel brachten. Sie wussten, dass das, was nicht explizit aufgehoben war, nach wie vor als rechtsgültig erklärt werden konnte. In dem zitierten Fall diente der Hinweis auf das Gesetz der Nationalsozialisten wahrscheinlich aber auch dazu, eine Bundeseinheitlichkeit herzuleiten. In den 1960er Jahren ein beliebtes Thema: Nicht selten wurde sogar die Einführung eines Bundeskultusministeriums gefordert (vgl. Anweiler 2001, 661).

Die Diskussion über die Reform der Wirtschaftsoberschule war allerdings Anfang der 1960er Jahre im Schulausschuss festgefahren. Die Meinungen über die Anforderungen für die Vergabe des Abiturs durch die Wirtschaftsoberschule gingen weit auseinander. Länder wie zum Beispiel Schleswig-Holstein forderten zur Abschluss- noch eine Ergänzungsprüfung.

Die Uneinigkeit bezüglich der Abschlüsse sollte sich, auch nachdem man sich auf die Bezeichnung Wirtschaftsgymnasium geeinigt hatte, nicht schnell lösen. Zentral blieben Probleme des Curriculums und des Fächerkanons:

Der Vorsitzende [Senatsdirektor Dr. Reimers, Hamburg, F.R.] wiederholt, bisher gebe es in Deutschland keine Vereinbarung darüber, was auf Wirtschaftsgymnasien (bisherigen Wirtschaftsoberschulen) übereinstimmend gelehrt werden soll. Herr Weible [MinRat Dr. Weible, Baden-Württemberg, F.R.] erklärt, Baden-Württemberg und Hamburg haben in den letzten Klassen Fächer fortfallen lassen, die in allen anderen Ländern Pflichtfächer sind. Damit sich die Verhältnisse nicht noch weiter auseinanderentwickeln, sei es nötig, sich auf einen Kern von Fächern festzulegen, die während dieser 3 Jahre unterrichtet werden, wenn man Ergänzungsprüfungen gegenseitig anerkennen will (NS, 96. Sitzung KMK-SA v. 18./19. Febr. 1965, TOP 11 „Ergänzungsprüfung zur Erlangung der allgemeinen Hochschulreife für Absolventen der Wirtschaftsoberschulen, Entwurf einer Vereinbarung“, S. 28).

Die KMK hat lange keine einheitliche Regelung in Bezug auf die curriculare Ebene treffen können. Vielmehr nutzten die Länder ihre Selbstbestimmungsrechte und gestalteten die Wirtschaftsoberschule bzw. das Wirtschaftsgymnasium nach ihren Vorstellungen. Dies ging auch so weit, wie das Beispiel zeigt, dass man sich von Fächern entledigte, die in anderen Ländern Pflichtfächer waren. Ferner macht das Beispiel aber auch deutlich, dass gleiche Landesregierungen nicht zu gleichen Strukturen kamen. Es gab auch zwischen gleichregierten Ländern keine Einheitlichkeit und manche politisch gegensätzlichen Länder vertraten dagegen dieselben Positionen: Die beiden Länder, die sich

dazu entschieden hatten, Pflichtfächer fallen zu lassen, waren das CDU-regierte Baden-Württemberg und das SPD-regierte Hamburg.

Doch bei aller Uneinigkeit zwischen den Ländern in Fragen des Zusammenhangs von Verleihung der Berechtigung und der damit verbundenen curricularen Anforderungen herrschte in Bezug auf die Forderung des Wirtschaftsgymnasiums als Bildungsanstalt, die auch über das rein Ökonomische hinausgehen sollte, Einigkeit. Erst in diesem Punkt spielen auch Theorien in die Diskussion ein. So die Wirtschaftsoberschule aufgewertet würde, so habe sie nicht nur einer utilitaristischen Berufserziehung zu dienen:

Die Länder werden prüfen müssen, wie sie die geeigneten Phänomene des Wirtschaftslebens am zweckmäßigen in die Arbeit an diesen Schulen einbeziehen können. Es komme für die Ministerien darauf an, nicht nur wirtschaftsbezogene Stoffe heranzuziehen: diese seien unter dem Gesichtspunkt, daß sie zur Erreichung der Ziele eines Gymnasiums dienen sollen, aufzubereiten. Sie müßten im Rahmen der allgemeinen Bildungsaufgabe des Gymnasiums einen gleichwertigen Beitrag im Vergleich zu denjenigen Fächern leisten, die etwas in den Hintergrund treten müßten. Einigkeit bestünde darin, daß die rein auf Berufstechniken abgestellten Fächer und als Berufsausbildung anzusehenden Stoffe aus dem zu entwickelnden Schultyp verschwinden (NS, 48. Sitzung KMK-SA v. 19./20. Sept. 1957, TOP 8 „Wirtschaftsoberschulen“, S. 17).

Es ist zu bemerken, dass die Mitglieder des Schulausschusses gegenüber der Wirtschaftswissenschaft eine deutliche Skepsis zeigten, die aber nicht typisch für Verwaltungsbeamte war, sondern auch die Wissenschaft charakterisierte. Ein gutes Beispiel ist Hans Bokelmann, Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Münster. Er lieferte in den frühen 1960er Jahren die erste und viel beachtete Fachdidaktik für das Wirtschaftsgymnasium. Zwar noch in der geisteswissenschaftlichen Tradition verhaftet, nutzte Bokelmann dennoch auch schon die Methoden moderner Sozialforschung, indem er alle führenden Wirtschaftswissenschaftler mittels Leitfragen zu den propädeutischen Fachanforderungen befragte. Die Befragten zeigten sich einig, dass ein Curriculum des Wirtschaftsgymnasiums angehenden Studierenden propädeutisch kein Vulgärverständnis von Wirtschaftswissenschaft vermitteln dürfe (vgl. Bokelmann 1964). Wirtschaftswissenschaft war Geisteswissenschaft.

Diese Meinung war auch merklich unter den Mitgliedern des Schulausschusses vertreten, wenngleich man Bokelmanns Fachdidaktik wie auch andere Theorien nicht explizit diskutierte. Aber der neue Schultyp sollte allgemeine Bildungsfächer weiterhin umfassen und Bildungssubjekte befördern. Zu verschwinden, wie es hieß, hätten „rein auf Berufstechniken abgestellte[] Fächer und als Berufsausbildung anzusehende[] Stoffe“ (NS, 48. Sitzung KMK-SA v. 19./20. September 1957, TOP 8 „Wirtschaftsoberschulen“, S. 17). Es ist der bekannte, geisteswissenschaftliche Widerspruch zwischen Berufsbildung und -erziehung der hier ganz deutlich zum Tragen kam. Eine mehr

bildungstheoretisch fundierte Berufsbildung spiegelte sich in den 1960er Jahren noch breit wider, eben bei Erziehungswissenschaftlern wie Hans Bokelmann, die den geisteswissenschaftlichen Realismus vertraten, aber auch bei jenen wie Herwig Blankertz („Berufsbildung und Utilitarismus“, 1963), die sich auf die Wege der Kritischen Theorie begeben hatten.

Und im KMK-Schulausschuss? Die Quellen legen nahe, dass man dann, wenn man nicht verwaltungstechnisch und -traditionell dachte – was eher selten der Fall war –, an der Theorie der idealistischen geisteswissenschaftlichen Pädagogik orientiert war:

Der Vorsitzende [Ltd. Reg.-Dir Dr. Reimers, Hamburg, F.R.] unterrichtet den Schulausschuss über eine kürzlich erschienene Schrift von Prof. Dr. Derbolav: „Wesen und Formen der Gymnasialbildung, ein Beitrag zur Theorie der Wirtschaftsoberschule“ (Bonn, September 1957), in der in einer kritischen und würdigen Untersuchung neue Wege für die Entwicklung eines Wirtschaftsgymnasiums zu einem wirklichen Gymnasium gewiesen werden. Zur Erleichterung der Diskussion empfiehlt er, künftigen Beratung auch diese Schrift mit zugrunde zu legen, insbesondere den Abschnitt VII der Abhandlung (“Die Selbstbegründungsversuche des Wirtschaftsgymnasiums in kritisch-würdigender Betrachtung: Vorschläge und Anregungen“) (NS, 48. Sitzung KMK-SA v. 19./20. Sept. 1957, TOP 8 „Wirtschaftsoberschulen“, S. 18).

Der Erwähnte wurde 1912 in Wien geboren und war ab 1955 bis zur seiner Emeritierung 1980 Professor für Philosophie und Pädagogik in Bonn. Er arbeitete an einer Theorie der gesellschaftlichen Gesamtpraxis, die in der idealistischen Tradition Hegels und Kants stand. Entsprechend nahm er einen Rationalisierungsprozess der menschlichen Praxis an, der in der Tendenz auf Vernunftgewinn ausgerichtet war. Mit der Aufklärung hatte sich der Mensch aus seiner Naturverhaftung gelöst und begründete seine Institutionen über Ratio und Vernunft. Damit das Gute sich entwickeln konnte, bedarf es der gesellschaftlichen Praxis nach Derbolav den *regulativen Ideen*. Ganz kantisch befragte Derbolav seine Ideenlehre und behielt Metaphysik, sodass die Ideen nur durch die geistige Anschauung erkennbar seien. Der gesellschaftlichen Teilpraxis Wirtschaft unterlag nach Derbolav die regulative Idee der *allgemeinen Wohlversorgtheit* (vgl. Derbolav 1975).

Derbolavs idealistische Praxeologie wurde vor allem von seinen beiden Schülern Dietrich Benner und Wolfdietrich Schmid-Kowarzik kritisiert. Beide kritisierten, dass sie die Profitorientierung und die Interessensgegensätze der bürgerlichen Gesellschaft nicht radikal in die Kritik stelle und deswegen verschleierte und damit in eine Affirmation des bestehenden Sozialantagonismus umschlage (vgl. beide Kritiken in Derbolav 1976). Die Kritik an Derbolavs Praxeologie war zum Zeitpunkt der durch den KMK-Vorsitzenden ausgesprochenen Leseempfehlung noch nicht virulent, sondern kam erst mit der paradigmatischen Wende Anfang der 1970er Jahre auf. Dass man im Schulausschuss

aber Derbolav zur Lektüre empfahl und sie als „kritische und würdige Untersuchung“ auffasste, zeigt, wie sehr man sich der idealistischen geisteswissenschaftlichen Tradition verbunden fühlte, die zum einen dem geisteswissenschaftlichen Realismus und zum anderen emanzipatorisch-kritischen und sozialwissenschaftlich-pragmatischen Theorien gegenüberstand (vgl. Zabeck 2009, 692 ff.). Es wäre die Aufgabe weiterer Analysen, die Kontinuität dieser Geisteshaltung bis in die 1970er Jahre und darüber hinaus nachzuspüren bzw. weitere Brüche zu markieren.

Abschließend soll noch ein kurzer Blick auf das Verhältnis des Schulausschusses zum Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen geworfen werden. Spannungsfrei war das nicht, denn letzterer stand mit seinem Vorsitzenden Wilhelm Flitner im Lichte des geisteswissenschaftlichen Realismus. Der Deutsche Ausschuss stellte sich – anders als der KMK-Schulausschuss – den paradigmatischen Wandlungen der Erziehungswissenschaft. Wenngleich nicht sehr dezidiert und ablehnend ging man dennoch explizit in dem 1964 erschienen Empfehlungen zur Berufsbildung auf diesen Wandel ein. Der Deutsche Ausschuss – obwohl angesichts der neuen Kontroversen selbst aufs Altenteil gedrängt – warf dem Schulausschuss Anachronismus vor: Man würde an den Schulgattungsbezeichnungen von 1937 festhalten: „es sei an der Zeit, zu treffenderen Bezeichnungen zu kommen, die international und national eine Verständigung erleichtern“, so Professor Abel vom Deutschen Ausschuss (NS, 84. Sitzung KMK-SA v. 4./5. Juni 1963, TOP 5 „Aussprache mit Vertretern des Deutschen Ausschusses über Fragen des beruflichen Schulwesens“, S. 15). Der Schulausschuss erwiderte idealistisch, dass die vorgeschlagenen Begriffe keine Substanz hätten (ebd.). Beide Ausschüsse waren zweifelsohne konservativ. Der Schulausschuss agierte bezüglich der Modernisierungsanforderungen aber eher zurückhaltend. Inhaltliche Diskussionen wurden zumeist mit der Begründung zurückgestellt, man wolle zunächst abwarten, zu welchem Ergebnis zum Beispiel der Deutsche Ausschuss in der Frage gekommen sei. Der Schulausschuss verstand sich eben nicht als Trendsetter – was durch die Verwaltungsmentalität seiner Mitglieder verursacht sein könnte. Hierin ist vielleicht auch der Grund zu erkennen, wieso der Schulausschuss bis zur Einrichtung des Ständigen Unterausschuss ‚Berufliche Bildung‘ im Jahre 1971 in Berufsbildungsfragen lieber auf ad-hoc- bzw. Sonderausschüsse zurückgriff. Die mit schöner Regelmäßigkeit von außen herangetragen Anfragen zur Einrichtung eines Ständigen Unterausschusses für Fragen der beruflichen Bildung wurden stets freundlich abgewiesen. Die Stellungnahme des Bremer Landesschulrats Evers in der 81. Sitzung zum Antrag verschiedener Lehrer- und Handwerksverbände zur Einrichtung eines Ständigen Ausschusses für Berufsbildung verdeutlicht dies exemplarisch und spiegelt zugleich die im Schulausschuss verbreitete und gepflegte Haltung wider. Demnach sei „eine Trennung von Fragen des berufsbildenden und des allgemeinbildenden Schulwesens nicht möglich“. Auch, wie der niedersächsische Verwaltungsbeamte

Rönnebeck ergänzte, weil „die Mehrheit der Mitglieder des Schulausschusses von Amts wegen mit zuständig für das berufsbildende Schulwesen“ seien (NS, 81. Sitzung KMK-SA v. 7./8. Febr. 1963, TOP 18 „Einrichtung eines Ständigen Ausschusses ‘Berufsbildende Schulen‘ im Rahmen der Kultusministerkonferenz“, S. 25). Die Ablehnung eines eigenen Ausschusses diene sicherlich dem Ziel, die Berufsbildungsdiskussionen nicht dem Einfluss der allgemeinen Erziehungslehre zu entziehen.

4. Resümee

Politische Entscheidungen erfolgten in der KMK nicht explizit auf der Grundlage wissenschaftlichen Wissens, jedenfalls – das muss angesichts des hier diskutierten exemplarischen Falls einschränkend hinzugefügt werden – nicht im Rahmen der Reformdiskussion zur Wirtschaftsober- bzw. Wirtschaftsgymnasium. In erster Linie waren Verwaltungswissen und -traditionen maßgeblich für die Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse verantwortlich. Die von Franke festgestellte Einigkeit der KMK in berufsbildungspolitischen Fragen kann am Beispiel nicht bestätigt werden. Der Streit über die Transformation der Wirtschaftsoberschule zog sich lange hin und kam stellenweise kaum voran. Strukturunterschiede zwischen den Ländern hielten sich hartnäckig. Aufgrund der hohen personellen Kontinuität und wahrscheinlich wegen der Tatsache, dass Verwaltungsratio einen höheren Einfluss auf die Entscheidungsprozesse der KMK hatte als Wissenschaftserkenntnis, blieb die KMK-Politik eher theorieelos, und wenn nicht, dann gab man idealistischen Ansätzen den Vorrang. Zabeck soll Recht behalten mit seiner Verzögerungsthese durch Konservatismus. Historisch urteilend könne man von einer habituellen Pfadabhängigkeit sprechen, die sich aus dem Verständnis geisteswissenschaftlicher und verwaltungspraktischer Tradition speist.

Literatur

- Anweiler, O. (2001). Bildungspolitik. In G. Schulz (Hrsg.), *Geschichte der Sozialpolitik in Deutschland seit 1945. Band 3. 1949-1957. Bundesrepublik Deutschland. Bewältigung der Kriegsfolgen, Rückkehr zur sozialpolitischen Normalität* (S. 655–686). Baden-Baden: Nomos.
- Anweiler, O. (1999). Bildungspolitik. In M. Ruck & M. Boldorf (Hrsg.), *Geschichte der Sozialpolitik in Deutschland seit 1945. Band 4. 1957-1966. Bundesrepublik Deutschland. Sozialpolitik im Zeichen des erreichten Wohlstandes* (S. 613–642). Baden-Baden: Nomos.

- Bokelmann, H. (1964). *Die ökonomisch-sozialethische Bildung. Problem und Entwurf einer didaktischen Theorie für die gymnasiale Oberstufe*. Heidelberg: Quelle & Meier.
- Criblez, L. (2002). Gymnasium und Berufsschule: Zur Dynamisierung des Verhältnisses durch die Bildungsexpansion seit 1950. *Traverse. Zeitschrift für Geschichte*, 3, 29–40.
- Derbolav, J. (1975). *Pädagogik und Politik. Eine systematisch-kritische Analyse ihrer Beziehung. Mit einem Anhang zur Praxeologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Derbolav, J. (1976). *Kritik und Metakritik der Praxeologie, im besonderen der politischen Strukturpolitik*. Kastellaun: Henn.
- Franke, H.-W. (1998). KMK und Berufsbildung. In Kultusministerkonferenz (Hrsg.), *Einheit in der Vielfalt: 50 Jahre Kultusministerkonferenz 1948–1998* (S.55–67). Neuwied: Luchterhand.
- Fuchs, H.-W. (2004). *Gymnasialbildung im Widerstreit. Die Entwicklung des Gymnasiums seit 1945 und die Rolle der Kultusministerkonferenz*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Führ, Ch. (1998). Zur Koordination der Bildungspolitik durch Bund und Länder. In Ch. Führ & C.-L. Furck (Hrsg.), *Handbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band VI. 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband. Bundesrepublik Deutschland* (S. 68–86). München: Beck.
- Führ, Ch. (1997). *Deutsches Bildungswesen seit 1945. Grundzüge und Probleme*. Neuwied: Leuchterhand.
- Leunig, S. (2007). *Die Regierungssysteme der Länder*. Opladen: Barbara Budrich.
- Lipsmeier, A. (1998). Berufsbildung. In Ch. Führ & C.-L. Furck (Hrsg.), *Handbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band VI. 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband. Bundesrepublik Deutschland* (S. 447–493) München: Beck.
- Lundgreen, P. (1981). *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil II: 1918–1980*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Ragutt, F. & Zymek, B. (2014). Keine „Stunde Null“, sondern wichtige Etappen der Bildungsexpansion – Neue empirische Befunde zur Gymnasialgeschichte Westfalens in der Mitte des 20. Jahrhunderts. In Ch. Ritzi & F. Tosch (Hrsg.), *Gymnasium im strukturellen Wandel* (S. 113–154). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stratmann, K. & Schlösser, M. (1992). *Das Duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Gutachten für die Enquete-Kommission "Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000" des Deutschen Bundestages*. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Töster, Y. (2017). *Bildungspolitik und Föderalismus. Auswirkungen auf das berufliche Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland. Die Diskussion in der Kultusministerkonferenz in den 1950er und 1960er Jahren*. Dissertation. Verfügbar unter ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/42290/1/Dissertation_Bildungspolitik_Berufliches_Bildungswesen_Troester.pdf [01.11.2017].
- Zabeck, J. (2009). *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie*. Paderborn: Eusl.
- Zymek, B. (2011). Grundzüge der Schulentwicklung in Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert. In S. Hellekamps, W. Plöger & W. Wittenbruch (Hrsg.), *Schule* (S. 65–83). Paderborn: Schöningh.