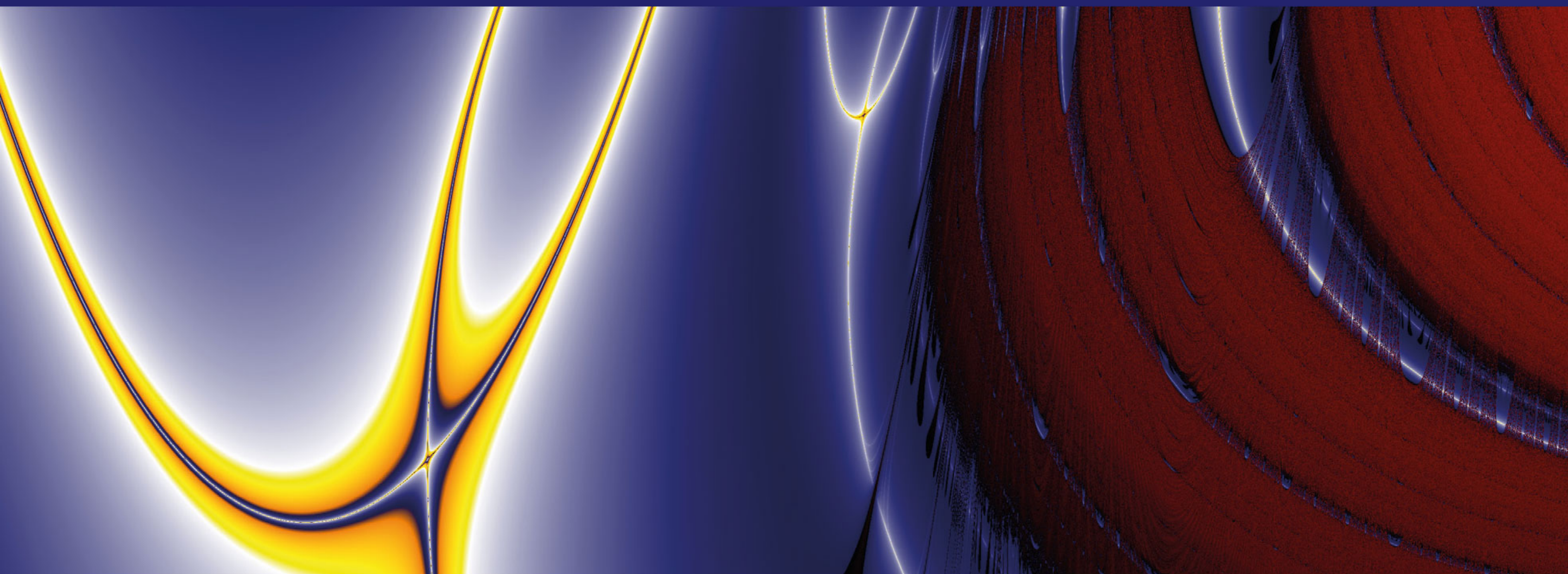


Herwig Blankertz

Berufsausbildung im 19. Jahrhundert und die Anfänge der Berufsschule

Eine Vorlesung zur Genese des Berufsschulwesens

Herausgegeben von Christoph Porcher



Moderne der Tradition 17



Verlag Barbara Budrich

Herwig Blankertz
Berufsausbildung im 19. Jahrhundert und die
Anfänge der Berufsschule

Moderne der Tradition

Band 17

herausgegeben von

Prof. Dr. Volker Bank und
Prof. Dr. Hans-Carl Jongebloed

Herwig Blankertz

Berufsausbildung im
19. Jahrhundert und die Anfänge
der Berufsschule

Eine Vorlesung zur Genese
des Berufsschulwesens

Herausgegeben von Christoph Porcher

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2024

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

© 2024 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz. www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84743047>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3047-6 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1981-5 (PDF)
DOI 10.3224/84743047

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: Volker Bank

Geleitwort der Reiheneditor

„An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen“ (Mt 7, 15-20). Bei einem Professor sind die Früchte neben seinen Schriften auch seine Schüler – und auf was für eine Reihe einflussreicher Schüler hätte Blankertz, so er denn etwas länger gelebt hätte, verweisen können! Sein breiter Arbeits- und Interessenbereich hat mindestens drei Schwerpunkte aufzuweisen: Eine allgemeine, in der Bildungstheorie verwurzelte Pädagogik, eine Didaktik und eine berufsbildungstheoretische Aufnahme bildungstheoretischer Konzepte. Dabei war eine historiographisch abgestützte Herangehensweise für Blankertz' Arbeiten prägend.

Unter seinen Schülern, die eine der beiden Hauptlinien aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Didaktik aufgenommen haben, befinden sich gleich mehrere, die es ihrerseits zu herausgehobenen Positionen in der Pädagogik oder der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gebracht haben.

Der operativ einflussreichste Schüler Blankertz ist wohl *Dieter Lenzen* (Berlin, Hamburg). Er hat sich schon früh in seiner Karriere an die Gesamtausgabe der „Enzyklopädie Erziehungswissenschaft“ gewagt und damit ein Werk geschaffen, das bis heute nachwirkt. In seiner späteren Karriere konnte er sich in der vordersten Reihe der Wissenschaftsmanager etablieren. Mit *Andreas Gruschka* (Frankfurt a. M.) hatte er einen Schüler, der die Nähe Blankertz' zur Kritischen Theorie weitergeführt hat. Mit der Mitbegründung der „Gesellschaft Bildung und Wissen“, die sich seither gegen ökonomische und politische Überformung des Bereichs der Erziehung positioniert, hat auch er bildungspolitische Wirksamkeit entfaltet. *Hilbert Meyer* (Oldenburg) ist seit Dekaden mit seinen illustrierten Didaktiklehrwerken der bei Lehramtsstudenten zweifellos populärste der Blankertzianer. Ihm sind wir als Herausgeber dieser Reihe für sein persönlich gehaltenes und inhaltlich anleitendes Vorwort, das er hier erklärtermaßen aus seiner Rolle als Schüler Blankertz' beigesteuert hat, zu besonderem Dank verpflichtet.

In der dritten inhaltlichen Linie, der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, waren es dann Frank Achtenhagen (Göttingen) und Adolf Kell (Siegen), die lange Zeit mit zu den zentralen Akteuren dieses Faches zählten. In den siebziger Jahren ergriff Blankertz die Gelegenheit, bei der Ausgestaltung der Kollegstufe in Nordrhein-Westfalen gestaltend mitzuwirken. Günter Kutscha, Mitarbeiter aus jenem Vorhaben, ist bis heute aktiv und wohl derjenige, der den Grundlinien Blankertz'scher Berufsbildungswissenschaft am nächsten steht. Im Band 16 dieser Reihe zu den „Grundfragen der beruflichen Bil-

dung“ zeichnet Kutscha berufspädagogische Grundgedanken von Blankertz nach:

„Blankertz bildungstheoretische Beiträge zur Berufspädagogik sind verankert in einer Tradition pädagogischen Denkens, die stark von aufklärungsphilosophischen Einflüssen Immanuel Kants und der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule (namentlich von Max Horkheimer und Theodor W. Adorno) geprägt ist.“ (S. 294).

Man wird schnell zu der Überzeugung kommen, dass aus dem Kreis der Allgemeinpädagogen nach Eduard Spranger und nach Theodor Litt der Einfluss Blankertz' auf die Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit am bedeutendsten war. Mit seinen Schriften *„Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen“* (1963 erschienen bei Schwann) und *„Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert“* (1969 erschienen bei Schroedel) hat er zwei große Werke vorgelegt, in der er – historiographisch arbeitend – die Berufsbildung über ihre Theorie voranzubringen trachtete.

Die frühen – zwischenzeitlich als ‚klassisch‘ anerkannten – Selbstverortungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihre bildungstheoretischen Selbst- und Fremdpositionierung sah Blankertz dabei kritisch. Der entscheidende Gedanke bei ihm liegt darin, dass er sich in der Zeit der Moderne – seiner Moderne, also einer Zeit, die nun auch schon wieder über 40 Jahre zurückliegt – keine Allgemeinbildung vorstellen konnte, die *per se* vom Medium des Beruflichen getrennt bliebe. Kutscha bringt auch das auf den Punkt (vgl. erneut Band 16):

„Die Quintessenz der kritisch-emanzipatorischen Bildungstheorie bei Blankertz bestand in dem Nachweis, dass ein Gegensatz zwischen Bildung und Beruf nicht systematisch zu begründen, ja nicht einmal aus der neuhumanistischen Position herzuleiten sei. Denn auch bei Humboldt ging es um die Bildung ‚des Menschen überhaupt‘ und damit um dessen Mündigkeit. [...] Allerdings bindet Humboldt dieses Ziel [...] an das Konzept der materialen klassischen Bildung. Für Blankertz hingegen besteht kein Grund, Berufserziehung vom Bildungsprinzip auszuschließen. Bildung vollziehe sich immer am besonderen Gegenstand, ob aus dem Bereich beruflicher oder außerberuflicher Lebenssituationen sei dabei unerheblich. Die Lerninhalte entsprächen gar keiner bildungstheoretischen Ableitung, sie ergäben sich aus den Anforderungen, die die Gesellschaft an Schule und Unterricht stelle.“

Beide Herausgeber dieser Reihe haben Blankertz dennoch immer als einen Wissenschaftler wahrgenommen, der kein Berufsbildner im eigentlichen Sinne war. Als Theoretiker der Berufsbildung wird seine Rolle vermutlich von vielen überschätzt. In seiner Diktion ist er zwar klarer, geht jedoch im Kern über die Vorarbeiten Litts nicht hinaus; denn dieser erkennt noch eindeutig das Momentum der Bildsamkeit im Beruflichen (vgl. wiederum Band 16):

„Nichts wirkt überzeugender auf den Schüler, als wenn er gewahr wird, dass er mit den Praktiken seiner Berufstätigkeit [...], doch schließlich an dem Gewebe zu wirken geschäftig ist, in dem die arbeitende Menschheit sich ihr Schicksal bereitet. Wo die fachliche

Ausbildung durch solche Einsichten beseelt wird, da braucht die umfassende Behandlung nur dasjenige zusammenzugreifen und abzurunden, was unter verschiedenen [beruflichen, VB/H CJ] Sonderaspekten bereits in Sicht getreten ist.“

Über jeden Zweifel erhaben ist die Feststellung, dass die Auseinandersetzung mit Blankertz‘ Texten heute nach wie vor wichtigen Einsichten ermöglicht. Damit kommt Christoph Porcher das Verdienst zu, die Vorlesungen, die Blankertz in seiner Zeit als Professor abgehalten hat, aus den Archiven befreit zu haben und sie dem interessierten Publikum erneut zugänglich zu machen. Für die Leser dieses Bandes hat er die Vorlesungsunterlagen Blankertz‘ sorgfältig zur Lektüre wiederhergestellt. Ohne die Absicht einer textkritischen Edition explizit zu verfolgen, wird die Neulektüre der Vorlesung durch eine Einführung in die editorische Aufgabenstellung und mit Annotationen begleitet.

Wir freuen uns, dass nunmehr diese Edition in der Reihe „Moderne der Tradition“ erscheinen kann und wünschen ihr eine gute Aufnahme bei der Leserschaft. Am schönsten wäre es, wenn Blankertz‘ Vorlesungen in ähnlicher Weise den nachwachsenden Vokationomen (Berufs- und Wirtschaftspädagogen) als Anregung zum Nachdenken und als Gegenstand in zahlreichen kritischen Diskussionen dienen mögen.

Nortorf und Lausanne, im Juli 2024

Hans-Carl Jongbloed

Volker Bank

Vorwort von Hilbert Meyer

Herwig Blankertz hatte von 1962 bis 1964 die Professur für Philosophie an der Pädagogischen Hochschule Oldenburg inne. Dort habe ich ihn als PH-Student kennen und schätzen gelernt. 1964 nahm er einen Ruf auf die Professur für Wirtschaftspädagogik an der Freien Universität Berlin an. 1967 machte ich in Niedersachsen mein Zweites Examen für das Lehramt an Volksschulen und folgte ihm nach Berlin, um an seinem Institut als Hilfskraft zu arbeiten und nebenher mein Promotionsstudium zu beginnen.

Die hier abgedruckte Vorlesung wurde im Wintersemester 1965/66 gehalten; ich konnte sie also noch nicht hören. Aber im Wintersemester 1967/68 veranstaltete Blankertz gemeinsam mit Rolf Engelsing ein inhaltlich weitgehend gleiches Seminar mit dem Titel „Pädagogik, Schule und Berufsausbildung im 19. Jahrhundert“, bei dem ich dabei war.

Die von Blankertz in diesen beiden Lehrveranstaltungen bezogene Position ist aufs Engste mit seiner Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus und mit seinem beruflichen und wissenschaftlichen Werdegang verknüpft, auch wenn er selbst diesen biografischen Hintergrund nirgendwo in seinen Veröffentlichungen aufgearbeitet hat. Es ging ihm um die Klärung der Sachfragen – und nicht um die eigene Befindlichkeit. Deshalb hielt er sich zeitlebens an den bekannten Satz des Aufklärungsphilosophen Francis Bacon: *de nos ipsis silemus, de re autem ... agitur* (von uns selbst schweigen wir – die Sache muss geklärt werden).

Kindheit, Jugend, Wehrdienst – Die nationalsozialistische Verführung und die Erfahrung der Befreiung Deutschlands durch die Alliierten haben das Geschichts- und Politikbewusstsein, aber auch das Lebensgefühl von Herwig Blankertz tief geprägt. Als Jugendlicher war er ein überzeugter Anhänger Adolf Hitlers. Er war im Februar 1943 bei der berühmt-berüchtigten Berliner Sportpalastrede von Josef Goebbels dabei und hat bei dessen Frage „Wollt Ihr den totalen Krieg?“ mitgegrölt. Dafür hat er sich zeitlebens geschämt. Mit sechzehn Jahren wurde Blankertz Flakhelfer, mit siebzehn Jahren wurde er in die Wehrmacht eingezogen. Wenige Monate später – zweieinhalb Wochen vor Kriegsende – wurde er in der Nähe von Dessau bei dem aussichtslosen Versuch, eine Hausruine vor den heranrückenden amerikanischen Panzern zu verteidigen, schwer verwundet und verschüttet. Er blieb eher durch Zufall am Leben. Nach Kriegsende schlug er sich von Dessau aus bis in seine Heimatstadt Mönchengladbach durch – weite Teile der Strecke zu Fuß.

Berufstätigkeit und Studium: Blankertz hat kriegsbedingt kein Abitur gemacht. Er hat das absolviert, was man damals und auch noch heute – eher verharmlosend – als Zweiten Bildungsweg bezeichnet. Im Sommer 1945 nahm er in Mönchengladbach den erstbesten Job an und wurde Bauhilfsarbeiter, dann Textilarbeiter. Nach dem Besuch einer Textilingenieurschule wurde er für drei Jahre Ingenieur in einem Textilbetrieb in Mönchengladbach. Sein damaliger Chef motivierte ihn, sich weiter zu qualifizieren. So studierte er an der Pädagogischen Hochschule für Gewerbelehrer in Wilhelmshaven in der Fachrichtung Textil und Leder. Nach dem Abschluss ging es weiter nach Göttingen, wo er eine Begabten-Sonderprüfung machte, mit der er endlich die Allgemeine Hochschulreife hatte. Er wurde Doktorand bei Erich Weniger, dem damals führenden Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In dessen Doktorandenkreis – mit Wolfgang Klafki, Klaus Mollenhauer, Theodor Schulze, Ilse Dahmer und anderen – hatte er aber immer eine Sonderrolle, die oberflächlich damit zusammenhing, dass er auf Grund seiner Kriegsverletzung schlecht hören konnte und zum Small Talk nicht taugte, wesentlich aber daher rührte, dass er sich nicht auf Nohl, Flitner oder Spranger berief, sondern sich in der Philosophie des Neukantianismus verortete, die er in Wilhelmshaven bei Rudolf Jung, einem der letzten Neukantianer, kennen gelernt hatte. Dies war dann auch das Thema seiner Göttinger Dissertation: „Der Begriff der Pädagogik im Neukantianismus“ (1959). Insbesondere die Übernahme des Autonomiepostulats von Paul Natorp hat sein bildungstheoretisches Nachdenken dann zeitlebens geprägt.

Zusammenführung von Berufs- und Allgemeinbildung – Blankertz kannte sich aus im Berufsbildungssystem, und er wollte immer mehr über dessen historische Entwicklung, über nicht genutzte Chancen und bis heute nachwirkende Verwerfungen erfahren. Wesentliches Ziel der Vorlesung 1965/66 und auch der Buchveröffentlichung „Bildung im Zeitalter der großen Industrie“ (1969) war es, die in der Habilitationsschrift „Berufsbildung und Utilitarismus“ aus dem Jahr 1963 entwickelte dialektische Bestimmung des Verhältnisses von Berufs- und Allgemeinbildung in der Bildungsgeschichte des 19. Jahrhunderts zu verorten und zugleich für eine Kritik der Versäumnisse der Allgemeinbildungstheoretiker wie auch der Berufspädagogen zu nutzen. Im Anschluss an Hegels Dialektik schrieb er in der „Geschichte der Pädagogik“: „Die Wahrheit der Allgemeinbildung ist somit die spezielle oder berufliche Bildung“ (1982, S. 141). Daraus folgte für ihn, dass er eine fächerbezogene inhaltliche Kanonisierung von Allgemeinbildung ablehnte. Elektro- oder Textiltechnik konnten, so Blankertz, ebenso gut zur Allgemeinen Hochschulreife führen wie Griechisch und Latein.

Kollegscheule – Die wichtigste schulpolitische und schulpraktische Leistung von Blankertz ist sein entscheidender Anteil an dem 1971 gestarteten, groß angelegten Modellversuch zur Kollegstufe des Landes Nordrhein-Westfalen. Wesentliche Teile des theoretischen Fundaments für diese Mam-

mutaufgabe finden sich bereits in der Vorlesung 1965/66. An vielen Stellen liefert sie geradezu die Blaupause für das Konzept und damit für den bis heute konsequentesten, leider überall nur ansatzweise realisierten Vorschlag für die Reform der Sekundarstufe II.

Demokratie als Grundlage verantwortlicher Hochschularbeit – Die Erfahrung des verbrecherischen Krieges der Nationalsozialisten und des dadurch ausgelösten unendlichen Leids hat Blankertz tief geprägt, aber auch eine niemals von ihm in Frage gestellte Verpflichtung ausgelöst, sich für die Demokratisierung von Schule und Hochschule einzusetzen. An der Freien Universität Berlin war Blankertz ein Strippenzieher im Hintergrund und eine wichtige Vermittlungsinstanz zwischen den aufbegehrenden Studierenden und der Universitätsleitung. An der Universität Münster hat er sich für eine konsequente Demokratisierung der Instituts- und Fachbereichsarbeit eingesetzt und in allen Lehrfragen paritätisch mit Studierenden besetzte Kommissionen gebildet.

Blankertz war, anders als dies die CDU in den 70er Jahren im nordrhein-westfälischen Landtag bei den Debatten über die Kollegschule behauptete, kein Neomarxist, sondern Sozialdemokrat mit tragfähigen Beziehungen in das Kultusministerium. Er war sich bewusst: Demokratie muss verteidigt werden – notfalls auch mit Waffen. Deshalb scheute er sich nicht, 1980 eines der Gutachten für die Gründung der Bundeswehrhochschulen zu schreiben. Er weigerte sich auch, der von dem Hamburger Lutz van Dick initiierten Kampagne „Pädagogen gegen Rüstungswahnsinn“ beizutreten und forderte mich auf, meine Unterschrift zurückzuziehen (was ich nicht getan habe).

Auch in der hier veröffentlichten Vorlesung liefert die demokratische Orientierung – z. B. auf Seite 6ff. – den Maßstab für die theoretische und praktische Kritik damals aktueller Streitpunkte in der Berufsausbildung.

Der Arbeitsstil als Autor und Hochschullehrer – Blankertz hat Vorlesungen zeitlebens geschätzt und entsprechend ernst genommen. Bis zu seinem frühen Tode (nach einem Verkehrsunfall) hat er ohne Unterbrechung in jedem Semester Vorlesungen und Seminare zur Geschichte der Pädagogik angeboten. Nichts tat er dabei lieber, als seinen Argumentationsgang in wörtlicher Rede zu entfalten. Wenn ein Vortrag sichtlich misslungen war (wie ich es nur ein einziges Mal 1967 in West-Berlin bei einer Ansprache vor Oberstufenschülerinnen und -schülern erlebt habe), war er tief verunsichert und meldete sich für drei Tage krank. Er schrieb niemals Bücher, um daraus Vorlesungen zu machen, sondern umgekehrt: Er hielt drei, vier oder fünf Mal hintereinander leicht variierende Vorlesungen zum selben Thema, um dann die Einsichten und Funde in einem Buch zusammenzufassen. Das gilt für die hier veröffentlichte Vorlesung zur Bildungsgeschichte des 19. Jahrhunderts, die die Grundlage für das Buch „Bildung im Zeitalter der Großen Industrie“ bildete, aber analog auch für die „Theorien und Modelle der Didaktik“ (1969) und für die „Geschichte der Pädagogik“ (1982).

Im Jahre 1969 habe ich für sechs Monate mit Herwig Blankertz und Peter Menck in Münster in einer Art Wohngemeinschaft zusammen gelebt und konnte beobachten, wie er seine Vorlesungen vorbereitete: Er schrieb sie auf seiner Olympia-Schreibmaschine auf. Nach der Fertigstellung setzte er sich erneut an den Schreibtisch und las seinen Text so oft laut vor sich her, bis er ihn auswendig konnte. In der Vorlesung hatte er die schriftliche Unterlage dann noch dabei, sprach aber weitestgehend frei – und das fast immer in druckreifer Fassung. Entsprechend konzentriert war die Arbeitsatmosphäre in seinen Vorlesungen und auch in den Seminaren. Er stellte dabei höchste Ansprüche an sich selbst und erwartete auch von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern hohe Konzentration. Unruhe oder Tuschelgespräche gab es in seinen Veranstaltungen nicht – einerlei, ob es eine kleine Vorlesung mit 70 Handelslehramts-Kandidatinnen und -Kandidaten an der Freien Universität Berlin oder eine Massenveranstaltung mit 1500 Studierenden des Gymnasiallehramts in Münster war.

Blankertz war nicht nur einer der bedeutendsten Bildungstheoretiker der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts. Er war auch ein Hochschullehrer, der sich für seine Studierenden und Doktorandinnen und Doktoranden aufopferte. Er hat aus Dutzenden von sehr unterschiedlichen Menschen an den Instituten in Berlin und in Münster arbeitsfähige Teams gebildet und jedem und jeder geholfen, sich so weiter zu entwickeln, wie es seiner bzw. ihrer Persönlichkeit entsprach. Er wurde für uns alle ein Vorbild in der Wahrnehmung der Hochschullehrerrolle.

Ich freue mich, dass Christoph Porcher mit der Erstveröffentlichung dieser knapp 60 Jahre alten Vorlesung allen Interessierten die Möglichkeit eröffnet, Blankertz' Arbeitsweise und seine Didaktik der Vermittlung historischer Bildung an junge Menschen im Detail studieren zu können.

Oldenburg, im April 2024

Hilbert Meyer

| | |
|--|------------|
| Editorische Vorbemerkungen | XV |
| 1 Einleitung..... | 1 |
| 2 Die industrielle Revolution | 13 |
| 3 Berufliche Schulen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts..... | 25 |
| 4 Das Berechtigungswesen..... | 37 |
| 5 Berufsbildende Schulen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts | 45 |
| 6 Gymnasium und Realschulen im 19. Jahrhundert..... | 51 |
| 7 Die Auflösung der überlieferten Handwerksordnung und ihrer Berufserziehung..... | 57 |
| 8 Der verspätete Industriedurchbruch und das Verhältnis des Handwerks zur Arbeiterbewegung..... | 71 |
| 9 Lehrlingsausbildung nach 1869 und die Entstehung des dualen Systems | 79 |
| 10 Die allgemeine Fortbildungsschule | 87 |
| 11 Von der allgemeinen Fortbildungsschule zur Berufsschule | 97 |
| 12 Die Rückkehr der Pädagogik zur Berufserziehung – Berufsbildungstheorie und Ausbildungskonzeption | 115 |
| 13 Verstreute Notizen | 117 |
| Anmerkungsapparat..... | 121 |

Editorische Vorbemerkungen

In seiner Berliner Zeit beschäftigte sich Herwig Blankertz in Forschung und Lehre ausführlich mit Fragen der Berufsbildung. So hielt er z. B. im Wintersemester 1964/65 die Vorlesung „Berufserziehung im Zeitalter der Aufklärung“¹ sowie das Proseminar zu „Spranger, Berufsbildung und Allgemeinbildung“.² Im Sommersemester 1968 die Vorlesung „Probleme und Aufgaben des berufsbildenden Schulwesens“³ und das Seminar „Berufliche Ausbildungssysteme im internationalen Vergleich“.⁴ Nachdem Blankertz an die Universität Münster berufen wurde, beschäftigte er sich zumindest in der Lehre nicht mehr so ausführlich mit Fragen zur Berufsbildung.

Was macht nun diese Vorlesung, die hier veröffentlicht wird, so besonders? Zunächst einmal die Tatsache, dass diese Vorlesung in Form von Skripten nahezu vollständig erhalten ist. Diese Skripte befinden sich im Nachlass von Herwig Blankertz, welcher im Universitätsarchiv Münster aufbewahrt wird.⁵ Es handelt sich um 153 DIN A4 Seiten, die größtenteils mit Schreibmaschine beschrieben wurden. Vereinzelt sind auch handschriftliche Aufzeichnungen einzelner Vorlesungstermine bzw. -inhalte zu finden. Andere Vorlesungen zu diesem Gegenstandsbereich sind im Nachlass zumindest nicht in dieser Qualität erhalten.⁶

Ein anderer Grund, warum es mir lohnenswert erschien, diese Vorlesung herauszugeben, ist der Umstand, dass diese Vorlesung offenbar als Grundlage für das 1969 erschienene Werk „Bildung im Zeitalter der großen Industrie“ diente.⁷ Davon zeugen die deutlichen inhaltlichen wie auch strukturellen Parallelen, die es zwischen dem Skript und dem Buch gibt.

„Bildung im Zeitalter der großen Industrie“ ist in der Reihe „Das Bildungsproblem in der Geschichte des europäischen Erziehungsdenken“, herausgegeben von Ernst Lichtenstein und Hans-Hermann Grothoff, erschienen. Aus den Korrespondenzen, die Blankertz mit Lichtenstein und Groot-

¹ Vgl. Freie Universität Berlin, Universitätsarchiv, NVV/33, S. 169.

² Vgl. Freie Universität Berlin, Universitätsarchiv, NVV/33, S. 170.

³ Vgl. Freie Universität Berlin, Universitätsarchiv, NVV/36, S. 178.

⁴ Vgl. Freie Universität Berlin, Universitätsarchiv, NVV/36, S. 179.

⁵ Vgl. Universität Münster, Universitätsarchiv, Bestand 276, Nr. 94

⁶ Die Vorlesung „Probleme und Aufgaben des berufsbildenden Schulwesens“ ist z. B. nur zum Teil erhalten, vgl. Universität Münster, Universitätsarchiv, Bestand 276, Nr. 100.

⁷ Vgl. Blankertz, Herwig (1969): Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover.

hoff führte, lassen sich weitere Einsichten zur Werkgeschichte erschließen.⁸ Die erste Anfrage zur Übernahme eines Bandes in der Reihe erreichte Blankertz im Spätsommer 1966. Er war sofort zur Übernahme bereit und führte erste Gedanken zu einer Gliederung aus: Neuhumanismus und industrielle Revolution, mit ökonomischen, technischen und gesellschaftlichen Bedingungen und Implikationen sollten auf die Bildungsprobleme bezogen werden, d. h. die Trennung von Bildung und Ausbildung, Berechtigungswesen, Gründungen neuer Schulen. Dieser Streifzug sollte bei Kerschensteiner und Spranger enden.⁹ Diese Problemkreise finden sich sowohl in dieser Vorlesung als auch in „Bildung im Zeitalter der großen Industrie“.

Der Titel dieses Buches stieß zunächst bei Lichtenstein und Groothoff auf Ablehnung. Sie störten sich vor allem am Begriff der „Großen Industrie“ und schlugen vor: „Arbeit und Bildung im industriellen Zeitalter“.¹⁰ Doch Blankertz bestand darauf, den Begriff der „Großen Industrie“ im Titel zu nutzen, da dieser von Karl Marx zur Beschreibung der Veränderung der ökonomisch-technischen Gegebenheiten im Kapital verwendeter Begriff für seine Zwecke am besten geeignet sei.¹¹

Diese Episode ist sicherlich auch für das Verständnis dieser Vorlesung wichtig, doch wer sich völlig neue Inhalte und Erkenntnisse durch die Lektüre der Vorlesung erhofft, wird enttäuscht sein. Auch wenn Blankertz in einigen Detailfragen hier zwar auf Gegenstände eingeht, die er in der Veröffentlichung von 1969 ausspart: Diese Edition kann nicht die Lektüre von „Bildung im Zeitalter der großen Industrie“ ersetzen, bestenfalls ergänzen. Der Reiz der Edition lag für mich vielmehr darin, ein historisches Dokument für interessierte Leserinnen und Leser zugänglich zu machen, die den Blick auf den durch die Einschränkungen der Eigenheiten des wissenschaftlichen Publikationswesens nicht verstellten Blankertz ermöglicht. Interessant ist z. B., wie Blankertz hier die Vorlesung einleitet im Vergleich zur Fachpublikation von 1969.¹²

Für die Historische Bildungsforschung kann diese Edition hilfreich sein, wenn sie sich etwa für die Art und Weise der Vermittlung pädagogischer

⁸ Vgl. zur Korrespondenz mit Ernst Lichtenstein Universität Münster, Universitätsarchiv, Bestand 276, Nr. 25; für die Korrespondenz mit Hans-Hermann Groothoff Universität Münster, Universitätsarchiv, Bestand 276, Nr. 13.

⁹ Vgl. Blankertz an Lichtenstein am 27.10.1966, Universität Münster, Universitätsarchiv, Bestand 276, Nr. 25.

¹⁰ Vgl. Lichtenstein an Blankertz am 22.06.1967, Universität Münster, Universitätsarchiv, Bestand 276, Nr. 25.

¹¹ Vgl. Blankertz an Lichtenstein am 03.07.1967, Universität Münster, Universitätsarchiv, Bestand 276, Nr. 25

¹² Siehe hierzu auch das Vorwort von Hilbert Meyer. „Bildung im Zeitalter der großen Industrie“ wird 2025 ebenfalls im Verlag Barbara Budrich in einer kommentierten Neuauflage erscheinen.

Historiographie durch Herwig Blankertz interessiert.¹³ Diese Motivlage determiniert natürlich die editorischen Entscheidungen, die ich im folgenden darlegen möchte.

Im Wintersemester 1965/66 lief die Vorlesungszeit vom 15.10.1965 bis zum 14.02.1966.¹⁴ Diese Vorlesung fand immer Dienstags von 11 bis 13 Uhr statt. Abzüglich der vorlesungsfreien Tage gab es maximal 15 Termine, an denen die Vorlesung gehalten werden konnte. Das vorgefundene Skript wurde für diese Edition in zwölf Kapitel unterteilt. Die Einteilung orientierte sich in erster Linie an den Überschriften, die größtenteils die verschiedenen Themen voneinander abgrenzen. Lediglich für Kapitel vier und zwölf mussten Überschriften hinzugefügt werden. Bei Kapitel vier war die Sache offensichtlich, da es sich hier inhaltlich um das Berechtigungswesen handelt. Kapitel zwölf habe ich mit dem Titel „Die Rückkehr der Pädagogik zur Berufserziehung – Berufsbildungstheorie und Ausbildungskonzeption“ überschrieben, da hier inhaltliche Parallelen mit dem gleichnamigen Kapitel bzw. Abschnitt in „Bildung im Zeitalter der großen Industrie“ eindeutig sind.¹⁵

Die Gliederung dieser Edition folgt größtenteils nach der im Nachlass vorgefundenen Ordnung der Skripte. Weitere Indikatoren für die Gliederung waren Verweise, die sich im Text finden, wie z. B. Anmerkungen derart, dass über ein bestimmtes Thema „in der vergangenen Woche“ gesprochen wurde, oder Hinweise, dass von einem bestimmten Thema bereits „die Rede“ war, oder dass „hiervon noch ausführlicher zu sprechen“ sein werde. Auch andere Lehrveranstaltungen, die inhaltlich eng verwandt sind mit dieser Vorlesung, dienen als Orientierung.

Im Vorwort zu „Bildung im Zeitalter der großen Industrie“ heißt es: „[M]einem Kollegen *Rolf Engelsing* und den Mitgliedern unseres gemeinsamen Seminars im Wintersemester 1967/68 an der Freien Universität Berlin verdanke ich manchen wichtigen Hinweis“.¹⁶ Es handelt sich dabei um das Seminar „Pädagogik, Schule und Berufsausbildung im 19. Jahrhundert“, welches immer Freitags von 18 bis 20 Uhr in Raum 325 stattfand. Unterlagen zu diesem Seminar befinden sich ebenfalls im Nachlass.¹⁷ Die Unterlagen bestehen größtenteils aus Skizzierungen und kleineren Texten, die vermutlich der Seminarvorbereitung bzw. dem Einstieg dienten. Die Themen, die aus dem Ablaufplan des Seminars hervorgehen, decken sich größtenteils mit dem

¹³ Für diesen Forschungsgegenstand existiert bereits ein erkenntnisreicher Sammelband, vgl. Zumhof, Tim; Oberdorf, Andreas (Hg.): Herwig Blankertz und die pädagogische Historiografie. Münster.

¹⁴ Freie Universität Berlin, Universitätsarchiv, NVV/35, S. 5

¹⁵ Blankertz, Herwig (1969): Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover, S. 139-154.

¹⁶ ebd., S. 11, kursiv im Original.

¹⁷ Universität Münster, Universitätsarchiv, Bestand 276, Nr. 95.

der Vorlesung. Daher waren dieser Unterlagen eine weitere Referenz für die Gliederung.

Die Skripte sind versehen mit Korrekturen, Unterstreichungen, Ergänzungen und Kommentaren, die an den Rand oder direkt in den Text geschrieben wurden. Teilweise handelt es sich hierbei um Quellennachweise, teilweise um weiterführende Erklärungen, die sehr wahrscheinlich von Blankertz selbst vorgenommen wurden. Zur Identifizierung der Handschriften, d. h. zur Beantwortung der Frage, welche Handschrift zu Herwig Blankertz gehört, wurden die ausführlichen Vorlesungsskripte, die handschriftlich verfasst wurden, als Referenz genommen. Dahinter lag die Annahme, dass diese längeren Textpassagen von Blankertz verfasst sein mussten, da hier z. B. Bezüge zu den einzelnen Vorlesungsterminen („In der vergangenen Woche...“) zu finden sind. Aufgrund unterschiedlicher Stiftfarben sowie Ansätze verschiedener Schriftbilder ist jedoch nicht auszuschließen, dass es sich um Bearbeitungen von Assistenten handelt.¹⁸ Dies könnte bereits der redaktionellen Vorbereitung auf „Bildung im Zeitalter der großen Industrie“ gedient haben.

Kleinere Korrekturen wurden stillschweigend eingearbeitet und der Text insgesamt an die aktuell gültigen Rechtschreibregeln angepasst. An wenigen Stellen wurde die editorische Freiheit genutzt, um den Lesefluss insgesamt zu erhöhen: Das Layout (z. B. Umbrüche) wurde größtenteils originalgetreu übernommen. Da in manchen Kapitel die Skripte oft mehrere Seiten ohne Umbrüche auskommen, wurden an einigen Stellen Umbrüche eingefügt, um die Lesbarkeit des Textes zu erhöhen. Insbesondere bei Aufzählungen wurde von der Originalquelle abgewichen und eine andere, für den Lesefluss besser geeignete Form gewählt (bspw. wurden kurze Aufzählungen von Gründen, die im Original oft nur über eine Zeile gehen, in einem Absatz gebündelt).

Quellenverweise, die in Klammern im Fließtext stehen, wurden im Text belassen. Hinweise anderer Art, die in Klammern im Fließtext stehen, wurden in den Anmerkungsapparat verschoben, wenn sie einen sprachlichen Bruch darstellen. Die meisten Kommentare und Ergänzungen, die handschriftlich am Skript vorgenommen wurden, finden sich im Anmerkungsapparat. Ausgenommen sind solche Randbemerkungen, die lediglich den Fließtext in wenigen Stichwörtern zusammenfassen. Im Falle von Streichungen ganzer Absätze oder Sätzen wurden diese wortgetreu übernommen und im Fließtext belassen. Da nicht ausgeschlossen werden kann, dass diese Streichungen nach der Vorlesung und als Vorbereitung auf die Veröffentlichung

¹⁸ Vgl. Kutscha, Günter (2022): Die Geschichte der Pädagogik von Herwig Blankertz aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht. In: Zumhof, Tim; Oberdorf, Andreas (Hg.): Herwig Blankertz und die pädagogische Historiografie. Münster, S. 57-68. Auch Gisela Blankertz, Ehefrau von Herwig Blankertz, nahm oft einige Korrekturen an den Texten ihres Mannes vor, vgl. Gruschka, Andreas (2012): Gisela Blankertz – Unsere stille Korrektorin und begabte Gestalterin. In: *Pädagogische Korrespondenz* 25 (1), S. 5-7.

von „Bildung im Zeitalter der großen Industrie“ dienten, und um ein möglichst vollständiges Bild der Vorlesung darzustellen, habe ich mich für diese Vorgehensweise entschieden. Diese Streichungen sind im Anmerkungsapparat kenntlich gemacht.

Im Anmerkungsapparat finden sich die handschriftlichen Ergänzungen und Kommentare, geordnet nach der Reihenfolge der Kapitel. Kursiv gedruckter Text bedeutet, dass es sich um handschriftliche Notizen handelt. Die Anmerkungen wurden größtenteils originalgetreu übernommen, ungewöhnliche Abkürzungen wie „Jahrh.“ oder „u.“ allerdings ausgeschrieben. Das Layout (Umbrüche) wird wie im Skript vorgefunden dargestellt. Im Anmerkungsapparat befinden sich auch Quellenverweise. Auf die Quellenverweise muss ich etwas ausführlicher eingehen.

Blankertz liest in dieser Vorlesung häufig Zitate vor, die auch mit Anführungszeichen kenntlich gemacht sind und z. B. durch die vorherige Nennung des Autors eingeführt werden. Er unterlässt es aber an einigen Stellen, eine genaue Quellenangabe zu machen. Die Suche nach den Quellen gestaltete sich in manchen Fällen als schwierig, letztlich konnte ich aber für nahezu alle Zitate eine Quelle identifizieren. Die nicht-identifizierbaren Quellen sind im Anmerkungsapparat vermerkt. Dabei erwies sich „Bildung im Zeitalter der großen Industrie“ als nützliches Werkzeug, da die meisten Zitate – mindestens aber die erwähnten Autoren – sich dort finden. Eine weitere wichtige Quelle war eine Liste empfohlener Literatur, die Blankertz für sein Seminar „Berufserziehung in Deutschland – Analysen, Kritik, Reformvorschläge“ – ebenfalls Wintersemester 1965/66 – erstellt hat.¹⁹ In manchen Fällen konnte ich mich auf die Expertise Anderer verlassen – namentlich Günter Kutscha (Universität Duisburg-Essen), Friedhelm Schütte (Technische Universität Berlin) und Paolo Bertuletti (Università degli Studi di Bergamo) – für deren Hilfe ich mich an dieser Stelle ausdrücklich bedanken möchte. Mit weiterführenden Literaturhinweisen, z. B. zu von Herwig Blankertz erwähnten Ereignissen (bspw. Weltausstellungen) habe ich mich zurückgehalten. Nur dort, wo mir weiterführende Literatur hilfreich erschien, habe ich entsprechende Hinweise gemacht.

Neben den Quellen war die zweite große Schwierigkeit die Entzifferung der Handschrift von Herwig Blankertz. Teilweise konnte ich mit „Bildung im Zeitalter der großen Industrie“ entsprechende Stellen identifizieren und so rekonstruieren. Stefan Blankertz, Yasemin Dienenhofen (Archiv des Landschaftsverbandes Rheinland) und Tim Migura (Universität Osnabrück) haben bei der Entzifferung unterstützt und so dafür gesorgt, dass ich mich immer besser in die Schrift einlesen konnte. Für ihre Hilfe bin ich sehr dankbar.

¹⁹ Universität Münster, Universitätsarchiv, Bestand 276, Nr. 99.

Beim Großteil der Transkription bin ich sicher, die richtige Lesart gewählt zu haben. Gleichwohl gibt es einige Stellen, die dennoch falsch interpretiert sein könnten. Für etwaige Fehler übernehme ich die Verantwortung. Stellen mit unsicherer Lesart sind in eckige Klammern gesetzt. Besonders unsichere Stellen werden darüber hinaus im Anmerkungsapparat näher erläutert. In wenigen Fällen kam es vor, dass z. B. durch die Lochung des Papiers Wörter nicht mehr lesbar waren. Diese Stellen sind mit „[unv.]“ gekennzeichnet. In den Fällen, in denen ich keine sinnvolle Lesart finden konnte, habe ich dies durch „[?]“ kenntlich gemacht.

Neben den bereits erwähnten Anmerkungen im Skript sind die folgenden Kapitel handschriftlich überliefert: Teile aus Kapitel vier, Kapitel zwölf sowie Kapitel 13. Zu diesen Kapiteln sind ebenfalls noch weitere Hinweise zu machen.

Für Kapitel vier liegt sowohl ein Typoskript als auch ein Manuskript vor. Warum zwei unterschiedliche Textfassungen existieren, konnte ich nicht rekonstruieren. Inhaltlich gibt es einige Überschneidungen, allerdings auch Unterschiede. Der Abschnitt „Nachtrag zum Berechtigungswesen“ findet sich nicht in der Akte der Vorlesungsskripte. Dieses Dokument habe ich in den Unterlagen zum bereits erwähnten Seminar „Pädagogik, Schule und Berufsausbildung im 19. Jahrhundert“ gefunden.²⁰ Es handelt sich um zwei Seiten, die mit Schreibmaschine beschrieben wurden. Die Papierbeschaffenheit sowie das Schriftbild lässt die Annahme zu, dass diese Seiten ursprünglich für die Vorlesung genutzt wurden. Diese Annahme erscheint auch dann plausibel, wenn man bedenkt, dass sich in dieser Akte zum Seminar Kopien von Seiten befinden, die sich ebenfalls in der Akte zur Vorlesung finden. Blankertz nutzte also ganz offensichtlich Teile der Vorlesungsskripte für das Seminar.

Kapitel zwölf ist als Manuskript überliefert. Dieser Teil erwies sich als besonders herausfordernd, da die Handschrift extrem flüchtig erscheint. So tauchen bspw. Wörter wie „Bildung“ als Konsonantencluster „Bldg“ auf oder die Wortendungen erscheinen als lang gezogener Strich. Für die Rekonstruktion erwies sich abermals „Bildung im Zeitalter der großen Industrie“ als wertvolle Ressource. Dennoch muss für dieses Kapitel betont werden, dass große Teile auf der Basis einer unsicheren Lesart erstellt wurden. Des Weiteren kann nicht ausgeschlossen werden, dass hier Teile des Manuskripts fehlen. Es handelt sich um lediglich drei Seiten handschriftlich verfassten Text, der mehr oder weniger abrupt endet.

Im mit der Überschrift „Verstreute Notizen“ versehenen Kapitel 13 habe ich die Seiten aus der Akte versammelt, die ich nicht anderweitig zuordnen konnte. Es handelt sich dabei ausschließlich um handschriftlich verfasste

²⁰ Universität Münster, Universitätsarchiv, Bestand 276, Nr. 95.

Notizen. Darunter sind Literaturhinweise sowie Notizen zur Entwicklung verschiedener Formen höherer Schulen.

Bei Milena Brüggemeier (Universität Osnabrück) und Bastian Weinhuber (Universität Osnabrück) möchte ich mich bedanken; sie mussten die lästigste Aufgabe dieser Edition – das Abtippen der Typoskripte – übernehmen. Stefan, Jessica und Benjamin Blankertz danke ich ausdrücklich für ihre Genehmigung, ohne die dieses Projekt nicht möglich gewesen wäre. Sabine Happ und allen Kolleginnen und Kollegen des Universitätsarchivs Münster danke ich ebenso für ihre Unterstützung. Johannes Karl Schmees (University of Derby) hat mir wichtige Korrekturhinweise gegeben. Beim Vorstand des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Universität Osnabrück möchte ich mich für die Genehmigung meines Antrages auf Übernahme der Publikationskosten bedanken. Hier schließt sich gewissermaßen der Kreis: Am 09.06.1983 hielt Blankertz einen Vortrag über „Geschichte der Pädagogik und Narrativität“ an der Universität Osnabrück, organisiert vom Institut für Erziehungswissenschaft.²¹

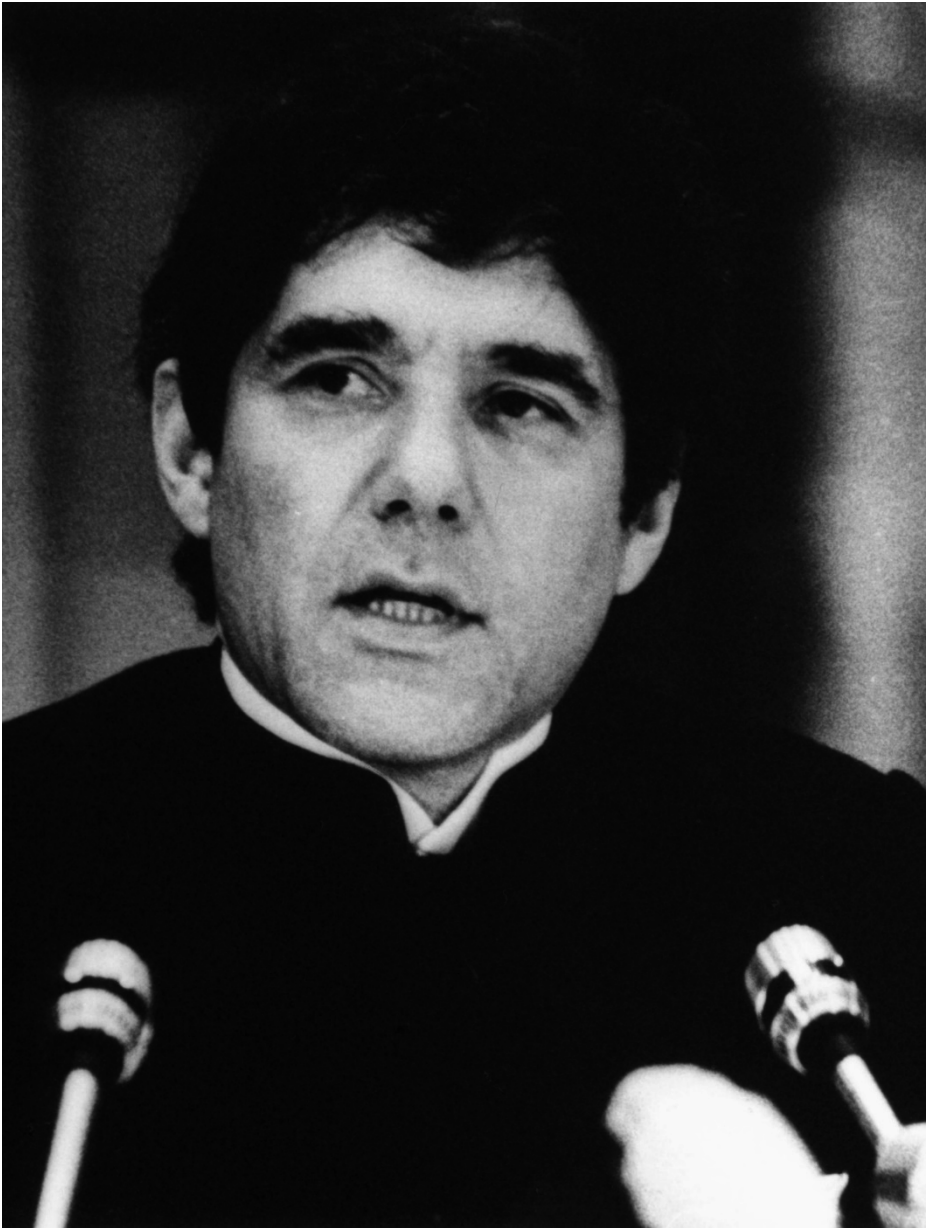
Osnabrück, im August 2024

Christoph Porcher

²¹ Der Vortrag wurde aufgezeichnet und befindet sich ebenfalls im Nachlass, vgl. Universität Münster, Universitätsarchiv, Bestand 276, Nr. 115.



Herwig Blankertz, ca. 1966, vermutlich in West-Berlin.
(Urheber unbekannt)



Herwig Blankertz, 1972 auf dem IG Metall Kongress in Oberhausen.
(Urheber unbekannt)

Berufsausbildung im 19. Jahrhundert und die Anfänge der Berufsschule

1 Einleitung

Berufsausbildung im 19. Jahrhundert und die Anfänge der Berufsschule, das ist ein Thema, das unmittelbar in die Probleme unseres gegenwärtigen beruflichen Ausbildungssystems und seiner Reformbedürftigkeit hineinführt. Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, der im Sommer 1964 ein Gutachten zum beruflichen Ausbildungs- und Schulwesen vorlegte¹ und damit zugleich den Versuch unternahm, die Möglichkeit einer zeitgemäßen, den vor uns liegenden Aufgaben entsprechenden Reform der Berufserziehung in der Bundesrepublik Deutschland zu umreißen, setzte die Analyse im 19. Jahrhundert an. Nach einigen kurzen, lakonischen Vorbemerkungen zur beruflichen Ausbildung und Erziehung im vorindustriellen Zeitalter, folgt eine relativ ausführliche Skizze der Berufsausbildung im 19. Jahrhundert. Das ist besonders bemerkenswert, wenn man bedenkt, dass der Deutsche Ausschuss keines seiner anderen Gutachten, die das allgemeinbildende Schulwesen in seinen verschiedenen Formen, die Lehrerbildung, die politische Bildung, die religiöse Bildung, die Erwachsenenbildung betrafen, mit einer so langen geschichtlichen Einleitung versehen hat.²

Der Grund dafür ist aus dem Gutachtentext selbst leicht einsehbar. Denn im Gutachten wird ausgeführt, dass im 19. Jahrhundert sich eine Änderung der Berufsausbildung anbahnte, die schrittweise die Gestalt annahm, aus der sich das heutige berufliche Ausbildungs- und Schulwesen entwickelte. Auch die Schwierigkeiten, Nöte, Missstände und Reformversuche, wie sie unsere Zeit kennt, lassen sich bereits im 19. Jahrhundert feststellen. Das Gutachten geht auf die mit der Industrialisierung gegenüber konservativ-patriarchalischen Denkweisen sich entfaltenden wirtschaftsliberalen Auffassungen ein, denen gemäß der Gesetzgeber während des 19. Jahrhunderts die berufliche Ausbildung der freien Vereinbarung zwischen den Interessenten überließ. Sodann spricht es von den Widerständen, die der dem liberalen Geist entstammenden Ordnung des Ausbildungswesens erwachsen: „In der Mitte der siebziger Jahre deckten eine Umfrage des Bundesrates und Gutachten des ‚Vereins für Socialpolitik‘ Missstände im Lehrlingswesen auf, die den ruhigen Fortgang der wirtschaftlichen Produktion in Frage zu stellen und die rechtlichen und sittlichen Grundlagen der menschlichen Gesellschaft zu gefährden drohten“. Am häufigsten wurde über ‚Lehrlingszüchtereie‘ und Missachtung der Ausbildung und Erziehungsverpflichtungen einerseits, über

das Entlaufen der Lehrlinge andererseits geklagt. Vorschläge zur Beseitigung der Missstände wurden gemacht. Sie reichten von der Empfehlung, zur alt-handwerklichen Berufserziehung zurückzukehren, bis zum Entwurf völlig neuer Formen der Ausbildung in öffentlichen Lehrlingsschulen oder Lehrwerkstätten der Betriebe. Weite Kreise beschäftigten sich mit der Frage, wie die Lehrlingerziehung verbessert werden könne, und die Reichsregierung erkannte die Lehrlingerziehung als eine wichtige staatliche Aufgabe. Von 1878 an befassten sich mehrere Novellen der Gewerbeordnung mit ihr; doch brachten diese Gesetzesänderungen keinen Erfolg. Deshalb wurden seit dem Ende der achtziger Jahre Forderungen nach einem Reichsgesetz für die Ausbildung der Lehrlinge in den Betrieben der Industrie und des Handwerks erhoben. Das Gesetz sollte zugleich das Fortbildungsschulwesen einbeziehen.

Anfang der neunziger Jahre schlug der preußische Handelsminister vor, das Lehrlingswesen durch Fachgenossenschaften, ähnlich den Berufsgenossenschaften der Unfallversicherung, regeln zu lassen. Diese Vorschläge stießen auf den Widerstand des Handwerks, das gesetzlich festgelegt neue Korporationsrechte und Befähigungsnachweise verlangte. Im Sinne der christlich-sozialen Bewegung und in Abwehr sozialistischer Bestrebungen verabschiedete der Reichstag 1897 im Rahmen der Novelle zur Gewerbeordnung eine Neuordnung des Lehrlingswesens. Sie enthielt allgemeine Bestimmungen, die auch das Fabrikwesen betrafen, und besondere für die Ausbildung der Lehrlinge im Handwerk. Mit dieser Novelle zur Gewerbeordnung, die auch die berufliche Ausbildung und Erziehung in der Fortbildungsschule betraf, wurde um die Jahrhundertwende ein duales System der beruflichen Ausbildung und Erziehung für Lehrlinge begründet. Es stützte sich einerseits auf die Lehrbetriebe, andererseits auf die begleitende Fortbildungsschule.⁴³

Warum nun der Deutsche Ausschuss eine ausführliche Darstellung der Entwicklung der Berufsausbildung im 19. Jahrhundert als Vorspann zur Analyse der gegenwärtigen Situation und zu den Reformvorschlägen so wichtig hielt, enthüllt sich gleich im ersten Satz der Empfehlungen: Der Ausschuss bejaht – heißt es da – die duale Ausbildung in Betrieb und Berufsschule. Die Grundlage der Reformvorschläge ist also eine Bejahung des Systems, das sich im Laufe des 19. Jahrhunderts herausstellte, und das – nach dem Gutachtentext selbst – im Sinne der christlich-sozialen Bewegung und in Abwehr sozialistischer Bestrebungen politisch durchgesetzt wurde. Dem Unvoreingenommenen, d. h. dem mit den Bedingungen des deutschen beruflichen Ausbildungssystems nicht Vertrauten, mag der Zusammenhang zunächst sehr merkwürdig erscheinen. Merkwürdig, dass ein zukunftsweisender Entwurf beruflicher Ausbildung vom Jahre 1964 sich zu einem System bekennt, das in der vordemokratischen–obrigkeitsstaatlichen Ära seinen Ursprung hat. Tatsächlich setzt eine dezidiert-progressive und demokratische Kritik der gegenwärtigen Berufsausbildung an eben jenem Punkte an, den der Deutsche Ausschuss – jedenfalls expressis verbis – bejaht, dem dualistischen Prinzip.

Wolfgang Lempert⁴ hat das unlängst in drei Punkten formuliert, die er als die Vorherrschaft antidemokratischer Tendenzen im westdeutschen Ausbildungswesen bezeichnet, nämlich:

(1) Das Weiterwirken ständischer Wertvorstellungen: Praktische Erfahrung versus Erfahrung des Intellekts: Unser derzeitiges System der Berufsausbildung wurde um die Jahrhundertwende geschaffen. Ein Produkt der Reaktion gegen den Sozialismus, die die damals führenden Gruppen des Adels und des Großbürgertums mit den kleinen Gewerbetreibenden verband, ist es bis heute stark auf die Bedürfnisse des alten Mittelstandes zugeschnitten. Nicht zufällig werden die meisten westdeutschen Volksschulabsolventen noch immer in handwerklichen und kaufmännischen Klein- und Mittelbetrieben ausgebildet. Hier treten sie bereits mit 14 oder 15 Jahren in eine Lehre, die sich von vornherein an einem relativ speziellen Berufsbild orientiert und mangels ausreichender überbetrieblicher Kontrolle häufig nicht einmal diesen Anforderungen erfüllt und mehr einem Arbeitsverhältnis ähnelt als einem geregelten Ausbildungsgang. Daneben besuchen die Jugendlichen meist nur an einem Wochentag den Unterricht einer öffentlichen Berufsschule, die die Lücken, die die Betriebsausbildung lässt, kaum kompensiert. Nur ganz langsam deuten Verbesserungen sich an. Ihnen jedoch wird hartnäckiger Widerstand entgegengesetzt: Die Zeit für die praktische Ausbildung sei ohnehin zu knapp bemessen, und ein Übermaß an intellektueller Schulung gefährde die personalen Qualitäten.

(2) Das Erbe der Klassengesellschaft: Der Verzicht auf eine politische Kritik der Technologie: In der Industrie werden der Wert einer Grundausbildung, die die Fundamente mehrerer Berufe umgreift, und die Bedeutung der Theorie zunehmend eingesehen. Besonders industrielle Großbetriebe vermitteln den Jugendlichen zunächst die Grundfertigkeiten für eine ganze Gruppe von Berufen und die Wahl eines Spezialberufes wird hier zuweilen erst gegen Ende des ersten Lehrjahres getroffen. Außerdem erteilen sie den Jugendlichen vielfach einen theoretischen Unterricht. Berücksichtigt man außerdem die obligatorischen Berufsschulstunden, so scheint die Berufsbildung dieser Minderheit gesichert. Sie wäre es in der Tat, käme dabei nicht die Kritik zu kurz, in der Berufsschule wie im Betrieb. In der Berufsschule wird höchstens das Handeln öffentlicher Instanzen, unter Umständen auch noch das Wirtschaftsleben, politisch, d. h. als Feld von Interessenkämpfen und von prinzipiell willkürlichen Entscheidungen, analysiert, die ebenso anders hätten ausfallen können. Die Technik und ihre Entwicklung hingegen bleiben durch solche Überlegungen fast immer unberührt. So wird eine Hauptform der Herrschaft von Menschen über Menschen den Berufsschülern als Sachzwang hingestellt. Dass auch die Betriebe dem Jugendlichen weitgehende Beliebigkeit ihrer Zwecke nicht enthüllen, versteht sich nahezu von Selbst.

(3) Konsequenzen: Trennung von Theorie und Praxis, Bildung und Ausbildung, Aufstieg und Beruf: Zusammenfassend und weiterführend: Das

westdeutsche System der Berufsausbildung im Lehr- und Anlernverhältnis ist gekennzeichnet durch die Trennung von Theorie und Praxis, Bildung und Ausbildung, Aufstieg und Beruf. Das gilt nicht generell, jedoch für die Majorität: Für die Mehrzahl unserer Lehrlinge und Anlernlinge bedeutet das institutionelle Nebeneinander von Berufsschule und Ausbildungsbetrieb zugleich den periodischen Wechsel zwischen zwei völlig verschiedenen Einflussbereichen, zwischen einem breit angelegten, wenn auch oberflächlichen, systematischen theoretischen Lehrgang auf der einen und spezialisierter, pädagogisch fast völlig planloser praktischer Arbeit auf der anderen Seite, ohne jede zeitliche Koordinierung. Weiterhin ist, wer bei uns eine Lehre oder Anlernausbildung beginnt, infolge ihrer spezialistischen Enge, ihrer geringen Intensität unter Vernachlässigung von Theorie und Reflexion, in der Regel vom Prozess der Bildung und damit auch von vielen Aufstiegschancen ausgeschlossen – es sei denn, ihm gelingt der kräfteverzehrende Versuch, neben seiner Berufsausbildung eine Institution des zweiten Bildungsweges zu absolvieren. – Soweit Lempert.

Liest man nun das Gutachten des Deutschen Ausschusses weiter – oder besser gesagt: Die beiden Gutachten, denn untrennbar verbunden mit dem Text zur Berufsausbildung ist die Empfehlung zum Aufbau der Hauptschule⁵ – so sieht man, dass viele Vorschläge gemacht werden, die das gegenwärtige duale System teils mehr oder weniger modifizieren, teils sogar ganz in Frage stellen.⁶ Auf die Einzelheiten ist hier nicht einzugehen. Wohl aber muss der Schluss gezogen werden, dass, wenn es der Deutsche Ausschuss ungeachtet seiner weitgehenden Vorschläge gegenüber dem Bestehenden für richtig hielt, das Entstehen des dualen Ausbildungssystems zu beschreiben und als Basis der Reform zu bejahen, diesem System ein hoher gegenwärtiger Realitätscharakter zuerkannt ist. Man könnte also unter Umständen den Verdacht hegen, das bejahende Votum zum dualen System sei dem Deutschen Ausschuss als eine Voraussetzung erschienen, um überhaupt auf Gehör rechnen zu können. Diese Vermutung findet sich sogleich bestärkt, wirft man nur einen flüchtigen Blick auf die Stellungnahmen der Hauptbeteiligten am dualen System, die Unternehmer und ihre Vertreter in Handwerk, Handel und Industrie.

Handwerksvertreter rechtfertigen das deutsche Ausbildungssystem mit ausdrücklich politischen Behauptungen. Die Meisterlehre erfülle politische Funktionen – teils konservativ-stabilisierender, teils liberal-mobilisierender Art. 1. Die ehemaligen Handwerkslehrlinge werden als sozialer Sauerterg beschrieben⁷: Der Berufsstand präge seine Angehörigen weit über die Zeit ihrer handwerklichen Tätigkeit hinaus,⁸ und 2. als Hauptgruppe der gewerblichen Mittelschicht bildeten die Absolventen der Handwerkslehre ein für die Wettbewerbswirtschaft lebensnotwendiges Unternehmerreservoir⁹. Die Selbstverwaltung des Handwerks wird aus dem natürlichen Ursprung des handwerklichen Berufsstandes abgeleitet: Dieses sei aus dem Wesen[s]willen

erwachsen und darum dem Wesen des Menschen mehr gemäß als der durch den Kürwillen¹⁰ konstruierte Staat. (So Schlieper). Alle Überlegungen zu einer Reform müssen nach der Auffassung des Handwerks auf die Meisterlehre bezogen werden. Gemeinschaftswerkstätten und Schulen können – und in begrenzten Fällen: müssen – die Meisterlehre zwar ergänzen, aber nicht ersetzen. Sie bilden zwar schneller aus als der Betrieb, aber sie verfehlen das eigentliche Ziel, die Erziehung des jungen Menschen, wie sie nur in der handwerklichen Betriebslehre in einzigartiger Weise realisiert werden könne.

Vertreter des Handels und der Industrie betonen in ihren Stellungnahmen liberale Gedanken. Im Namen der Freiheit verteidigen sie das unternehmerbestimmte System der praktischen Berufsausbildung gegen alle Tendenzen einer stärkeren Mitwirkung staatlicher Institutionen und der Gewerkschaften: Eine umfassende gesetzgeberische Ordnung muss die Verantwortungsfreudigkeit und Einsatzbereitschaft der Wirtschaft schmälern. Es kommt nicht darauf an, den Betrieb zu kontrollieren und ihm in seine Ausbildungsarbeit hineinzureden, sondern alles hängt davon ab, den Ausbildungswillen und die Ausbildungsfreudigkeit des Betriebes zu erhalten und zu fördern. Wir können uns nicht auf der einen Seite zu einer sozialistisch eingefärbten Kulturpolitik und im andern Bereich zur sozialen Marktwirtschaft bekennen.¹¹ Als „Sozialistisch“ werten beziehungsweise entwerten Unternehmer und Unternehmervertreter alle Projekte, die eine Unternehmerautonomie einschließen, also auch alle Pläne für eine Vergrößerung des Ausbildungsanteils staatlicher Schulen auf Kosten der Privatbetriebe, d. h. eine Veränderung des Kräfteverhältnisses im dualen System. Sozialistisch seien solche Reformvorschläge nicht erst in ihren Konsequenzen, sondern bereits in der Motivation. Ihre sachliche Form wäre pädagogische Begründung, ergäbe sich allein aus der Rücksicht auf die Bedürfnisse einer nachideologischen Epoche, auf die mit steigendem Lebensstandard abnehmende Begeisterung für sozialrevolutionäre Programme. Im Prinzip gehe es um ein politisches Ziel: Um die Verwirklichung der Gleichheitsidee. Die Bildungsreform und berufliche Ausbildungsreformen seien nur das ungeeignete Mittel zum Zweck einer umfassenden Sozialreform. Die Korruption der Pädagogik durch die Politik offenbare sich auch in dem Streben, die tarifvertraglich geregelte Sphäre auf Jugendliche zu erweitern, die noch in der Ausbildung stünden (Tarifverträge für Lehrlinge, Lehrzeitverkürzung). Denn die Umwandlung des Lehrerverhältnisses in ein Lohnverhältnis bedeute seine Auflösung in ein System von betriebs- und konjunkturorientierten Anlernmaßnahmen.

Der Spielraum erscheint also denkbar eng. Analysiert man die Hauptform der prinzipiellen Leugnung legitimer Alternativen zu dem uns vorgegebenen dualen Ausbildungssystem, so kommt man zu fünf Begründungsweisen¹²:

(1) Verschiedene Arten der Abwehr rationaler Analysen – verschieden nach Maß, in dem sich Irrationalität in ihnen als wünschenswerte Eigenschaft des Betrachtenden oder als Wesensmerkmal des Betrachteten repräsentiert;

(2) Das Festhalten an bereits veränderten oder ihrer sozialen Bedingtheit nach veränderbaren Gegebenheiten, als handle es sich dabei um überall und immer gültige Ordnungen bzw. um stets gleichförmig ablaufende Prozesse – wie die Ableitung des Zieles und der Organisation der Handwerkslehre aus deren Wesen oder Natur und die Ableitung der Lehrzeitdauer aus vermeintlichen Reifungsgesetzen; (3) Das Bemühen, Institutionen der alten Gesellschaft im Namen der neuen Gesellschaft zu rechtfertigen – erkennbar in den Hinweisen des Handwerks auf seine Ausgleichsfunktionen im Klassenkonflikt und auf seine Bedeutung als Rekrutierungsfeld für Industrielle; (4) Die Deduktion des Ausbildungszieles aus der industriellen Entwicklung, wobei der technisch-ökonomische Fortschritt als deren einziger und einzig möglicher Motor und zudem als unbeeinflussbar angesehen wird; (5) Die Deduktion eines weitgehend staats- und gewerkschaftsfreien Ausbildungssystems aus dem Freiheitsprinzip der Demokratie.

Die drei ersten Tendenzen finden sich vor allem in der handwerklichen Argumentation. Sie sind gegen jede Neuordnung gerichtet und lassen auch innerhalb des dualen Systems kaum eine Änderung zu, abgesehen von ganz minimalen Konzessionen in der Frage überbetrieblicher Lehrwerkstätten. Die beiden letzteren Begründungsweisen dagegen sind weniger eindeutig einzelnen Interessengruppen zuzuschreiben, sie werden in der Regel von Vertretern des Handels und der Industrie vorgebracht; sie verbieten auch nicht alle, sondern nur bestimmte Reformen der Ausbildungsinstitutionen. Sie gestatten mehr oder weniger große Modifikationen des dualen Systems, doch ist dieses Prinzip selbst in ihnen fest verankert. Dieses Deutsche Ausbildungssystem wird – nach der These seiner Apologeten – von anderen Staaten bewundert und kopiert. Zwar wird dem Ausland in letzter Zeit gelegentlich ein hohes Ausbildungsniveau, ja sogar ein Vorsprung zugestanden, doch ergibt sich daraus keine grundsätzliche Kritik am dualen System: Im Prinzip sei die deutsche Form der Berufsausbildung noch immer die beste der Welt.

Das im 19. Jahrhundert entstandene duale berufliche Ausbildungssystem mit seinem Schwerpunkt im unternehmerbestimmten, betriebsgebundenen Pol hat also einen starken Rückhalt in unserer Gegenwart. Wenn man nun nicht einfach mit vorgegebenen Dezierionen in die Polemik einsteigen will, etwa weil man aus anderen Gründen für das Handwerk, für die Unternehmerauffassung in Industrie und Handel, oder für die Gewerkschaftsposition oder für die Lehrerverbände oder für die Auffassung eines ganz bestimmten Verbandes votiert, sondern wenn man – wie das für unseren Zusammenhang selbstverständlich ist – den fraglichen Problembereich wissenschaftlich, d. h. kritisch-rational und undogmatisch, bearbeiten will, dann sind dafür verschiedene Voraussetzungen zu erfüllen. Eine Voraussetzung ist, dass man Rechenschaft darüber führen kann, unter welchen Bedingungen das Bestehende und hartnäckig Verteidigte, vom Deutschen Ausschuss mit einer *cap-tatio benevolentiae* bejahte, von Wolfgang Lempert hingegen als antidemo-

kratisch bezeichnete Ausbildungssystem entstanden ist. Rechenschaft abzugeben über die wirtschafts-sozial- und bildungsgeschichtlichen, politischen und pädagogischen Bedingungen des Entstehens dieses Systems ist für die gegenwärtige Auseinandersetzung darum so wichtig, weil sie in Verteidigung und Angriff in Anspruch genommen werden, wenn auch vielfach in irreführend-unvollständiger oder gar sinnverkehrender Weise.

Das Thema unserer Vorlesung, Berufsausbildung im 19. Jahrhundert, ist also für uns kein bloß historisches Lehrstück, sondern ein unmittelbarer Beitrag zum Verständnis des gegenwärtigen Systems und seiner Problematik. Allerdings ist es nicht das einzige Interesse unserer Vorlesung. Es geht nicht allein um das deutsche System der Berufsausbildung, sondern um die Theorie der Bildung, um das Schicksal des deutschen Bildungsbegriffs im 19. Jahrhundert und damit um die Frage, warum es eigentlich so schwierig war, Technik und Wirtschaft, die gestaltenden Kräfte der Industrialisierung, welche die Signatur des 19. Jahrhunderts prägten, als Mächte der Bildung zu behaupten. Auch das weist auf die gegenwärtigen Probleme, auf die Theorie der Berufs- und Wirtschaftsbildung in ihrer Auseinandersetzung mit den Schemen der Vergangenheit, der abgestandenen aber gleichwohl noch immer zugkräftigen Rede von einer Allgemeinbildung, einer allgemeinen Menschenbildung, die sich gegen Berufs- und Wirtschaftserziehung abgrenzt, ja mitunter überhaupt nur noch und gerade in solcher Entgegensetzung zu Beruf und Wirtschaft sich zu konkretisieren vermag.

Am Begriff der Allgemeinbildung ist freilich eine Wahrheit; aber was es damit auf sich hat, lässt sich heute nicht ohne die Theorie der Berufs- und Wirtschaftserziehung erweisen. Ob und wie das gelingt, hat neben anderem auch ganz konkrete schulpolitische und didaktische Auswirkungen: Nicht nur für den inneren Bereich des wirtschaftsberuflichen Schulwesens, nicht nur für das pädagogische Selbstverständnis des beruflichen Ausbildungssystems, sondern für unser gesamtes Bildungswesen. Denn die Zeit der Isolierung, die Zeit der strengen Trennung von allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, der Trennung von Bildung und Ausbildung – wie sie uns ebenfalls das 19. Jahrhundert überliefert hat – geht unwiderruflich dem Ende entgegen. Die unaufhaltsame und in der Bundesrepublik schon etwas überzählige Verlängerung der Vollzeitschulpflicht muss die bisherige Volksschule in den Bereich hineinschieben, der bisher von der Berufsausbildung belegt war. Von dieser Seite wird das duale System notwendigerweise infrage gestellt, jedenfalls in der vorgegebenen Form, weil die Verlängerung der Vollzeitschulpflicht nicht einfach eine bloße Verschiebung der Berufsausbildung in ein höheres Lebensalter zur Folge haben kann, sondern Konsequenzen für Lehrzeitdauer und Ausbildungsform selbst erheischt. Wenn solche organisatorischen Maßnahmen politisch durchgesetzt werden, dann ist damit allerdings noch nicht entschieden, wie sie didaktisch zu realisieren sind.

Ob die kommende Hauptschule ihr didaktisches Zentrum im Beruf haben, ob sie als Eingangsstufe des beruflichen Bildungsweges gespalten sein wird, – wie es der Deutsche Ausschuss in seiner Empfehlung vorgeschlagen und begründet hat – das ist noch durchaus offen. Der Ausgang der Entwicklung wird hier ebenso wie an anderen Nahtstellen – etwa da, wo die im beruflichen Schulwesen entstandene Wirtschaftsoberschule zum Wirtschaftsgymnasium tendiert und dort nicht nur einen vierten Gymnasialtyp eröffnet, sondern gleichzeitig mit dem Gewicht einer solchen Faktizität auf das gymnasiale Bildungswesen überhaupt einwirkt, also die Frage eines ökonomisch-soziolethischen Lehrgangs für die Oberstufe aller Gymnasialzweige stellt – ich sage: Der Ausgang dieser Entwicklungen ist entscheidend bestimmt vom Ausgang bildungstheoretischer Bemühungen und ihrer Transformation auf die Didaktik.¹³

Nun wird freilich gerade in unserer Gegenwart die Pädagogik aus ihrem durch das Bildungsdenken umgrenzten dogmatischen Schlummer aufgeschreckt durch Kritik, soziologische zumal, durch den Hinweis auf die gesellschaftliche Dienstbarkeit dessen, was als das Geistige keinem anderen sich dienstbar dünkte. Im Umkreis deutsch-idealistischer Philosophie, in der Zeit unserer Klassik und des neuen Humanismus entstanden, scheint doch auch die Bildung und ihre Theorie angekettet zu sein an dem unwiderruflichen Sturz der Geistesmetaphysik. Hat sich gleichwohl der hohe Klang des Wortes Bildung bis heute gehalten, Bedeutungswandel und Akzentverschiebungen, ätzender Kritik wie unangemessenem Adel zum Trotz, so fragt sich der Grund. Ist es nur zurückgebliebenes Bewusstsein, entlarvt in der zum Jargon entwürdigten Sprache, oder ist der Rechtsgrund einer Verbindlichkeit geblieben, die die Menschlichkeit des Menschen vertritt?

Oder anders ausgedrückt: Wie ist es möglich, dass der deutsche Bildungsbegriff einerseits über anderthalb Jahrhunderte hinweg seine Aktualität bewahren konnte, dass er andererseits gleichzeitig als Kriegserklärung an die moderne Welt, als das für unsere Zeit völlig Unbrauchbare zu bezeichnen ist? Das war schon die Frage gewesen, mit der wir im vorigen Semester den Kampf des Neuhumanismus gegen die Berufs- und Standeserziehung der Aufklärung gedachten.¹⁴ Der Versuch der Auflösung dieser Frage führte uns in der theoretischen Rückbesinnung auf die Unterscheidung zweier Momente im deutschen Bildungsbegriff, des kritischen und des privativen Momentes. Dieses, für den weiteren Fortgang unserer Überlegungen entscheidende Ergebnis, möchte ich hier vor Beginn unserer Überlegungen zur Berufsausbildung im 19. Jahrhundert in aller Kürze rekapitulieren:

Das kritische Moment liegt an der Stelle, wo der neuhumanistische Bildungsbegriff den Ansatz Rousseaus sich assimilierte. Dieses Moment geht auf die revolutionäre Einsicht zurück, dass das vergesellschaftete Leben des Menschen immer schon ein verminderter Modus der Möglichkeiten des Menschseins ist. Rousseau hatte seinen Emile unter anderem auch unter dem

Gesichtspunkt geschrieben, die wirkliche, gesellschaftliche Erziehung im utopisch-gesellschaftsfernen Modell mit einem Gegenbild zu konfrontieren, welches besagt, dass der Mensch durch die Erziehung entartet. Rousseaus Utopie darf freilich nicht, wie alle Utopie, wörtlich genommen werden, im besonderen Fall auch darum nicht, weil der Mensch ja ein animal educandum ist, weil er nur Mensch durch Erziehung wird, nehme man Rousseaus These wörtlich, der Mensch entartet durch die Erziehung, so müsste man der Erziehung entsagen und damit auch der Menschlichkeit des Menschen. Das kann nicht gemeint sein.

Die erste Rousseauzeption in Deutschland durch die Philanthropen eliminierte darum das utopische Element, verstand es als die persönliche Skurrilität des Autors, verband also keinen produktiven Sinn mit der Kulturkritik und begnügte sich daher mit der Übernahme von wichtigen, letztlich aber im Vordergrund bleibenden Reformversuchen. Neuhumanismus und deutsche Klassik begriffen nun aber Rousseau gerade vom Zentrum seines Denkens her, von der Kulturkritik. Wenn es so ist, dass das vergesellschaftete Dasein immer schon ein defizienter Modus der menschlichen Möglichkeiten ist, und wenn man diese Einsicht von der Utopie zurückübersetzt in einen theoretischen Erkenntniszusammenhang, dann folgt daraus, dass die in aller Erziehung wirksamen gesellschaftlichen Implikationen prinzipiell dasjenige reduzieren, was als Mündigkeit doch die erklärte Norm der Bildung sein sollte. Humboldt nun dachte diese auf Rousseaus Ansatz zurückgehende Einsicht konkret, um in die Realität des preußischen Staates und der merkantilistischen Ausbeutung, in die von der Aufklärungspädagogik gerechtfertigte Verknechtung des Menschen unter die wirtschaftlichen Erfordernisse. Daraus gewann er dann die Maxime, dass, wenn mündige Vernünftigkeit als Norm der Erziehung nicht aufgegeben werden soll, wie es die Aufklärung ihrem eigenen Programm nach gefordert und Kant in seiner berühmten Definition der Aufklärung als des Ausgangs des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit formuliert hatte, gerade umgekehrt zu handeln sei als die weitgehend ökonomisch orientierte Berufs- und Standespädagogik der Aufklärung statuiert hatte. Erziehung, so forderte Humboldt, muss in kritische Distanz zur Gesellschaft und zum Staat erfolgen, weil nur so der die Unvernünftigkeit und Unmündigkeit verewigende Druck der Herrschaftsverhältnisse reduziert werden könne.¹⁵ Dieses kritische Moment im Bildungsbegriff ist so lange von aktuell entscheidender Bedeutung, wie die Pädagogik mehr sein will als eine Rechtfertigungslehre dessen, was ohnehin geschieht. Wir haben uns im Verlauf des vorigen Semesters immer wieder deutlich gemacht, dass, wenn unsere Rede von Bildung einen angebbaren Sinn haben will, dass dann hier, im kritischen Moment des überlieferten Begriffs der unverlierbare Kern liegen muss, nämlich die Idee der Menschheit ohne Status und Übervorteilung.

Nun haben wir freilich gesehen, dass schon im Ansatz der neuhumanistische Bildungsbegriff noch ein zweites Moment enthält, nämlich die totale Rückbeziehung der mündigen Vernünftigkeit auf das Subjekt mit der Konsequenz, es für hinreichend anzusehen, auf die Verwirklichung der Individualität als des Ursprünglichen Ich zu dringen. Bildung sollte sein, was dem freien Individuum rein als dessen eigener Geist zukäme. Bildung galt stillschweigend als Bedingung einer autonomen Gesellschaft: Je heller die einzelnen, desto heller das Ganze. In der Verbindung einer hochkultivierten Gesellschaft, so sagt Humboldt, ist im genauesten Verstand jede Kenntnis eines einzelnen ein Eigentum aller. Solche Humanisierung konnte zur Zeit der deutschen Klassik als realisierbare Möglichkeit erscheinen, wenngleich nicht nur das Faktum der weitergegangenen Geschichte die Brüchigkeit des zu Grunde liegenden Optimismus belegt, sondern die innere Widersprüchlichkeit selbst. Denn sobald das private Moment nur zu retten war, wenn man auf die kritische Bewältigung des Verhältnisses von Subjekt und Gesellschaft verzichtete, d. h. wenn man unpolitisch wurde, konnte die erzieherische Distanz zur Gesellschaft nicht mehr Kritik sein, sondern nur Flucht vor dem, was doch nicht zu ändern schien.

Je weniger die politisch-gesellschaftlichen Verhältnisse das Versprechen einlösten, durch die Bildung der einzelnen den Fortschritt der Gesellschaft als Ganzem im Sinne der Vernünftigkeit zu befördern, um so hartnäckiger wurde der Gedanke einer Zweckbindung der Bildung verpönt. Das hatten wir in der Vorlesung des vorigen Semesters, als wir uns mit dem Ursprung des Bildungsbegriffs im Neuhumanismus beschäftigen, nur als eine auf die Entwicklung des 19. Jahrhunderts vorgeifende These behaupten können. Im Verlauf der Vorlesung dieses Semesters werden wir die These bestätigt sehen, wenn auch dieses Thema nicht zentral beschäftigen kann, sondern vielmehr am Rande unseres Weges liegt, und wir es dort aber immer wieder namhaft machen können. Wir werden beiläufig bemerken, ich sage beiläufig, weil ja das Hauptinteresse unserer Vorlesung die Berufsausbildung und die Entwicklung beruflicher Schulen im 19. Jahrhundert sein wird, wir werden beiläufig bemerken, wie der progressiv-revolutionäre Gehalt, der mit dem kritischen Moment für die Konzeption der neuhumanistischen Bildungsidee konstitutiv war, verblasste, und der Anspruch der Bildung, Freiheit vom Diktat der Mittel und der ökonomischen Nützlichkeit zu gewähren, sich notwendigerweise verfälschte zur Apologie der Welt, die nach dem Diktat eben jener aus der Bildung entlassenen Mittel eingerichtet ist. Und das ist allerdings etwas, dass sich gerade an der Entstehung des dualen Ausbildungssystems in Deutschland schlagend belegen lässt.

An die Stelle der ursprünglich investierten Vernünftigkeit trat, wie wir deutlich sehen werden, die Verbindung mit konservativ-kirchlichen und bürgerlichen Ideologien. Das aber begründete die Achillesferse des Bildungsgedenkens, sodass man heute, wie etwa Theodor Adorno, dasjenige, was in der

herrschenden Form des gegenwärtigen Bewusstseins als Bildung sich aus- gibt, mit einer Theorie der Halbbildung als das erweisen kann, was es wirk- lich ist.¹⁶ Gleichwohl ist Theorie der Bildung noch immer notwendig und möglich. Nicht allein darum, weil auch für eine Theorie der Halbbildung Bildung im ursprünglichen Sinne vorausgesetzt werden muss – das könnte man auch als eine bloße Nötigung zur Begriffsbestimmung auffassen – son- dern mehr noch, um unsere Aufgabe wenigstens zu bezeichnen. Denn die Kraft zum fortschreitenden Bewusstsein erwächst dem Geiste – nach A- dornos eigenen Worten – von nirgendwoher als aus dem, was einmal Bildung war. Aber: Die Rückbesinnung auf das, was einmal Bildung war, ist für eine gegenwärtige pädagogische Theorie nur ertragreich, wenn zugleich die Be- sinnung auf das erfolgt, was die Bildung zur Halbbildung hat entarten lassen.

2 Die industrielle Revolution

Will man die technisch-wirtschaftlichen Ereignisse des 19. Jahrhunderts voll erfassen und richtig einordnen, dann ist es nicht so wichtig, die Erfindungen und Entwicklungen im Detail aufzuzählen und ihre Auswirkungen auf Produktion, Preise und Konsum bis zur letzten Dezimale zu berechnen und zu vergleichen, als vielmehr ihre Ursachen und Wirkungen zu bedenken. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts stand technisch und industriell gesehen England an der Spitze der europäischen Staaten, obwohl es bei weitem nicht der menschenreichste und auch nicht der an Ausdehnung größte Staat Europas war. Aber in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts vollzog sich in England jener weltgeschichtliche Vorgang, den wir die industrielle Revolution nennen.

Dieser Ausdruck hat sich seit dem Werk von Arnold Toynbee „Die industrielle Revolution des 18. Jahrhunderts in England“, London 1884, eingebürgert. Oskar Halecki („Europa, Grenzen und Gliederung seiner Geschichte“, Übersetzung aus dem Englischen, Darmstadt 1957). hat gesagt, dass die industrielle Revolution¹ weder eine echte Revolution im Sinne einer plötzlichen, gewaltsamen Veränderung bestehender Verhältnisse war, noch auch eine Revolution, die sich auf die Industrie beschränkte; sondern: es sei eine lange Reihe den praktischen Bedürfnissen angepasster technischer Verbesserungen und wissenschaftlicher Erfindungen gewesen, die das europäische Zeitalter allmählich in eine Art Maschinenzeitalter umwandelten.

Tatsächlich ist der Vorgang von den Zeitgenossen eher als langsam empfunden worden, nicht so wie für uns, die wir ihnen mit dem Zeitrafferblick des Historikers sehen. Gleichwohl kann man ohne Bedenken sagen, dass mit dem Jahre 1769, in dem James Watt das Patent für seine Dampfmaschine erwarb, der Beginn einer revolutionären Umwälzung der Wirtschaft datiert werden kann. Zweifellos war die industrielle Revolution keine plötzliche Umwälzung der bestehenden wirtschaftlichen Verhältnisse. Aber entscheidend ist doch, dass in dieser Zeit die Potenzen zusammenkamen, deren Zusammenwirken den Keim zu einer wirklichen Umwälzung der Lebensgrundlage in sich trug.

Der Begriff Revolution besteht für diesen Vorgang zu Recht. Um das einzusehen, genügt es, in den Blick zu nehmen, welche Veränderung im Verhältnis des Menschen zur Natur und zur Arbeit die Verwendung der Dampfkraft enthält. Mit der Dampfmaschine bekam der Mensch zum ersten Mal einen Motor in die Hand, der eine Kraftleistung verrichtete, die in ihrem Ablauf ganz seiner Kontrolle unterliegt. Der Mensch spannt nicht mehr bloß

die Naturkräfte, so wie er sie vorfindet, Wind, Wasserströmung und Tiere für seine Zwecke ein, sondern bemächtigt sich der Naturenergien, um sie regelhaft verfügbar zu machen und den Kreis seiner Zwecksetzungen über die Grenzen hinaus, die ihm bisher durch vorgegebene Natur gesetzt waren, zu überschreiten. Dass die Leistungen der Naturkraft nicht mehr abhängig waren von den Schranken der organischen Natur, bedeutet zugleich, dass der Mensch sie autonom beherrschen, berechnen und vorher bestimmen konnte.

Die Emanzipation von der vorgegebenen Natur ermöglichte es ihm weiterhin, sich von den Schranken, die die Natur seiner Arbeit bis dahin gesetzt hatte, zu lösen. Die Möglichkeit, die Arbeitsvorgänge auf Maschinen zu übertragen und den Arbeitsprozess, der bisher in seinem Fortgang von vielen nicht rational beherrschbaren Faktoren abhängig war, rational durchzuplanen, ihn als Ablauf vorzustellen und entsprechend zu organisieren, ist damit erst gegeben. Es leuchtet ein, dass das mehr als eine Verbesserung bestehender Verhältnisse ist. Es stellt fast eine Umkehrung der bisherigen Grundsituation im Verhältnis von Mittel und Zweck dar. Denn die ganze alte Technik einschließlich des 18. Jahrhunderts war *technée*, das heißt ein spezifisches Können. Sie ging geistig nach der einfachen Formel vor: ich will etwas, ich habe bestimmte Zwecke, aber anstatt diese Zwecke unbedacht und mit ungenügender Ausrüstung anzulaufen, Sorge ich zunächst dafür, dass ich das, was ich will, auch kann, und zwar gut, sicher, präzise, spezifisch kann. Jede Technik ist ein Erfolg in dem Bemühen, dass ich kann, was ich will. Durch die Dampfmaschine erfolgt eine Umkehrung der bisherigen Situation: ich will nicht primär etwas bestimmtes und schaffe mir dazu das spezifische Mittel, sondern ich schaffe mir zunächst eine Potenz, eine geballte Kraft, eine hochgradige Spannung, gleichsam ein Können überhaupt – sodass sich dann die ganz andere Frage stellt: was kann ich damit alles machen, das heißt wollen? Oder sogar ich lasse meine Zielsetzung von dem Mittel, über das ich noch verfüge, bestimmt werden. Ich will etwas, weil ich es kann – während der Mensch früher Sorge trug, dass er das, was er wollte, auch konnte.

Von dieser Umdrehung ist nun auch das Verhältnis von Technik und Wirtschaft, wie es sich im Zuge dieser Umwälzung herausbildet, zu verstehen. Wenn man dieses Verhältnis in Bedingungssätzen aussprechen will, so wäre folgendes zu sagen: die moderne kapitalistische Wirtschaft setzt eine Herrschaftstechnik, deren Ziel nicht das konkrete fertige Werk, sondern der Fortschritt als solcher ist, voraus. Sie bedarf einer Technik, die Kraft ihrer Bindung an die exakte Naturforschung die Möglichkeit zu eigenen Zielsetzungen in sich trägt. Ohne die Möglichkeiten, die in der schon vom Geist der exakten Naturwissenschaft bestimmten energetischen Technik und ihrem wissenschaftlichen Fortschritt lagen, hätte sich die moderne kapitalistische Wirtschaft nicht entwickeln können. Das rationale wirtschaftliche Nutzstreben allein konnte die Schranken, die ihm bisher gesetzt waren, nicht ohne die durch die Naturwissenschaft ermöglichte Emanzipation von der Bindung an

die organische Natur durchbrechen. Andererseits bedurfte es freilich des schrankenlosen Erwerbstriebes, um die organischen und wirtschaftlichen Bindungen der alten Technik zu durchbrechen und zur Rationalen, auf mathematisch-mechanische Naturerkenntnis beruhenden Technik fortzuschreiten.

Die darin enthaltene Denkungsarbeit zeigt den inneren Zusammenhang zwischen industrieller und politischer Revolution. Die Bedrohung „des alten Gebäudes der menschlichen Gesellschaft und Bildung“ ergab sich, wie Friedrich Schlegel in seinen Vorlesungen zur neueren Geschichte ausführte, aus der Herrschaft der mathematisch-mechanischen Denkungsart.² Tatsächlich ist in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts nicht nur die alte Gesellschaft zusammengebrochen, sondern ein Weltbild, das Jahrtausende hindurch in Geltung geblieben war. Otto Brunner („Neue Wege der Sozialgeschichte“, Göttingen 1956) hat das in folgenden Worten ausgesprochen: „Es handelt sich um nicht weniger als um den Zerfall des von den Griechen geschaffenen Menschenbildes, das bis in diese Zeit geherrscht hatte, um den Zerfall des Kosmosgedankens, sowohl im Bereich des Makrokosmos wie des Mikrokosmos“.³ In der wirtschaftlichen Emanzipation von den Bedingungen der organischen Natur und in der politischen Emanzipation vom historisch Gewordenen und von den Bindungen der alten Gesellschaft waltet ein verwandter Geist. Die Menschen sind von Natur Ausgleich: Dieser Satz, der sich aus der mechanischen Welterklärung ergab, musste die Ordnung der Gesellschaft von Grund auf stürzen.

Die Französische Revolution von 1789 stellt den Versuch dar, die Gesellschaft aus den Normen des Naturrechtes und das heißt der Vernunft heraus neu zu begründen. Die Konsequenz der ganzen Entwicklung ist also eine Linie von Descartes, dem Vater der modernen Philosophie und des neuzeitlichen Rationalismus, bis zur französischen Revolution. Ein zweiter wichtiger Zusammenhang zwischen der Revolution von 1789 und der industriellen Revolution besteht darin, dass die Forderungen nach Freiheit und Gleichheit praktisch nur durch die Industrialisierung erfüllt werden konnten. Man wurde durch die Loslösung von den organischen Bindungen der Natur, das heißt von der bisherigen Bindung an die Landwirtschaft, von den naturgegebenen und gesellschaftsgegebenen Ungleichheiten, freier und gleichberechtigter. Zum Erreichen dieser Gleichheit gehört es auch, dass die unentbehrlichen zwischenmenschlichen Dienstleistungen gesellschaftlich funktionalisiert, das heißt ihres persönlichen Charakters entkleidet und auf die Maschine übertragen werden.

Die Maschine, wirtschaftlich-technisch gesehen das Prinzip der Rationalisierung der Arbeit und der Produktion, ist gesellschaftlich der Motor der Egalisierung. Die Protagonisten der französischen Revolution waren von der Überzeugung erfüllt, dass der Mensch, geleitet vom Gesetz der rechnenden Vernunft, eine vollkommene Gesellschaft herstellen kann, die durch Berech-

nung und Planung nach dem Modell der Maschine funktionieren wird. Kein Zufall, dass in der französischen Revolution, 1792, die *école polytechnique* in Paris gegründet wird, die erste moderne technische Hochschule Europas, obwohl Frankreich bis zu dieser Zeit noch reiner Agrarstaat ist und es noch lange bleiben sollte, noch keinesfalls den industriellen Entwicklungsstand von England hatte, und kein Zufall auch, dass aus dieser *école polytechnique* nicht nur die großen Ingenieure, sondern auch die Positivisten und Sozialphilosophen des 19. Jahrhunderts hervorgehen werden. Davon wird noch später an einer anderen Stelle der Vorlesung ausführlich die Rede sein.⁴

Lorenz von Stein („Geschichte der sozialen Bewegung in Frankreich von 1789 bis auf unsere Tage“, herausgegeben von Gottfried Salomon, München 1921) hat das geschichtliche Phänomen der Gleichzeitigkeit von industrieller und politischer Revolution schon 1842 formuliert: „Da entstanden plötzlich, und merkwürdigerweise in derselben Zeit, wo die Ideen der Freiheit und Gleichheit in Frankreich Platz griffen, in England die ersten Maschinen. Mit ihnen beginnt für das Güterleben der ganzen Welt, für Produktion, Konsum und Verkehr, eine ganz neue Epoche. Sie sind die wahre revolutionäre Gewalt in dieser materiellen Welt; und von dieser, welche sie beherrschen, reichen sie auf allen Punkten tief in die geistige hinein.“⁵ Die Moderne Wirtschafts- und Arbeitswelt ist gerade dadurch zustande gekommen, dass sich gleichzeitig mit der Umwälzung der materiellen Lebensgrundlagen auch die Umwälzung der politisch-gesellschaftlichen Welt vollzogen hat. Eine neue historische Landschaft kommt damit herauf, die völlig verschieden ist von der des vortechnischen und vorrevolutionären Zeitalters. Diese neue Welt wird durch drei Prinzipien ermöglicht: die liberale Demokratie, die experimentelle Naturwissenschaft und der Industrialismus. Die beiden letzteren kann man, wie es beispielsweise Ortega y Gasset⁶ getan hat, zu einem Begriff zusammenfassen, zu dem der modernen Technik. Demokratie und Technik sind dann die zwei Haupttendenzen der modernen Welt. Die zwei Revolutionen des 18. Jahrhunderts, die industrielle Revolution und die Französische Revolution, sind die Geburtsstunden des Industriestaates und der modernen Demokratie. Beide Tendenzen haben in ihrer Wechselwirkung zur Ausbildung der Situation der modernen Industriegesellschaft, zum Aufbau der egalitären, technisch-wissenschaftlichen Zivilisationen mit ihrer Massengesellschaft geführt.

Zu Beginn der revolutionären Ära war England trotz allen Fortschritts der gewerblichen Wirtschaft und trotz aller Schrumpfung der landwirtschaftlichen Produktion noch ein Land des handwerklichen Betriebs. Als die Bibel der kapitalistischen Nationalökonomie, Adam Smith's „Wealth of Nation“ erschien, übrigens im selben Jahr, in dem die amerikanische Revolution die Unabhängigkeit der Kolonien verkündete (1776), war die kapitalistische Fabrik noch eine Seltenheit, die Maschinenteknik in ihren Anfängen und das Zeitalter der Eisenbahn noch nicht einmal ein Traum. Aus dem handwerkli-

chen Kleinbetrieb war zwar schon die arbeitsteilige Manufaktur hervorgegangen, und große Massen stürmten bereits in die später millionenköpfigen Industriezentren, aber weitgehend herrschte noch Handarbeit vor. Nach Produktionsmenge, Beschäftigtenzahl und Kapitalinvestitionen spielte das Textilgewerbe die bedeutendste Rolle. Wenn jedoch von 1760 über 1787 bis 1840 die Einfuhr und Verarbeitung von Rohbaumwolle von 2,5 über 22 auf 366 Millionen Pfund Anstieg⁷, während der Preis des Baumwollgarns gleichzeitig um 95 % fiel, sodass der anspruchsloseste indische Heimarbeiter weder mit dem Preis noch der Güte seines Erzeugnisses den Wettbewerb mit der englischen Produktion bestehen konnte, dann spielte sich in diesem Bereich ein technisch-finanziell begründeter Vorgang von weltweiter politischer und gesellschaftlicher Bedeutung ab.

In diesen Jahrzehnten erfuhr die Unternehmerkonzeption eine radikale Veränderung, indem alle gewohnten Beziehungen von Investitionen, Risiko, Preis und Gewinn neu geordnet wurden, da die Investition in Maschinen und Fabrikgebäuden über alle Erfahrungen hinausging, der Faktor Kapital also nun eine sehr große, das Risiko steigernde Bedeutung erhielt. Aber auch für den Arbeiter brachte die industrielle Revolution radikale Veränderungen seiner wirtschaftlichen und sozialen Positionen, indem sie ihn endgültig von den Produktionsmittel – der Maschine – trennte. Ebenso zerbrach das traditionelle Lohngefüge, das bisher Arbeitgeber und Arbeitnehmer miteinander verbunden hatte: die Industriearbeit führte zu Lohnsteigerungen, die durch Ausnutzung der Reserven an billiger ländlicher Arbeitskraft zwar verzögert, aber nicht aufgehalten wurden. Die Frage, warum die britische Wirtschaft bei diesem Prozess der industriellen Revolution die Führung übernahm und länger als ein Jahrhundert behauptete, muss von mehreren Seiten beantwortet werden.

(1) Das britische Textilgewerbe verfügte in der Heimat über mehr gute Wolle und erhielt gute Rohbaumwolle zu besseren Preisen als jedes andere Land Europas. Es litt weniger unter Kriegen, vor allem aber auch weniger unter staatlichen, provinziellen, kommunalen und berufsständischen Vorschriften als die Textilgewerbe auf dem Kontinent. Es versorgte auch eine Käuferschicht, die zwar nicht größer, wohl aber im Durchschnitt sehr viel wohlhabender und zum Konsum geneigter war als die Frankreichs oder Deutschlands. Zu diesem anregenden Binnenmarkt trat dann noch eine erhebliche Ausfuhr mithilfe einer großen Handelsmarine, die von einer starken Kriegsflotte geschützt wurde und so in mehrfacher Hinsicht den kontinentalen Rivalen überlegen war.

(2) Es kam hinzu, dass das Geldstreben der Individuen in der freieren calvinistischen⁸ Gesellschaft stärker ausgeprägt war als in der katholischen Frankreichs und in der gebundeneren, traditionalistisch-lutherischen Deutschlands. Der Wunsch nach höheren Löhnen und Unternehmergewinnen bildete ohne Zweifel eine erhebliche Voraussetzung für die industrielle Revolution,

für die Bereitschaft zu anstrengender, langer Arbeitszeit auf der einen Seite und für die Entschlossenheit, die Arbeiter in größeren Räumen unter strikter Aufsicht mit dem Ziel höherer Leistung zu disziplinieren, die Löhne niedrig zu halten und möglichst billige Arbeitskräfte heranzuziehen andererseits (Frauen, Kinder, Greise, Geisteskranke und Invaliden).

So wichtig all diese Komponenten für die industrielle Revolution waren, so gab es doch auch noch andere, nicht weniger wichtige Voraussetzungen, die für unser besonderes Thema von höchstem Interesse sind. Das Niveau technischer Tüchtigkeit und das Interesse an Maschinen waren in England während des 18. Jahrhunderts sicher nicht größer als auf dem Kontinent. Auch ist die Verbindung der industriellen Revolution des 18. Jahrhunderts mit dem wissenschaftlichen Aufstieg im 16. und 17. Jahrhundert kaum eindeutig in bemerkenswerter Breite nachzuweisen. Der wissenschaftliche Beitrag Englands zu der neuzeitlichen Naturwissenschaft war nicht erheblicher als z. B. der Frankreichs. Eher wird man sagen dürfen, dass ein wachsendes Interesse an empirischen Produktionsverbesserungen aus der Sphäre der handwerklichen Wirtschaft in die der Naturwissenschaft hineinwirkte. Auch gibt es keine Anzeichen dafür, dass die Engländer technisch-naturwissenschaftlich begabter gewesen wären als die übrigen Europäer. Und dennoch wurden in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in keinem anderen Land so viele Erfindungen gemacht wie in England. Ja selbst die Bereitschaft, diese Erfindungen zu kopieren, sobald ihr wirtschaftlicher Wert sich in England erwiesen hatte, war auf dem Kontinent erstaunlich gering: jahrzehntelang brauchte man englische Mechaniker aller Grade, wenn man die in England erfundenen Maschinen in Deutschland oder Frankreich nachbauen wollte, und das, obgleich diese Engländer im Allgemeinen teure, überhebliche und unzuverlässige Leute waren.

(3) Fragt man nach den Ursachen dafür, dass die Briten die Fähigkeit zu erfinden früher und stärker entwickelten als andere Völker, so bleibt als Erklärung nur: sie wurden durch keine Zunftschranken und ähnliche Gebote und keine Verbote gegen die volle Anwendung individueller Fähigkeiten behindert – es leuchtet unmittelbar ein, dass das etwas mit der Erziehung, insbesondere der Berufserziehung zu tun hat. Der Kreis der Erfinder war schließlich nicht auf eine kleine, berufs- und zugleich geburtsständische Gruppe beschränkt, sondern der Austausch unter den sozialen Gruppen war in England sehr viel stärker als auf dem Kontinent und dadurch gab es eine tolerantere und respektvollere Haltung zwischen den einzelnen Standes- und Berufsschichten, die eng miteinander verknüpft waren und dadurch in der Beweglichkeit der Gedanken wie in der Herkunft der Einfälle und Anregungen für die Erfindertätigkeit sehr viel breiter als auf dem Kontinent. Dort auf dem Kontinent kam die erste Schicht der Erfinder mit großem Übergewicht aus dem Handwerker- und Kleinbürgertum; das waren gewiss sehr respektable Leute, aber bildungsmäßig und in Bezug auf ihre Weltkenntnis sehr be-

scheiden ausgerüstete Menschen. In England hingegen stammten die Erfinder von Textilmaschinen, mit denen ja die industrielle Revolution beginnt, fast durchweg aus gehobeneren Schichten des Bürgertums: Söhne wohlhabender Kaufleute, Ärzte, gut situierte Landwirte mit Nebengewerblichen Betrieben, d. h. Männer, die den Wert einer guten Schulbildung erkannt hatten und diese finanziell ermöglichen konnten – für Edmund Cartwright, den Erfinder des mechanischen Webstuhls, sogar den Besuch von Oxford. Die Erfindungen fielen also nicht vom Himmel in den Schoß des englischen Volkes, sondern sie wuchsen aus diesem Volk hervor, das sich selbst keine Gesellschafts-schranken und berufsständischen Verbote auf den Weg des industriellen Aufstiegs gelegt hatte.

Der von James Watt 1764 entwickelten, 1769 patentierten, allerdings erst ab 1786 industriell verwertbaren Dampfmaschine folgte im selben Jahr Hargreave's Jenny, das Spinnrad mit mehreren Spindeln, dann 1768 Arkwright's mit Wasserkraft betriebene Spinnmaschine, 1779 Crompton's Mule für Feinspinnerei, 1786 Cartwright's mechanischer Webstuhl, schließlich 1825 die automatische Selfaktorfeinspinnmaschine. Diese Erfindungen in der Textilindustrie brachten ungeheure Möglichkeiten, menschliche Arbeitskraft zu sparen bzw. umgekehrt bei gleichbleibender Arbeitskraft viel und mehr und weit besser zu produzieren. Sie setzten zunächst Arbeitskräfte frei und zogen dann infolge der schnellen Industrialisierung noch weit mehr Arbeitskräfte an. Sie ermöglichten zunächst die Beschäftigung von Frauen und Kindern und machten danach die Heranbildung einer breiteren Schicht industrieller Facharbeiter, Meister, Ingenieure, Erfinder usw. nötig. Der Aufstieg der Textilindustrie ging Hand in Hand mit dem Vormarsch von Steinkohle und Eisen. In Hochöfen wurde nicht mehr Holzkohle, sondern Koks verbrannt, und damit begann die neuere Entwicklung der Kohleverwertung (Leuchtgas), der Eisenchemie. Die englische Steinkohlenproduktion, die 1780 nur 6,4 Millionen Tonnen betragen hatte, erhöhte sich bis 1826 auf 21 und bis 1846 bis auf 44 Millionen Tonnen.⁹

Der Brennstoffbedarf ergab sich nicht lediglich aus der Ausdehnung der Textilwirtschaft und anderer verarbeitender Industrien, sondern vor allem auch aus der revolutionärsten Errungenschaft dieser industriellen Frühzeit, der Eisenbahn.¹⁰ Aber anders als die ersten Textilmaschinen verursachte die Dampfmaschine sofort große technisch-wissenschaftliche und handwerkliche Veränderungen: Sollte sie rentabel arbeiten, dann bedurfte es beim Zylinderbau eines bisher unbekanntes und unerreichten Grades von Präzision und ununterbrochener Bemühungen zur Erreichung eines annähernd gleichmäßigen und leichten Laufs, wie das Wasserrad ihn aufgrund seiner natürlichen Energiequelle besaß.

Auch hier verlief die Revolution langsam. Sie bestand in einem allmählichen Übergang und schrittweisen Ersetzen des Alten durch das Neue, dessen Vorteile prinzipiell deutlich waren, aber durch viele materielle, technische

und handwerkliche Schwächen in ihrer Wirkung behindert wurden, bis der Erfindung technische Bildung und Ausbildung an die Seite trat, sodass man die Kraft zu beherrschen vermochte, die man entdeckt hatte. Dazu war nötig, dass Holz- und Metallverarbeitung neue Wege fanden, dass Handwerkszeug und viele Kleinigkeiten wie Schrauben und Achsen den Beanspruchungen entsprechend fortentwickelt, präzisiert und halbautomatisch hergestellt wurden, was erst um die Mitte des 19. Jahrhunderts befriedigend möglich war.¹¹

Man brauchte Eisen, immer mehr Eisen. Das Puddelverfahren 1784 hatte die Gewinnung von schmiedbarem und walzbarem Roheisen möglich gemacht. Im Jahre 1788 belief sich Englands nun schnell zunehmende Eisengewinnung noch auf 68.000 Tonnen. Bis 1806 stieg sie auf $\frac{1}{4}$ Million, bis 1825 auf eine $\frac{1}{2}$ Million Tonnen. Dann nahm die Produktion Jahrzehnt und Jahrzehnt in großen Sprüngen zu: 1 Million Tonnen 1835, 2 Millionen 1846, 3 Millionen 1855. Kohle und Eisen wirkten als Katalysator. Die vielgestaltigsten Zweige des Maschinenbaus kamen empor. Es gab hydraulische Pressen, es gab Dresch- und Schneidemaschinen für die Landwirtschaft, es gab neue Baustoffe: ab 1796 Romanzement, ab 1824 Portlandzement.¹²

Die chemische Industrie besaß überhaupt Bedeutung in Verbindung mit den Textilgewerben, für die sie wichtige Hilfsstoffe herstellte und mit deren Aufschwung sie infolgedessen eng verbunden war. Auch handelte es sich zunächst weniger um eine Revolution als um eine Konjunktur in Verbindung mit manchen Neuerungen, als man in großen Mengen Schwefelsäure und Soda und schließlich Seife und Bleichmittel herstellte. Dabei konnten nicht allein infolge der Anwendung neuer Verfahren die Preise meist bedeutend gesenkt, sondern auch heimische englische Rohstoffe verwendet, d. h. die Importe überflüssig gemacht und ertragreiche Ausfuhren ermöglicht werden. Soda war nicht nur für die Seifen- und Textilfabrikation, sondern auch für die Glasherstellung nötig. Hier wurde auch die Bedeutung der wissenschaftlichen Ausbildung und Forschung besonders auffällig, noch deutlicher als bei der Eisenindustrie. Wieder aber war es bezeichnend, dass die Naturwissenschaft zwar in Paris und manchen deutschen Orten, z. B. Gießen und Göttingen, sehr viel weiter fortgeschritten war als in England, dass jedoch die praktische Anwendung der wissenschaftlichen Resultate in England leichter möglich und mit größeren Erfolgen verbunden war als auf dem Kontinent.¹³

Textilindustrie, Bergbau und Eisenindustrie, chemische Industrie, Maschinenindustrie waren es, in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts die Fabrik und die Fabrikarbeit schufen, da wird auch eine Umschichtung der Gesellschaft, schwerste soziale Konflikte und schließlich eine neue Sozialordnung. Um 1830 arbeiteten bereits Hunderttausende von Männern, Frauen und Kinder in Fabriken unter Bedingungen und mit Produktionsmitteln auf eine Weise, von der ihre Großeltern noch nichts gewusst hatten: es war das Industrieproletariat entstanden, dass alle Städte anschwellen und in ehemals rein agrarischen Gebieten neue entstehen ließ. Dabei kam es zu einem eigen-

artigen Widerspruch in der Entwicklung. Die Vertreter der Industriearbeiterschaft klagten schon vor Marx über die Hungerlöhne, die Unternehmerschaft aber empfand das im Verhältnis zu Maschinen, Energie, Mieten und Rohstoffen hohe Lohnkonto als Antrieb zu immer stärkerer Mechanisierung, die wiederum die Position der Arbeiterschaft in der Zeit der Koalitionsverbote schwächte, zumal das schnelle Wachstum der Bevölkerung nicht allein die Zahl der Verbraucher erhöhte, sondern zunächst einmal ein ständig größer werdendes Angebot menschlicher Arbeitskraft schuf. In der Fabrik aber, die aus der ländlichen Arbeitsweise mit der Atmosphäre von Verwandtschaft und generationenlanger Freundschaft hervor wuchs, entwickelte sich nun die der militärischen ähnlichen Arbeitsdisziplin mit genauer Einhaltung der Arbeitszeiten, der Gebundenheit an den Arbeitsplatz, der Bedrückung durch Meister und Aufseher, die auch ihrerseits bedrängt wurden, und ohne Schutz gegen die Ausartungen in dieses neuen Systems, das wie alles Neue dem unternehmenden Menschen das Streben nahelegte, die äußersten Grenzen des Möglichen zu erreichen.

Ein weiterer Vorgang von wirtschaftlicher und sozialer Bedeutung war die zunehmende Spezialisierung sowohl innerhalb der Industrie wie bei der Arbeiterschaft, was die Qualität der Leistung aber auch die Krisenanfälligkeit auf eine ähnliche Weise steigerte wie um die gleiche Zeit das Aufkommen der Monokulturen in der europäischen und überseeischen Landwirtschaft: das System basierte nicht allein auf dem reibungslosen Funktionieren der Weltwirtschaft, sondern auch auf dem Fortschritt im weitesten Sinne, auf dem Wachsen der Kaufkraft bei den alten Märkten und der Entwicklung von neuen Märkten. Der Kaufmann, der dem Absatz von immer mehr und immer neuen Produkten oblag, erhielt also neben dem Unternehmer und dem Techniker größere Bedeutung. Jedes größere Industrieunternehmen brauchte einen technischen und einen kaufmännischen Direktor und neben der Technischen Hochschule entwickelte sich folgerichtig bald die Handelshochschule, worauf noch näher einzugehen sein wird.

Wie die britische Industrieentwicklung nur langsam begonnen, wie sie erst im Laufe der Zeit ein schnelleres Tempo angenommen hatte, so, ja noch langsamer lief diese Revolution auf dem Kontinent ab. Obgleich man die britischen Handwerkszeuge, Maschinen und Arbeitsweisen praktisch von Anfang an beobachtet hatte und hätte nachahmen können, blieb man doch um Generationen hinter dem britischen Fortschritt zurück. Die Gründe dafür liegen auf der Hand: politische und Handelsgrenzen in großer Menge, unzählige Zollstellen, staatliche provinzielle Aufsplitterung in kleine Einheiten, die aus vielen Gründen eher zur Autarkie als zum Austausch neigten, soziale und verwaltungsmäßige Abgrenzungen, bescheidenste Exportmöglichkeiten, Beschränkung wirtschaftlicher Tätigkeit auf einen verhältnismäßig engen, in sich geschlossenen Kreis eines Bürgertums, das wenig Bereitschaft zum unternehmerischen Risiko und zu Neuerungen zeigte. Bei der Entwicklung

derartiger Fähigkeiten und Wünsche wurde die entsprechende Bevölkerungsschicht auch entscheidend durch die überlieferten Zunftschranken des Handwerks gehindert, während der Adel wenig Neigung und Möglichkeit zu einer unternehmerischen Tätigkeit außerhalb der Landwirtschaft besaß.

Für das Ansehen bei Hof und in der Gesellschaft war es auf dem Kontinent auch nicht einmal ungefährlich, sich dem industriell-wirtschaftlichen Tätigkeitsbereich zuzuwenden. Hinzu kam ein Mangel an Kapital, das im Wesentlichen der Landwirtschaft und der Repräsentation bei Hofe, im Offizierskorps und in Staatsämtern zufließte. Wirtschaftlich sozialer Vorrang der Landwirtschaft, das Beharren bei der zur Inzucht neigenden Familienunternehmung und das lutherische wie katholische sich begnügen mit dem Vorhandenen bewirkten so zusammen, dass Gewinnstreben, Wettbewerbsdenken und Konsumbereitschaft auf dem Kontinent weit hinter der des Engländers zurückstanden. Schließlich ist zu bedenken der überwiegende Vorrang des staatlichen, halbstaatlichen, staatliche protektionierten und subventionierten Unternehmungen, die den Zufällen von Krisen weitgehend entzogen und daher nicht auf echte Rentabilität angewiesen waren im Sinne des in erster Linie politisch, nichtwirtschaftlich argumentierenden Merkantilismus. Das alles hatte zur Folge, dass die Industrialisierung, wo sie betrieben wurde – am stärksten in Preußen – eine Angelegenheit des staatlichen, des hohen Beamtentums mit öffentlichen Mitteln, nicht wie in England die des individuellen Unternehmers war. Diese Schicht staatlich beamteter Unternehmer aber hatte im Allgemeinen keine glückliche Hand. Die Behörden waren nicht geeignet, wirtschaftlich richtig zu operieren, schnell zu reagieren, was nicht ausschloss, dass die staatlich mehr oder weniger dirigierten Wirtschaftszweige, Manufakturen und Fabriken, selbst wenn sie als solche zusammenbrachen, ein Reservoir von Facharbeitern schufen und Fabrikgebäude, Maschinen, Märkte usw. hinterließen, von denen eine spätere Generation privaten Unternehmertums Gebrauch machen konnte.

Natürlich gab es auch in der Wirtschaft auf dem Kontinent während der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts ein gewisses Wachstum. Es entsprach auf die alte Weise dem der Bevölkerung. Aber einerseits drangen die Ergebnisse der britischen Industrialisierung als billigerer und besserer Importgüter zu den Kontinentalvölkern und erweckten dort Bewunderung bei den Konsumenten, Furcht bei den Produzenten. Auf der anderen Seite erwies sich deutlich die Ungunst der kontinentalen Wirtschaftsverhältnisse im Vergleich zu den britischen. Die am Ende des 18. Jahrhunderts bekannten Kohlevorkommen waren klein, lagen verkehrsunünstig und waren der Konkurrenz billigen Holzes in den walddreichen deutschen Gebieten nicht gewachsen. So kam es, dass bis zu den Revolutionskriegen die Industrialisierung von Gibraltar bis nach Schlesien vergleichsweise nur geringe Fortschritte machte und später in erster Linie die Kriegs- und Ersatzindustrien entwickelte, die für die Friedenszeit nach 1815 wenig Dauerhaftes schufen.¹⁴

Bis zum Jahre 1825 verbot England seinen Handwerkern die Auswanderung, bis 1842 die Ausfuhr wichtiger Maschinen besonders für die Textilgewerbe. Gewiss gab es reiche Möglichkeiten, diese Verbote zu umgehen, aber es waren selten die besten Arbeiter und modernsten Maschinen, die mit ihrer Hilfe auf den Kontinent gelangten. Allerdings darf man ihren Wert auch nicht unterschätzen, erreichte über die ganze Skala von dem bedeutenden John Cockerill¹⁵ und dem späteren Thomas Mulvani bis zu britischen Arbeitern, deren Trunksucht und Faulheit Francois de Wendel¹⁶ gleichzeitig mit ihm und später viele andere beklagten. Der Wert dieser britischen Zuwanderer lag nicht so sehr in dem, was sie taten, als in dem, was sie lehrten: sie waren eher Lehrmeister als Werkmeister zu nennen. Außerdem aber machten sich nun seit den 20er Jahren die Ingenieure und Unternehmer bemerkbar, die die école des arts et métiers, die école polytechnique, Beuths und Steinbeiß' Gewerbeinstitute¹⁷, die polytechnischen Schulen und vielen anderen Anstalten dieses Typs besucht, provinzielle und nationale Ausstellungen studiert, die Übersetzungen britischer und französischer Literatur gelesen, Anregungen und Hilfen von den Regierungen erhalten, Glück gehabt und einen wachsenden Markt für ihre Erzeugnisse gefunden hatten. Um 1830 stand die industrielle Revolution auch auf dem Kontinent auf eigenen Füßen. Ja war die schul- und hochschulmäßige Ausbildung in Deutschland vorher im Verhältnis zum common sense in England eher ein Hindernis für die industrielle Entwicklung gewesen, so erwies sich im Laufe der Industrialisierung spätestens seit der Jahrhundertmitte der überragende Wert der Grundlagenforschung und des soliden Fachstudiums für leitende Männer aller Industriezweige. Diese Männer bildeten nun im 19. Jahrhundert eine neuartige Gemeinschaft von unternehmerischer Initiative, Kaufmännischer und technischer Leistungsfähigkeit, von naturwissenschaftlicher Gelehrtenarbeit mit einer im Laufe der Zeit immer stärkeren Tendenz zur wissenschaftlichen Durchdringung aller Tätigkeiten. Entsprechend der Natur der Sache kam es dabei zur Spaltung insbesondere der technisch-naturwissenschaftlichen Forschung in die Bereiche des traditionellen Schul- und Hochschulwesens einerseits und des großunternehmerischen Laboratoriumsbetriebes sowie der individuellen Erfindertätigkeit andererseits. Überall aber wuchs das notwendigerweise investierte Kapital, da Betriebsgröße, Wert der Maschinen und Installationen, da Lager und Nebeneinrichtungen ständig stiegen – weit schneller und höher als es der Bevölkerungszunahme entsprochen hätte.

Seit den vierziger Jahren, spätestens seit der Mitte des 19. Jahrhunderts befand sich die technisch-industrielle Revolution in Deutschland, Frankreich, Belgien und der Schweiz auf dem gleichen Wege wie in Großbritannien, wengleich sie noch erheblich hinter dieser zurückstand, was z. B. 1851 die deutschen Aussteller in London sehr deutlich empfanden und unter anderem in der Langsamkeit des Übergangs zum Kokshochofen in Deutschland zum Ausdruck kam. Seit den siebziger Jahren aber wurde das Tempo in Deutsch-

land schneller, der technisch-industrielle Abstand gegenüber England geringer. Zahlreiche Erfindungen, die in Deutschland gemacht wurden, die schnelle Zunahme des Volksvermögens und des industriell investierten Kapitals, die Erweiterung der chemischen, die Entstehung der optischen Industrie, der Aufstieg von Eisenbahn- und Schiffbau, das mächtige Anwachsen der Eisenwirtschaft im ganzen Bereich vom Bergbau bis zu den Endprodukten führten schließlich zu einer Erweiterung des industriell-technischen Bereichs in Deutschland, die über diejenige Englands hinausreichte, sodass das Deutsche Reich in dieser Beziehung in Europa an die erste Stelle rückte.

3 Berufliche Schulen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts

Vorbemerkungen

- a) Entwicklungen der Gesamtbevölkerung Deutschlands:
 - 1800 – 24,5 Millionen
 - 1840 – 32,8 Millionen
 - 1870 – 40,9 Millionen
 - 1900 – 56,4 Millionen
 - 1914 – 67,8 Millionen

- b) Technische Erfindungen:
 - 1764 – 1786 Erfindung und Entwicklung der Dampfmaschine (Watt)
 - 1768 Spinnmaschine (Arkwright)
 - 1779 Feinspinnmaschine (Crompton)
 - 1784 Puddelverfahren (Stahl)
 - 1786 mechanischer Webstuhl (Cartwright)
 - 1803 erste Lokomotive für Bergbau
 - 1807 Raddampfer
 - 1810 Buchdruckschnellpresse
 - 1815 Grubensicherheitslampe
 - 1825 Selfaktorspinnmaschine
 - 1829 erste Eisenbahn Manchester – Liverpool
 - 1831 verbesserte Drehmaschine
 - 1835 erste deutsche Eisenbahn Nürnberg – Fürth
 - 1837 verbesserte Photographie (Daguerre)
 - 1847 Kugellager
 - 1850 Revolverdrehbank
 - 1855 Bessemerbirne (Stahlindustrie)
 - 1857 Strickmaschine
 - 1864 Siemens-Martin-Verfahren
 - 1864 Milchzentrifuge
 - 1867 Schreibmaschine
 - 1867 Dynamit
 - 1870 Sandstrahlgebläse
 - 1879 Thomasverfahren
 - 1879 Registrierkasse

| | |
|-------------|---|
| 1880 | erste elektrische Bahnen, Straßenbahnen, elektrische Fahrstühle (Siemens) |
| 1883 | Benzinmotor, kurz darauf erster Kraftwagen (Benz) |
| 1884 | Setzmaschine |
| 1885 | Autogenschweißen |
| 1887 – 1890 | Drehstrommotor |
| 1896 | Dieselmotor |
| 1896 | drahtlose Telegraphie (Marconi) |
| 1898 | automatischer Fernsprecher |
| 1900 | Elektrostahl |
| 1903 | erster Motorflug (Wright) |
| 1904 | Offsetdruck |

In den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts wurde das zu Ende des 18. Jahrhunderts bereits in den Ansätzen bestehende berufliche Schulwesen zunächst erweitert, nicht allein durch Neugründungen von Anstalten, wie sie bereits vorhanden waren, sondern wesentlich auch durch Schulen, die es bisher noch gar nicht gegeben hatte, jedenfalls nicht in Deutschland, nämlich durch solche Anstalten, die sich der Ausbildung von Fachkräften für den Maschinenbau widmeten. Das bedeutete nun nicht nur Hinzufügung eines neuen Bereichs der beruflichen Schulen, des Bereichs, der nun so recht eigentlich der Träger des technischen Fortschritts und der Industrialisierung werden sollte, nämlich des Metallgewerbes, sondern zugleich ein neues Prinzip. Das Prinzip, das man zunächst das polytechnische nannte – ein Begriff, der dann später in Deutschland wieder verdrängt wurde, und zwar in dem Maße, in dem polytechnische Lehranstalten im Zuge ihrer Entwicklung zu Technischen Hochschulen wurden; erst neuerdings ist der Begriff durch die Pädagogik der Ostblockstaaten wieder gebräuchlicher geworden, für Karl Marx, auf dessen Sprachgebrauch sich die kommunistischen Pädagogen heute beziehen, war das Wort keine Besonderheit, sondern er entnahm es der Umgangssprache.

Inwiefern war nun das Polytechnische ein neues Prinzip? Nun: Die beruflichen Schulen des 18. Jahrhunderts waren entstanden unter merkantilistisch-wirtschaftlichen, philanthropischen und pädagogischen Motiven, vereint in dem Willen zu einer aufgeklärten Welt, zu einer Welt des Nützlichen und Brauchbaren, die der Mensch besser und schöner gestalten sollte als sie bisher gewesen war. Die entscheidende Stoßrichtung ging vom merkantilistischen Denken aus, insofern hier einerseits die traditionelle Handwerker- ausbildung als Hemmung für die Durchsetzung der rational-planwirtschaftlichen Ziele, insbesondere der Förderung und Neubegründung von Manufakturen, angesehen werden musste, wie überhaupt das ständische Selbstverwaltungsrecht des Handwerks der Auffassung vom obersten Landesherrn als zugleich obersten Handelsherrn im absolutistischen Staat widersprach. Insofern ging

es darum, neue, traditionsungebundene, dem Fortschritt offene Ausbildungsstätte zu schaffen.

Die vorhandenen Schulen waren dafür ungeeignet, sie waren entweder Lateinschulen oder religiöse Armenschulen. Dazwischen legte die Aufklärung den Grund für das moderne Erziehungswesen, und in diesem Zusammenhang liegen auch die Anfänge des beruflichen Schulwesens. In diesen Schulen war der aufgeklärte Geist als Motiv, wohl auch als Grundrichtung der Gesinnung vorhanden – und insofern unterschied sich der Ausbildungsgang in einer solchen Schule erheblich von dem der Meisterlehre, sei es im Handwerk, sei es im Handel. Gleichwohl hatten diese Schulen noch nicht das Prinzip des anbrechenden Zeitalters, das Prinzip der modernen Technik erfasst und didaktisch zum Aufbau der Lehre umgesetzt. Vielmehr handelte es sich um Addition vielfältiger für nützlich gehaltener Einzelkenntnisse. Darum konnte es auch nicht gelingen, die vielfachen Zwecke, die sich die ersten dieser Schulen, die mechanisch-ökonomischen Realschulen zur Aufgabe setzten, auf die Dauer zusammenzuhalten. Nicht nur war das doppelte Ziel einer gehobenen, auf das bürgerliche Leben bezogenen Bildung für eine mittlere Schicht und zugleich das Ziel der beruflichen Vorbildung für bestimmte Berufe festzuhalten, sondern auch innerhalb der beruflichen Ausbildung selbst liefen in diesen Schulen schließlich alle angespannten Fäden auseinander.

Als Beispiel mögen wir uns erinnern an die berühmte Hecker'sche Realschule in Berlin von 1747,¹ die 8 sogenannte Fachklassen hatte: (1) eine mathematische, (2) eine geometrische, (3) eine Architektur- und Bauklasse, (4) eine geografische, (5) eine physikalische oder Naturalienklasse, (6) eine Manufaktur-Kommerzien-Handelsklasse, (7) eine ökonomische, (8) eine Kuriositätenklasse. In allen Klassen wurde das Zeichnen gelehrt, das man für fast alle Berufe als unentbehrlich ansah. Ein direkt berufsbezogener Unterricht fand aber nur in zwei Klassen statt, der Klasse für das Baufach und für den Kaufmannsstand. Das für die weitere Entwicklung so entscheidende Metallgewerbe war überhaupt noch nicht berücksichtigt. Die übrigen Klassen waren eigentlich nur Fächer, denen aber eine didaktische Konzentration vollkommen ermangelte. Da sich dieses Sammelsurium von Vielerlei auf die Dauer nicht halten ließ, legte die Schule – wie alle Realschulen dieser Zeit – den beruflich-fachlichen Charakter immer mehr ab, am längsten hielt sich noch der Bezug zu den kaufmännischen Inhalten, und wurde schließlich Realgymnasium und Oberrealschule.

Aus diesem Grunde waren schon Ende des 18. Jahrhunderts die Fachschulen entstanden, die sich nur einer Berufsrichtung widmeten, sehr viel zahlreicher schon als die mechanisch-ökonomischen Realschulen mit ihrem Gesamtprogramm. Aber diese Fachschulen – unter denen ja bezeichnenderweise auch solche für den Maschinenbau noch gänzlich fehlten – waren modern nur in der Intention, in der Absicht, dasjenige, was bisher nur im Tradi-

tionszusammenhang von Meister zu Lehrling als Handlungseinheit weitergegeben wurde, nun kritisch zu reflektieren und als Theorie für ganz neue Möglichkeiten bereitzustellen. Dieses Bemühen hatte aber eine charakteristische Grenze, nämlich darin, dass noch gar nicht das neue Prinzip einer technischen Weltbeherrschung zugrunde gelegt werden konnte, nämlich die rationale Analyse des Erfolgs einer Arbeit, um dann, durch quantitative Erfassung aller Einzelschritte, den Produktionsprozess lückenlos berechenbar zu machen. So weit waren die Schulen bei weitem noch nicht. Darum war der Unterricht im Grunde doch nur die Vermittlung von Handwerkstechnik, Erfahrungsregeln usw., sicherlich schon sehr viel systematischer als die Meisterlehre und befreit von zünftlerischen Schranken und Vorurteilen, aber noch nicht auf dem Boden der Wissenschaft. Wohl wurden Mathematik, Mechanik und Chemie gelehrt, aber doch nur als zusätzliche Hilfsmittel zu den Erfahrungsregeln, als Stützen für diese und jene Verbesserungsmöglichkeit, nicht als Grundlage, von der aus die neue, wissenschaftliche Technik in radikaler Entgegensetzung zur Erfahrungstechnik des Handwerks aufzubauen war. Dafür bringen den Ansatz in Deutschland erst die nach 1820 unter verschiedenen Bezeichnungen entstehenden polytechnischen Lehranstalten, die dann in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts zu Technischen Hochschulen werden.

Das Modell war aber schon außerhalb Deutschlands im letzten Jahrzehnt des 18. Jahrhunderts gegeben, nicht etwa in England, wie man meinen könnte, wo die industrielle Revolution zu dieser Zeit ja schon in vollem Gange war. Wie schon ausführlicher ausgeführt worden war, beruhte der Vorsprung der Engländer in der Industrialisierung vor den Kontinentaleuropäischen Nationen nicht darauf, dass sie etwa wissenschaftlich-technisch begabter gewesen wären oder dass in England schon frühzeitig ein wissenschaftlich-technisches Schulwesen vorhanden gewesen wäre, sondern einfach darauf, weil sie aufgrund ihrer anderen innenpolitischen Entwicklung keine Gesellschaftsschranken und berufsständischen Verbote auf dem Weg zur industriellen Revolution zu überwinden hatten. Das genügte, weil sich die erste Phase der Industrialisierung auf dem Textilsektor vollzog, wo man mit Bastler- und Tüftlergeschick Maschinen konstruieren konnte, ohne dafür die Naturwissenschaften systematisch einsetzen zu müssen und ohne eine Präzisionstechnik in Anspruch nehmen zu müssen, wie sie die spätere Phase der industriellen Entwicklung kennzeichnet.

Die erste moderne Technische Hochschule Europas entstand im Frankreich der großen Revolution, das zu dieser Zeit noch ein reiner Agrarstaat war, wo sich aber mit dem Sieg der Aufklärung in der großen Revolution zugleich das Prinzip der modernen Welt, das Prinzip der technischen Weltbeherrschung durchgesetzt hatte. Freilich hatte auch schon das ancien régime Frankreichs im 18. Jahrhundert berufliche Schulen hervorgebracht, die den in Deutschland entstandenen an Qualität weit überlegen waren. Es gab die *école des ponts et chaussées*,² die Frankreich für fast ein ganzes Jahrhundert die

führende Rolle im europäischen Straßen- und Brückenbau sicherte, die école des mines und die école des salpêtres. Die Entwicklung dieser technischen Schulen, die schon sehr viel konsequenter als die beruflichen Fachschulen in Deutschland auf die Heranbildung von Ingenieuren ausgerichtet waren, waren begünstigt worden durch die Physiokraten, die dem Verkehrswesen große wirtschaftliche Bedeutung beimaßen und daher der Verbesserung der Kommunikationsmöglichkeiten besondere Aufmerksamkeit schenkten (Bau von Straßen, Brücken, Kanälen, Häfen).

Diese Schulen waren aber sehr speziell ausgerichtet, jeweils auf einen speziellen Sektor bezogen, ebenso wie die beruflichen Fachschulen in Deutschland. Die revolutionäre Regierung fasste nun den Plan, ein grand établissement national zu schaffen, in dem alle zukünftigen Staatsbediensteten eine gemeinsame Grundausbildung erhalten sollten, in der der Blick für die Zusammenhänge der Aufgaben geschult würde, in der die Schüler ohne Ansehen der Herkunft gleichen Start hätten und nur nach ihren Fähigkeiten spezialisiert würden. Führende Gelehrte bekamen den Auftrag, den Gedanken einer Schule zu entwerfen, die alle technischen Lehranstalten zusammenfassen sollte, die eine Grundlage in den exakten wissenschaftlichen Disziplinen hatten. Das war der Plan einer école des travaux publics. Diese Schule wurde dann am 11. März 1794 unter dem Namen école centrale des travaux publics gegründet – am ersten September 1795 wurde der Name geändert in école polytechnique.³ Der Hauptinitiator und geistige Vater war der französische Physiker und Mathematiker Monge (seine größten Entdeckungen: darstellende Geometrie, Differentialgeometrie, Gesetz vom Prinzip der Kontinuität; 1793 war er Marineminister, in seiner Amtszeit fiel das Todesurteil gegen Ludwig XVI, dessen Vollstreckung in den Bereich seines Ressorts fiel, mit Napoleon ging er nach Ägypten, um dort die Ausgrabungen zu leiten).

Bis zur Restauration war die école polytechnique die école de Monge, denn seine Bestimmung herrschte: nicht reine Mathematiker heranzubilden, wie es die Sorbonne schon seit den Tagen Descartes tat, sondern die mathematische Naturwissenschaft sollte gelehrt werden mit dem Blick auf die Möglichkeit einer universellen technischen Anwendung, mit der Möglichkeit ihrer Anwendung auf Architektur, Bergwerk, Astronomie, Chemie und Industrie – darum polytechnisch. Mit welcher Konsequenz hier die Bedeutung der exakten Disziplin als Grundprinzip der gerade erst beginnenden modernen Technik begriffen wurde, geht daraus hervor, dass die Anwendung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Verfahrens von Anfang an nicht auf die Technik im engeren Sinne beschränkt war, sondern übertragen wurde auf technische Weltbeherrschung überhaupt. Die école polytechnique wurde zur Pflanzstätte des Geistes, der entschlossen war, das naturwissenschaftlich-mathematische Verfahren auf alle Gebiete des Daseins anzuwenden. Aus dieser Schule ging der Begründer des Positivismus, Auguste Comte (1798-1857), hervor. Mit ihm und seinen geistesverwandten Condorcét⁴ und Saïul

Simon drang der Ingenieurgeist in das Innere der science morale et politique ein. Es entstand der dann so ungemein folgenschwere Gedanke, im politischen Bereich ebenso Naturgesetze aufzusuchen wie in der Natur, um die Bewegungen des gesellschaftlichen Lebens genauso vorauszuberechnen und lenken zu können wie die Bewegungen der äußeren Natur. Insofern kann man sagen: Technokratie ist Polytechnikerideal.

Die école polytechnique wurde in ihrer schulmäßig didaktischen Organisation Vorbild für die in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts in Deutschland entstehenden polytechnischen Lehranstalten – nicht wurde sie Vorbild in ihrer militärischen Disziplin (noch heute tragen die Studenten der école polytechnique Uniform) und nicht in ihrer bewusst revolutionären Haltung (Darstellungen der Geschichte der école polytechnique handeln auf weite Strecken von den Barrikaden, auf denen die Polytechniker ihre Heldentaten unter der Trikolore vollbrachten).

Polytechnische Lehranstalten, die zu den Technischen Hochschulen wurden⁵

Berlin 1821 – 1879 TH
Karlsruhe 1825 – 1885 TH
München 1827 – 1868 TH
Dresden 1828 – 1877 TH
Hannover 1831 – 1879 TH
Stuttgart 1832 – 1890 TH
Braunschweig 1835 – 1877 TH
Darmstadt 1836 – 1877 TH
Aachen 1870 TH
Danzig 1904 TH
Breslau 1910 TH

In Berlin lag der Ursprung bei der Gründung eines Technischen Instituts durch Beuth. Peter Christian Wilhelm Beuth (1771 – 1853) war Jurist und Verwaltungsbeamter. Als Leiter der Abteilung für Handel und Gewerbe im preußischen Finanzministerium war er emsig um die Förderung des Gewerbes bemüht. Er gründete den Verein zur Beförderung des Gewerbefleißes, sorgte für den Ausbau der Berliner Bauakademie und nahm zahlreiche Fachschulgründungen vor. 1814 hatte Beuth als Angehöriger des Lützwow'schen Freikorps bei dem industriellen Cockerill⁶ in Lüttich im Quartier gelegen. Sein Quartierwirt war der Gründer einer Fabrik für Textilmaschinen und fühlte sich berufen, Lehrmeister des Kontinents zu werden. Hier hat Beuth besondere Anregungen für seine Fachschulgründungen empfangen. Das Technische Institut, das Beuth 1821 in Berlin gründete, war zunächst eine

zweiklassige Handwerkerschule mit verhältnismäßig geringen Lehrzielen, das tüchtige Gewerbetreibende ausbilden sollte. 1826 erhielt das Institut aber eine dritte Klasse mit erhöhten Lehrzielen. 1827 wurde es in Gewerbeinstitut umbenannt, 1866 zur Gewerbeakademie erhoben und schließlich 1879 mit der Bauakademie, die aus der schon 1776 errichteten école des génies et d'architecture hervorgegangen war, zur Technischen Hochschule Charlottenburg vereinigt, der heutigen Technischen Universität Berlin.

Neben diesen polytechnischen Lehranstalten wurden in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts auch eine große Zahl von Fachschulen verschiedener Berufsrichtungen begründet, so die Bergschulen in Clausthal⁷, Bochum, Eisleben, Siegen und Saarbrücken; die Seefahrtsschulen in Lübeck, Danzig und Bremen; die Baugewerkschule München, Weimar (auf Veranlassung Goethes gegründet) und Holzminden; die Landwirtschaftlichen Lehranstalten in Hohenheim, in Schleisheim, Jena, Ildener; zur Forstwirtschaft in Tharandt, Berlin (später nach Eberswalde verlegt) die Gärtnerlehranstalt in Dahlem; Textilfachschulen in Reichenbach, Frankenberg, Elberfelde; Handelsschulen in Gotha, Magdeburg, Leipzig und Danzig. Weiter entstanden in Preußen auf mittlerer Ebene die Provinzialgewerbeschulen. Sie waren zunächst einklassig und hatten den Lehrplan der untersten Klasse des technischen Instituts Berlins. Sie sollten besonders Maurer, Zimmerleute, Steinmetze, Schieferdecker, Brunnenmacher, Schlosser und Werkführer für das praktische Leben vorbereiten. Die tüchtigsten Schüler konnten in das Technische Institut Berlin überführt werden. Die Provinzialgewerbeschulen hatten also von vornherein eine Doppelaufgabe: Einmal waren sie Vorbereitungsanstalt für die weiterführende Schule in Berlin zum anderen eine Art Fachschule für selbstständige Gewerbetreibende. Ab 1850 wurden die Aufnahmebedingungen verschärft, die Lehrziele erweitert, der Kurs wurde zweijährig. Nun wurden mit den Provinzialgewerbeschulen sogenannte Handwerkerfortbildungsschulen verbunden, die Teilzeitschulen waren, also abends bzw. morgens besucht wurden. Provinzialgewerbeschulen gab es um 1838 etwa 25 in Preußen.

Außer den Provinzialgewerbeschulen gab es noch Schulen, die sich einfach Gewerbeschulen nannten, und einen anderen Charakter hatten, sie waren für diejenigen, welche sich den Gewerben widmen und dazu eine gründliche wissenschaftliche Vorbildung erlangen wollten. Lehrgegenstände waren Religion, Deutsch, Englisch, Französisch, Erdkunde, Geschichte, Mathematik, Physik, Waren-, Münz- und Gewichtskunde, kaufmännisches Rechnen, Technologie, Rechtslehre. Diese Lehrgegenstände und der Name Gewerbeschule gaben dieser Schule ein gewisses gewerblich-kaufmännisches Gepräge, doch waren sie im wesentlichen höhere Bürgerschulen, nicht Fachschulen wie man dem Namen nach annehmen könnte.⁸

Von einem besonderen Interesse im Hinblick auf die Berufsausbildung der großen Masse der arbeitenden Jugend und im Hinblick auf die Vorge-

schichte unserer Berufsschule ist noch eine weitere Kategorie von Schulen, nämlich die gewerblichen Sonntagsschulen: Ab Mitte des 18. Jahrhunderts gab es überall in Deutschland religiöse Sonntagsschulen für Jugendliche und Erwachsene, für die sogar eine Schulpflicht bestand, wenn sie auch nicht sehr streng durchgesetzt wurde. Im 19. Jahrhunderts entstehen neben diesen religiösen Sonntagsschulen auch gewerbliche Sonntagsschulen. Sie werden vorwiegend von philanthropischen Vereinigungen, polytechnischen Zirkeln, Logen usw., also von privater Seite gegründet. Das aufgeklärte Bürgertum, welches sich dem Gedanken des wirtschaftlichen und technischen Fortschritts verschrieben hatte, nahm hier die Initiative wahr, um gegen die Behinderung des Fortschritts durch Handwerkszünfte und Innungen einen Ausgleich zu schaffen.

1. Phase 1790-1825: Nord- und Mitteleuropa gingen voran, Ostdeutschland hielt wegen agrarischer, Süddeutschland wegen katholischer Strukturen länger an den religiösen Sonntagsschulen fest. In dieser ersten Phase erfolgen Gründungen gewerblicher Sonntagsschulen in 16 Städten, nur eine in Preußen (Potsdam).

2. Phase: (a) Württemberg 1825 – Zentrale staatliche Gründungen (bis 1867 122 Schulen mit 8000 Schülern) unter dem Gesichtspunkt der Gewerbeförderung (vergleiche Gustav Schmoller, Untersuchungen zur Geschichte des Kleingewerbes 1870). Ferdinand Steinbeis (1807-1893), Direktor der Zentralschule für Handel und Gewerbe, Vorstand des Stuttgarter Gewerbevereins, gründete in Stuttgart ein Musterlager (später Kunstgewerbemuseum), wo erstklassige Produkte und Neuerungen aus dem In- und Ausland ausgestellt wurden.⁹ Steinbeis forderte die gewerbliche Sonntagsschule und setzte sich 1853 für ihre Umwandlung in gewerbliche Fortbildungsschulen ein (morgens und abends Unterricht der Werkzeuge, Vermehrung der Stunden). Nur in großen Städten wurden die gewerblichen Sonntagsschulen für strebsame und gute Schüler gegründet; die gewerbliche Schule war gegenüber der religiösen eine Dispenserschule. (b) Baden 1834 – Hier beginnt die Entwicklung mit einer theoretischen Besinnung. Karl Friedrich Nebenius (1785-1875) „Über technische Lehranstalten“ 1833, setzt sich mit dem französischen Staatsgewerbeschulen auseinander.

Kritik von Nebenius: (1) Zuviel Theorie in den Schulen. „Der Umstand, dass die Schüler ihre ganze Zeit in einer solchen Anstalt zubringen, gibt leicht Veranlassung zu einer Ausdehnung des theoretischen Unterrichts über das Maß der wahren Bedürfnisse der Zöglinge. Sie werden für ihren eigentlichen Beruf zu gelehrt, ohne zu einem höheren Beruf den erforderlichen Grad von Tüchtigkeit zu erhalten, und verlieren den Geschmack am anstrengenden, mechanischen Arbeiten, versäumen, sich Gewandtheit und Geschicklichkeit zu erwerben.“ (2) Die geringe Breitenwirkung der Staatsgewerbeschulen in Frankreich.¹⁰ (3) Praxis muss durch Praxis gelernt werden – die Spezialbe-

dürfnisse der einzelnen Berufe können in Schulen nicht voll zur Geltung gebracht werden – viele Schulen für alle Lehrlinge sind zu teuer.

So entschied man sich unter dem Einfluss von Nebenius auch in Baden für die Teilzeitschule. Gründungen erfolgten durch Staatsverordnung von 1834, die Schulen erhielten den Namen Gewerbeschulen (abends und morgens Unterricht an Werktagen – Dispensierschule zur Sonntagsschule).

Preußen trat erst spät in Aktion. Verfügungen des Kultusministeriums und der Bezirksregierungen zwischen 1829 – 1846 zeigen vielfältige Bemühungen um Einrichtung religiöser Sonntagsschulen (nur ganz spärlich mit gewerblichem Charakter). Diese Bemühungen des Ministeriums bedeuteten aber keine Staatszuschüsse und keinen Schulzwang. Schließlich kam es doch bis zur Jahrhundertmitte zur Gründung von Handwerkerfortbildungsschulen, die im Zusammenhang der Provinzialgewerbeschulen standen. In diesen Handwerkerfortbildungsschulen werden ebenso wie in den Gewerblichen Sonntagsschulen der anderen Länder, wie in den Gewerblichen Schulen Badens, vor allem Rechnen, Zeichnen und Naturlehre unterrichtet. Zu einem eigentlichen berufstheoretischen Unterricht waren die Voraussetzungen auf dieser unteren Ebene der beruflichen Schulen noch nicht vorhanden – davon wird in einem späteren Zusammenhang noch ausführlicher zu sprechen sein. Nach 1848 erfolgt ein entscheidender Rückschlag der Ansätze. Während in den 40iger Jahren immerhin schon fast 25 % der Jugend in einem wenn auch so bescheidenen Fortbildungsunterricht in Sonntags- oder Morgens- bzw. Abendschulen erfasst wurden, so waren es 1853 nur noch 2 %, d. h. die Ansätze dieser Schulen waren völlig zerstört. Es stellt sich die Frage, womit das zusammenhängt. Zwei Gründe sind namhaft zu machen: (1) Die Stiel'schen Regulativen, (2) Ein konservativer Sieg des Handwerks.

Zu (1) Nach der gescheiterten bürgerlichen Revolution von 1848 sah die preußische Regierung, insbesondere König Friedrich Wilhelm IV. die Wurzel allen Übels in der Schulbildung der Jugend. In einer Konferenz der Seminarlehrer, die im Jahre 1849 stattfand, sprach er sich seinen Zorn vom Herzen: „All das Elend, das im verflossenen Jahre über Preußen hereingebrochen, ist Ihre, einzig Ihre Schuld, die Schuld der Bildung der irreligiösen Massenweisheit, die sich als echte Weisheit verbreiten, mit der sie den Glauben und die Treue in dem Gemüt meiner Untertanen ausgerottet und deren Herzen von mir abgewendet haben. Diese pfauenhaft aufgeschürzte Scheinbildung habe ich schon als Kronprinz aus innerster Seele gehasst und als Regent alles aufgeboten, um sie zu unterdrücken. Ich werde auf dem betretenen Wege fortgehen, ohne mich irremachen zu lassen, und keine Macht der Erde soll mich davor abwendig machen.“¹¹ Bitterer und ungerechter als hier sind wohl niemals die eigenen Sünden auf fremde Schultern abgewälzt worden. Ungerechter hat überhaupt nie eine Zeit über ihre Vorgängerin geurteilt als die Reaktion über die Aufklärung. Die herrschenden Anschauungen sind als Verordnungen dann formuliert worden in den berühmt-berüchtigten Regulativen

vom Oktober 1854, deren Verfasser Ferdinand Stiehl war.¹² Sie behandeln das Seminar- und Präparandenwesen und die Volksschule. Es sind in ihnen zum ersten Mal allgemeinverbindliche Lehrpläne für Seminar- und Volksschule aufgestellt. Zuvor hatte man den Provinzen und den einzelnen Anstaltsleitern Spielraum gelassen. Die Grundtendenz der Regulative ist: Zurückführung des Volksbildungswesens von seiner angeblichen Verstiegtheit zur alten Einfachheit. Lesen, Schreiben, und ein wenig Rechnen und vor allem Religionsunterricht nach dem Maß des kirchlichen Bekenntnisses, das sind die wesentlichen und notwendigen Stücke, wie sie die evangelische Volksschule im Reformationszeitalter eingeführt hatte. Was darüber ist, das ist, wenn nicht geradezu von Übel, so doch überflüssig und darum nur mit Vorsicht zuzulassen.¹³

Die Zurückschraubung beginnt bei den Seminaren, weil von daher das Übel ausgegangen sein soll. Überall werden die Ziele des wissenschaftlichen Unterrichts eingeschränkt, im Grunde sollte der Lehrer nicht mehr wissen, als er später lehren würde. Die Seminare sollten Schulmeister, nicht Gelehrte bilden, das ist der immer wiederkehrende Refrain. Für jedes Hinausgehen über den Rahmen des als notwendig bezeichneten Maßes wird die besondere Genehmigung des Ministeriums ausdrücklich gefordert. „Nicht diejenige Bildung, welche in einer gehobenen Stadtschule vielleicht von Wert sein mag, sondern die Bildung und das Können, welche das Schulehalten in der gewöhnlichen, aus einer Klasse bestehenden Elementarschule von dem Lehrer erfordert, ist die Aufgabe des Seminars“.¹⁴ Dem entsprechen die Vorschriften für die einzelnen Fächer. „Was bisher unter dem Titel Pädagogik, Didaktik, Anthropologie, Psychologie etwa gelehrt sein sollte, ist vom Lehrplan zu entfernen“.¹⁵ Ferner ist der bisher unter dem Namen Christliche Lehre erteilte Religionsunterricht künftig als Katechismusunterricht aufzuführen, ein Leitfaden ist dabei zugrunde zu legen, der alles dasjenige vollständig enthält, was künftigen Schullehrern in bestimmter Fassung zu wissen notwendig ist“.¹⁶

Ebenso wird der Unterricht im Deutschen auf das Notwendigste beschränkt, ein Lesebuch ist zugrunde zulegen; ausgeschlossen wird, auch von der Privatlektüre der Seminaristen, die sogenannte klassische Literatur.¹⁷ Von demselben Geist zeugen selbstverständlich die Bestimmungen über Geschichte, Geografie, Naturkunde und Naturlehre. Selbst in der Mathematik und dem Rechnen gilt das Prinzip der äußersten Beschränkung, der Hochmutsteufel möchte sonst noch durch dieses Loch einschleichen. Das Rechnen mit Dezimalbrüchen und das Wurzelziehen wird als jenseits der Sphäre der Bildung eines Volksschullehrers angesehen, es kann „nur ausnahmsweise gestaltet werden, jedoch nur da, wo die Verhältnisse dazu entscheidenden Anlass bieten“.¹⁸ Wohl gemerkt, im Seminarunterricht, d. h. in der Lehrerbildung! Statt all der verbotenen Früchte, mit denen das Seminar bisher prunkte, wird nun der religiös-kirchliche Unterricht als das eigentliche Hauptstück

hingestellt; zwar handelt es sich in erster Linie um sichere Aneignung (das Auswendiglernen ist dazu das beste Mittel) eines umfangreichen Stoffes an biblischen Geschichten, Sprüchen, Perikopen, Psalmen, Kirchenlieder; für den Präparanden werden sie ziffernmäßig festgestellt: 50 Kirchenlieder, 18 Psalmen, die biblischen Historien Alten und Neuen Testaments, und natürlich den Katechismus muss er bei der Aufnahme ins Seminar können, und er wird guttun, sie während der ganzen folgenden Zeit fleißig zu repetieren und immer präsent zu haben.

Übrigens wird auch dem Seminarlehrer ausdrücklich eingeschärft, im Religionsunterricht sich streng an das vorgeschriebene Lehrbuch zu halten und nichts von Eigenem hinzuzutun. So wird auch ihm der Hochmutsteufel ausgerufen. Gleichzeitig herrscht das Bestreben vor, die Seminare aus den größeren Städten aufs Land oder in Kleinstädte zu verlegen und sie als Internate zu organisieren, alles, um die künftigen Lehrer vor dem Einfluss des verpesteten Zeitgeistes nach Möglichkeit zu bewahren. Dieselben Tendenzen beherrschen das Regulativ für die Volksschule. Die einklassige Dorfschule liegt als das normale Schema zugrunde. Der Religionsunterricht mit reichlichem Auswendiglernen ist die Hauptsache. Alle übrigen Fächer werden auf das engste begrenzt: „Gestatten es die Verhältnisse, so können 3 Stunden wöchentlich für Vaterlands- und Naturkunde und 1 Stunde für Zeichnen verwendet werden“.¹⁹ Die entwickelnde, auf formale Bildung der Kräfte gerichtete Methode wird verworfen, das Auswendiglernen und Abhören wieder als die eigentliche Normalform alles Unterrichtes zurückgeführt. Nicht das selbstständige Denken und Urteilen, sondern die Erfüllung mit „wertvollem und würdigem Stoff“ ist die Aufgabe. Leute, die zu viel denken, sind gefährlich, das ist die unausgesprochene Maxime, die den Regulativen in allen Bestimmungen zugrunde liegt.

Von den Sonntagsschulen und Handwerkerfortbildungsschulen war in den Regulativen nicht direkt die Rede, aber bei dem engen Zusammenhang dieser Schulen mit der Volksschule war selbstverständlich, dass sie von der Restriktionspolitik ebenso betroffen wurden und d. h., dass sie in der Regel eingestellt wurden.

Zu (2): Zu dem reaktionären Rückschlag in der staatlichen Schulpolitik kam dann noch eine zweite Tendenz, die in die gleiche Richtung auf die Zurückdrängung der Ansätze einer Fortbildungsschule wirkte. Das Handwerkerparlament, das 1848 in Frankfurt tagte, forderte u. a. die Wiederherstellung des zünftigen Gewerbemonopols, der alten Zwangs- und Anrechte. Der Ruf nach Staatshilfe, der von den Handwerkern ausging, blieb nicht ungehört. Im Jahre 1849 ging man in Preußen dazu über, Umkehr zu halten und zu den Grundsätzen älterer Gewerbepolitik zurückzukehren. Diese Politik ist zwar, was die Gewerbefreiheit betrifft, nur für eine Spanne von 2 Jahrzehnten maßgeblich gewesen. Ab 1869 gelangte man wieder zu dem Grundsatz der Gewerbefreiheit, von diesem Einschnitt wird auch noch ausführlicher die

Rede sein. In der dazwischenliegenden Zeit aber machte sich im Fortbildungsschulwesen ein schwerer Rückschlag bemerkbar, der einerseits mit der staatlichen Bildungspolitik der 50iger Jahre zusammenhing, der andererseits aber ebenso auf den vorübergehenden Sieg konservativ-romantisch-zünftlerischer Kreise des Handwerks zurückzuführen ist.

4 Das Berechtigungswesen

Manuskript

In der vorigen Woche hatte ich von der Entwicklung beruflicher Schulen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gesprochen. Die bereits bestehenden höheren Fachschulen wurden zahlreicher, hinzu traten neue Schulen im Bereich von Land- und Forstwirtschaft und für die Textiltechnik. Vor allem aber entstanden die Fachschulen des Metallgewerbes, die dann in der Folge die größte Bedeutung erlangen sollten, weil sie auf dem neuen, wissenschaftlichen Stand der Technik beruhten und darum so recht eigentlich erst den konkreten Ausdruck der industriellen Revolution im Schulwesen darstellten; die polytechnischen Lehranstalten, aus denen dann die Technischen Hochschulen hervorgingen.

Auf einer mittleren Ebene entstanden gleichzeitig Gewerbeschulen, die eine ähnliche Struktur hatten wie die schon älteren mathematisch-mechanisch-ökonomischen Realschulen, in Preußen dann, auf gleicher Ebene, die Provinzialgewerbeschulen, die eine Doppelaufgabe wahrnahmen, nämlich einerseits mittlere [niedere] Fachschulen waren, andererseits Vorbereitungsanstalten für das Berliner Technische Institut.

Wir sahen weiter, dass ebenfalls in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts auch auf der Ebene der Lehrlingsausbildung Schulen entstehen, nämlich neben der älteren religiösen Sonntagsschule jetzt auch gewerbliche Sonntagsschulen, zunächst nur auf privater Initiative, dann in Süddeutschland auch auf staatlicher Veranlassungen, in Baden sogar mit vorangehenden vergleichenden Betrachtungen zur entsprechenden Entwicklung in Frankreich. In Preußen entstehen solche Schulen als Anhängsel bei den Provinzialgewerbeschulen unter dem Namen der Handwerkerfortbildungsschule, im kaufmännischen Bereich unter dem Namen der Handlungslehrlingsschule.

Diese verheißungsvollen Ansätze, die zu einem modernen beruflichen Schulwesen auf allen Stufen hätten führen können, wurde aber in der Mitte des Jahrhunderts unterbrochen, ja redigiert, besonders in Preußen. Dafür hatte ich zunächst 2 Gründe namhaft gemacht:

(1) Die reaktionäre Schulpolitik nach der gescheiterten bürgerlichen Revolution von 1848, eine Schulpolitik, die ihren handgreiflichen Ausdruck in den Stiehlschen Regulativen von 1854 fand, in denen die preußische Volksschule auf das Niveau der religiösen Elementarschule der Reformationszeit zurückgedeutet wurde, einschließlich der Lehrerbildung und demzufolge für

Fortbildungsschulen über den [Reformen] der Elementarschule hinaus überhaupt kein Platz mehr war.

(2) Ein zweiter Grund, der sich besonders dahingehend ausmachte, dass auch die strenger beruflich orientierten Fortbildungsschulen von den Restitutionsmaßnahmen erfasst wurden, ging vom Handwerk aus. Das Handwerk sah sich infolge der seit 1810 in Preußen eingeführten Gewerbefreiheit in berufsständischer Bedrängnis. Davon werde ich in einem späteren Zusammenhang noch etwas Ausführlicheres sagen.¹ Hier genügt vorerst festzuhalten, dass es jedenfalls dem Handwerk nach 1848 gelang, den dem Liberalismus nun ohnehin [ablehnenden] preußischen Staat zu bestimmten protektionistischen Maßnahmen zu bewegen. Und darunter befand sich auch, dass alle Aussicht eines beruflichen Schulwesens auf der Ebene der Lehrlingsausbildung, die dem Handwerk bedrohlich erschienen, zurückgenommen wurde.

Nun, diese beiden Momente, die reaktionäre staatliche Schulpolitik nach 1848 und der Erfolg romantisch-zünftlicher Kreise des Handwerks haben es wohl vermocht, die gerade erst beginnenden Ansätze eines beruflichen Schulwesens auf der Bildungsebene zu zerstören, andererseits konnten sie die Entwicklung, in welcher Weise sie sich auch immer durchsetzen wollte, nicht aufhalten. Denn die objektiven Notwendigkeiten standen den getroffenen Maßnahmen durchaus entgegen. Die industriellen Entwicklungen waren um 1850 in Deutschland in vollem Gange. Die deutsche Industrie war bereits auf dem Wege, den Vorsprung der Engländer einzuholen. Und in dieser Situation musste, auf lange Sicht, ein höherer Bildungsstand aller Schichten des Volkes gefordert sein, schon allein die volkswirtschaftlichen Notwendigkeiten [würden] das erzwingen, auch wenn das viele Zeitgenossen noch nicht erkennen konnten, und so in der irrümlichen Auffassung befangen waren, die Industrie werde auf unabsehbare Zeit mit einer Armee ungelernter Arbeiter zu bekleden sein, für die weder eine höhere Bildung überhaupt, noch eine berufliche Ausbildung erforderlich sei.

Um nun die tatsächliche Entwicklung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, die zu unserem gegenwärtigen beruflichen Ausbildungs- und Schulwesen führten, zu verstehen, muss man das mit in Erwägung ziehen, was ich in der vorigen Woche zum Schluss der Stunde [andeutete], nämlich das Berechtigungswesen. Denn das Berechtigungswesen hat auf der Entwicklung einen ganz entscheidenden und langanhaltenden, im Grunde bis heute anhaltenden Einfluss genommen, ein Einfluss gegenüber dem die beiden anderen Punkte, die ich erwähnte, die reaktionäre preußische Schulpolitik nach 1848 und der vorübergehende zünftlerische Sieg des Handwerks zur gleichen Zeit bloße Eintagsfliegen waren.

Diese beiden Dinge waren zu ihrer Zeit von erheblicher Bedeutung und wenn man den historischen Verlauf nachzeichnet, muss man darum wissen, um den Rückschlag in der Jahrhundertmitte erklären zu können. Aber von einem gegenwärtigen systematischen Interesse aus gedacht, ist das längst

abgetane Historie. Nicht so hingegen das Berechtigungswesen, das eine viel tiefergehende Wirkung auf den Lauf der Dinge hatte und noch immer hat.

Lassen Sie mich noch einmal ganz Scharf akzentuieren, worum es sich beim Berechtigungswesen handelt: Als zum Beginn des 19. Jahrhunderts nun die Gesellschaft in Deutschland nicht nur faktisch, sondern auch [weithin] rechtlich eine ständische, d. h., das, was der einzelne Mensch in der Gesellschaft galt, was er werden konnte und in welcher Weise er der Gesellschaft dienen musste, hing wesentlich von seinem Geburtsstand ab. Für die hohen Ämter im Staate, also für die Ausübung der Herrschaft, war entscheidend die adelige Geburt. Der Adel war der höchste, am meisten privilegierte Stand und darum auch der Hauptinteressent an der Aufrechterhaltung dieser Ordnung. Das Berechtigungswesen des 19. Jahrhunderts ist rein politisch gesehen die Waffe des Bürgertums gegen den Adel, des Bürgertums, das als Träger der industriell-wirtschaftlichen Entwicklung ebenso aber auch als Träger des deutschen Geisteslebens schon viel bedeutender für die Gesellschaft war als der Adel. Und da nun in Deutschland der Adel nicht durch einen revolutionär-gewaltsamen Bruch abgeschafft und vielmehr als Stand der regierenden Fürsten bis 1918 sogar im Geburtsprivileg bedingt wird, und auch der übrige Adel als Hochadel ebenso lange eine entsprechende gesellschaftliche Rolle spielt, so ist das Berechtigungswesen der entscheidende Hebel, mit dem das Bürgertum sich politisch durchsetzt, nämlich in dem als Eintrittsbedingung für alle Beamten- und Militärlaufbahnen das Prüfungszeugnis verlangt wird und der Prüfungsschein ist wichtiger als der Geburtsschein - wenn auch der Geburtsschein in manchen Berufen noch lange eine Rolle spielt, so etwa in der aktiven Offizierslaufbahn. Aber der Adlige, der da eine Staats- oder Militärlaufbahn anstrebt, muss sich dem bürgerlichen Prinzip des Berechtigungswesens beugen - und rechtlich gesehen ist das Prüfungszeugnis die einzige Berechtigung für den Eintritt in Staatslaufbahnen.

Diese politische Funktion des Berechtigungswesens stimmte nun auf das mit einem wichtigen Zug des neuhumanistischen Bildungsbegriffs auf das Genaueste überein, nämlich Bildung zu verstehen als Adel des Geistes - im Gegensatz zum Adel des Blutes. Solche Konkordanz in der politischen Funktion und im bildungstheoretischen Gehalt war die Voraussetzung für die enorme Wirksamkeit und Durchschlagskraft des Berechtigungswesens. Nun, was hat das eigentlich mit unserem Thema zu tun?

Folgendes: Das Berechtigungswesen blieb nicht die politische Waffe des Bürgertums gegen das Adelsprivileg, sondern wurde schon sehr bald ebenso eine Waffe gegen die mit der Industrialisierung auflehrende Arbeiterschaft und zwar dadurch, dass in der Gesellschaft der formal Gleichberechtigten, die Besitzenden die politische Macht in der Hand behielten, weil der Zugang zu den Ämtern im Staat nur über die Berechtigungen gelang, die einen Bildungsgang voraussetzten, den nur die besitzenden Schichten ihren Kindern ermöglichen konnten. Das Berechtigungswesen wurde an den Abschluss

höherer sogenannter allgemeiner Bildung geknüpft, während berufliche Leistungsnachweise davon ausgeschlossen waren. Auch zeigte sich umso deutlicher, da ja auch der Zugang zu den höheren Formen der neuen industriellen Berufsausbildung, etwa das Studium an Maschinenbauanstalten und Technischen Hochschulen immer abhängig gemacht wurde von den allgemeinen Berechtigungen, während ein Aufschwung innerhalb der Berufsausbildung, wie er ursprünglich im System der beruflichen Schulen durchaus angelegt war - zum Beispiel Handwerkerfortbildungsschule - Provinzialgewerbeschule – Berliner Technisches Institut - zurückgedrängt und schließlich unmöglich gemacht wurde. (Davon später mehr).²

Es gab ja seit alters ein berufliches Berechtigungswesen. Vor allem im Handwerk der ständischen Gesellschaft: Lehrling-Geselle-Meister. Im Handel ähnlich: Lehrling-Handlungsgehilfe-Prinzipal. In der Industrie stellte sich eine vergleichbare Hierarchie heraus: Facharbeiter-Vorarbeiter-Werkmeister-Techniker und ähnlich. Aber dieses berufliche Berechtigungswesen bekam keinen Anschluss an das allgemeine Berechtigungswesen und blieb dadurch ohne politische Funktion.

Gerechtfertigt wurde das mit der falschen Zuspruchnahme bildungstheoretischer Prämissen, nämlich mit der Behauptung in wirtschaftsberuflicher Ausbildung könne keine Bildung wirksam werden. Das diese Begründung, obschon sie selektiv wohl geglaubt wurde, nicht hinreichend war, ergibt sich sofort durch einen strengen Blick auf das allgemeinbildende Schulwesen. Denn die Volksschule, die von der neuhumanistischen Schulreform zu Beginn des 19. Jahrhunderts ebenso allgemeinbildend konzipiert wurde wie das Gymnasium, auch diese Volksschule erhielt keinen Anschluss an das Berechtigungswesen. Die preußische Volksschule schuf sich nämlich für ihre leistungsfähigen Schüler die Mittelschule. Aber diese Mittelschule führte nicht zum Einjährigen – das war Schulen vorbehalten, die den Charakter höherer Schulen hatten, auch, wenn sie nicht bis zum Abitur, sondern eben nur bis zum Einjährigen führten. Nun werden Sie fragen, was war das für ein Unterschied in der Schulart – Antwort: das Schulgeld. Nur solche Schulen, die ein Schulgeld erhoben, führten zu Berechtigungen, nicht die unentgeltlichen: Kopplung von Bildung und Besitz.

Typoskript

Im 19. Jahrhundert stellten sich 3 Stufen des Berechtigungswesens heraus:

(1) Das Einjährige: (a) einjährig-freiwilliger Militärdienst – zugleich Voraussetzung zur Reserveoffizierlaufbahn; (b) mittlere Beamtenlaufbahn in der Verwaltung; (c) Immatrikulationsbedingung für Handelsschulen (nach kaufmännischer Lehre), Landwirtschaftliche Hochschulen, Kunsthochschulen,

Höhere Maschinenbau- und Hüttenschulen, Ausbildung zum Turnlehrer und Zeichenlehrer.

(2) Primareife: (a) Studium für Apotheker, Zahnärzte und Tierärzte; (b) Reichsbankbeamte, Finanzbeamte, Marinezahlmeister, Landmesser.

(3) Abitur: (a) des Gymnasiums: Alle Universitäts- und Hochschulstudien; (b) des Realgymnasiums und der Oberrealschule: Studium an der Technischen Hochschule, aktive Offizierslaufbahn bei Heer und Flotte (Kadettenanstalten waren Realgymnasien), Studium in der Philosophischen Fakultät, aber nur Lehramtsprüfung für Realschulen, ab 1900: Gleichberechtigung mit dem Gymnasium.

Das Berechtigungswesen des 19. Jahrhundert hatte eine eminent politische Funktion, nämlich die Ersetzung des Geburtsscheins durch das Prüfungszeugnis, wodurch sich der bürgerliche Staat vor der Wiederkehr des Adelsprivilegs zu sichern trachtete, wenn auch zunächst mit Ausnahme des Standes der regierenden Fürsten. Dieses Berechtigungswesen war zunächst eine durchaus demokratische Maßregel, nämlich die Entscheidung, als Zulassungsbedingung für die höheren Ämter im Staat grundsätzlich von allen Beamten die gleiche Bildung verlangen und damit vom Geburtsstand unabhängig zu machen. Das Berechtigungswesen blieb aber nicht nur Herrschaftsinstrument des bürgerlichen Staates gegen den Adel, sondern wurde bald auch ein solches gegen den neu aufkommenden und nach Anteil an der politischen Verantwortung strebenden Arbeitsstand, der seinen Kindern den vorgeschriebenen Bildungszugang zu den Berechtigungen nicht ermöglichen konnte. Damit entstand die Kopplung von Bildung und Besitz.³ Durch diese Kopplung geriet der Fortschritt von Bildung, den das junge Bürgertum sich gegenüber dem Feudalismus zuschrieb, sogleich an seine Grenze. Als das Bürgertum in England des 17. und in Frankreich des 18. Jahrhundert politisch die Macht ergriff, war es ökonomisch weiterentwickelt als die Feudalität und ebenso auch weiterentwickelt dem Bewusstsein nach. Die Qualitäten, die dann nachträglich den Namen Bildung empfangen, befähigten die aufsteigende Klasse zu ihren Aufgaben in Staat, Verwaltung und Wirtschaft. Bildung war nicht nur Zeichen der Emanzipation des Bürgertums, nicht nur das Privileg, das die Bürger vor den geringen Leuten, den Bauern, voraus hatten. Ohne Bildung hätte der Bürger, als Unternehmer, als Mittelsmann, als Beamter und wo auch immer kaum reüssiert, ohne Bildung hätte es keine industrielle Revolution gegeben. Anders stand es um die neue Klasse, die von der bürgerlichen Gesellschaft durch den Prozess der Industrialisierung hervorgebracht wurde, kaum dass sich das Bürgertum nur recht konsolidiert hatte, das Proletariat.

Das Proletariat war, als es die sozialistischen Theorien zum Bewusstsein seiner selbst zu erwecken suchte, subjektiv keineswegs avancierter als das Bürgertum. Nicht umsonst haben die Sozialisten die gesellschaftliche Schlüsselposition des Proletariats aus seiner objektiv ökonomischen Stellung gefol-

gert, nicht etwa aus seiner geistigen Beschaffenheit. Die Besitzenden verfügten über das Bildungsmonopol auch in einer Gesellschaft formal gleicher Bildung sollte ja sein, was dem freien, in eigenem Bewusstsein gründenden, wenn freilich dann auch in der Gesellschaft weiterwirkenden und seine Triebe sublimierenden Individuum rein als dessen eigener Geist zukäme. Bildung galt stillschweigend als Bedingung einer autonomen Gesellschaft: Je heller die einzelnen, desto heller das Ganze. Die Beziehung der Bildung auf eine jenseitige Praxis jedoch erschien, widerspruchsvoll, als Herabwürdigung zu einem Heteronomen, zum Mittel der Wahrnehmung von Vorteilen inmitten des ungeschichteten *bellum omnium contra omnes*. Nun ist selbstverständlich in der Bildung notwendigerweise die Idee eines Zustands der Menschheit ohne Status und Übervorteilung postuliert, und sobald Bildung sich davon etwas abmarkten lässt, frevelt sie an sich selbst. Das ist das Kritische Moment im überlieferten Bildungsbegriff, die Einsicht, dass Bildung in Distanz von den gesellschaftlichen Zwecken zu erfolgen habe. Aber Bildung wird nicht minder schuldig durch ihre Reinheit, denn diese Reinheit von gesellschaftlichen Zwecken wird, wie gerade die Entwicklung des Bildungsdenkens in Deutschland des 19. Jahrhunderts zeigte, zur Ideologie. Soweit in der Bildungsidee zweckhafte Momente mitklingen, sollten sie der Theorie nach allenfalls die einzelnen dazu befähigen, in einer vernünftigen Gesellschaft als vernünftige Menschen, in einer freien Gesellschaft als freie Menschen sich zu bewähren, und eben das sollte, nach liberalistischem Modell, dann am besten gelingen, wenn jeder für sich selber gebildet war. Je weniger nun die gesellschaftlichen Verhältnisse, zumal die ökonomischen Differenzen dieses Versprechen einlösten, um so strenger wurde der Gedanke an die Zweckbeziehung von Bildung verpönt. Nicht durfte an der Wunde gerührt werden, dass Bildung allein die vernünftige Gesellschaft nicht garantiert. Von Anfang an herrschte die trügerische Hoffnung, die Bildung könne von sich aus den Menschen geben, was die Realität ihnen versagt. Die Idee der Bildung, Freiheit vom Diktat der Mittel, der sturen und kargen Nützlichkeit, wurde so verfälscht zur Apologie der Welt, die nach dem Diktat der Mittel, nach dem Diktat der Nützlichkeit, eingerichtet ist.

Nachtrag zum Berechtigungswesen⁴

Spezialgutachten des Generals der Infanterie von Etzel zu der Frage, ob an den erfolgreichen Besuch gewerblicher Fachschulen und Lehrwerkstätten gewisse Vorteile in Bezug auf Ableistung der militärischen Dienstpflicht geknüpft werden können (Verein für Sozialpolitik 1877).

„Die allgemeine Wehrpflicht ist das Palladium Preußens, die Quelle seiner Regeneration und jetzigen Stärke. Es ist durchaus unrichtig, wenn von einigen Seiten auf das Institut der Einjährigen-Freiwilligen, als Abweichung

von dem Prinzip der gleichen Wehrpflicht hingewiesen wird. Die Einjährigen bilden ebenso wenig eine Abweichung vom Prinzip, als die Überzähligen und die wegen Schwächlichkeit, oder auf Grund häuslicher Verhältnisse zurückgestellten. Das Institut der Einjährigen ist nichts, als eine Ergänzung der allgemeinen Wehrpflicht. Dieses schafft solche Massen ausgebildeter Soldaten, dass in gewöhnlicher Weise für die aus ihnen zu bildenden Truppenformationen die erforderlichen Offiziere und Unteroffiziere nicht beschafft werden können, und durch außergewöhnliche Mittel Vorsorge zu treffen ist. Ohne solche geschulte Vorgesetzte haben aber die größten und enthusiastischsten Massen keinen ihrer Anstrengungen entsprechenden Wert für die Verteidigung des Vaterlandes. Es ist unzweifelhaft und die Erfahrung in der Armee bestätigt, dass junge Männer von besserer Erziehung geistig und körperlich gewandter und also befähigter sind, die militärische Ausbildung schneller erlangen und auch zum Befehlen geschickter sind als die ungebildete Masse. Überdies haben die Einjährigen kaum einen materiellen Vorteil von der kürzeren ersten Dienstzeit. Ganz abgesehen von den erheblichen Geldopfern, welche der freiwillige Dienst erfordert, nehmen die öfteren und längeren Einziehungen der Einjährigen während ihrer Reservezeit, wenn sie Offiziere werden wollen oder dazu ernannt sind, viel Zeit in Anspruch. Darin liegt eine Kompensation für die in der Jugend ersparten zwei Jahre aktiven Dienst. Die Institution des einjährigen Dienstes ist nicht zum Vorteil einzelner Klassen eingeführt worden. Ebenso wenig aber auch aus volkswirtschaftlichen Rücksichten, sondern nur im Interesse der wirklich nutzbringenden Verwertung der militärischen Kraft des Staates, zur besseren Verteidigung aller ideellen wie materiellen Güter desselben, wenn diese bedroht werden. Die vorstehenden Betrachtungen geben indirekt schon eine verneinende Antwort der aufgestellten Frage. Dieselbe kann aber auch aus positiven Gründen abweisen beantwortet werden. Die jungen Männer, für welche die Fachschulen und Lehrwerkstätten bestimmt sind, bringen in dieselben nur die Kenntnisse einer Elementarschule mit. Während der Zeit ihrer besseren technischen Ausbildung werden sie wenig Muße haben zur Auffrischung ihrer Elementarbildung oder gar zur Erwerbung weitergehender Kenntnisse. Selbst die besten Schüler von dergleichen Anstalten können keine Garantie dafür geben, dass sie in kürzerer Zeit zu brauchbareren Soldaten auszubilden sind als die Masse. Ebenso wenig befähigen etwa gewonnene technische Fertigkeiten zur Ausfüllung von Stellen, auch nur als niedere Befehlshaber. Endlich werden auch die besten Resultate in Bezug der technischen Ausbildung keine Verwertung in militärischer Beziehung finden können. Das geringere Bedürfnis an guten Handwerkern für vereinzelt im Kriege vorkommende Arbeiten findet sich stets reichlich gedeckt im Heere und der Dienst mit der Waffe bleibt immer die Hauptaufgabe der großen Masse. Der in der Armee repräsentierte Staat kann also in keiner Weise einen Vorteil aus Fachschulen ziehen und nicht sein Interesse wird durch solche befördert. Der mit der Zeit unzweifelhaft

große Gewinn, welche die geplanten Anstalten dieser Art für die Volkswirtschaft haben werden, darf aber umso weniger einen Grund abgeben, die erste Bresche in das Prinzip der allgemeinen gleichen Wehrpflicht zu legen, da die Durchführung derselben in bisheriger Weise die Einrichtung solcher Fachschulen und Werkstätten nicht hindert. Aus diesen Gründen ist eine Verkürzung der Dienstzeit, gewissermaßen als Schulprämie, entschieden abzuweisen. Welche Unzufriedenheit würde eine solche Maßregel hervorrufen bei allen ähnlich gestellten Personen, die nicht in der Lage sind, sich gleiche Vorteile zu verschaffen. Das wird aber stets die große Mehrzahl sein, z. B. fast alle Ackerbauer und Fabrikarbeiter. Eine Berechtigung zur kürzeren ersten aktiven Dienstzeit für die jüngeren Männer, aus denen erfahrungsgemäß die tüchtigen Reserve- und Landwehroffiziere hervorgehen, begreift der Soldat und mit ihm das Volk leicht, aber nicht so eine Bevorzugung von gar nicht oder sehr wenig über der Masse stehenden Leuten, wie es die Fachschüler sein werden.“⁵

5 Berufsbildende Schulen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhundert vollzog sich eine auf den ersten Blick hin höchst merkwürdig erscheinende, nämlich gegensinnige Entwicklung im beruflichen Schulwesen. Einerseits erhielten die am weitesten fortgeschrittenen technischen Lehranstalten den Charakter von Hochschulen.¹ Weiterhin entwickelten sich gegen Ende des Jahrhunderts die Handelshochschulen: Leipzig 1898, Aachen 1898 (1908 wieder aufgelöst), Köln 1901, Frankfurt 1901, Berlin 1906, Mannheim 1908, München 1910, Königsberg 1915, Nürnberg 1919.

Dadurch, dass ein Teil der fachlich-beruflichen Lehranstalten zu Hochschulen aufstiegen, und überdies der Bedarf an qualifizierten Fachkräften auch unterhalb der akademischen Ebene immer mehr stieg, wurde es notwendig, neue Fachschulen mit gehobenem Niveau zu gründen- die späteren sogenannten höheren Fachschulen. Die meisten dieser Schulen entstanden nach 1878. Der starke Aufstieg von Fachschulgründungen nach 1878 hing damit zusammen, dass in dieser Zeit der Gesellschaft in Deutschland der noch bestehende industrielle Rückstand zu Bewusstsein gebracht wurde, gewissermaßen in Ernüchterung auf die hohe, selbstherrliche Stimmung nach der Reichsgründung, die allerdings schon durch die große Wirtschaftskrise von 1873 einen Stoß erhalten hatte. Im Jahre 1876 schrieb der Rektor der Berliner Technischen Hochschule, Prof. Reuleaux (1829-1905), Briefe aus Philadelphia,² wo eine Weltausstellung stattfand. Reuleaux berichtet, dass die deutschen Industrieerzeugnisse auf der Weltausstellung als billig und schlecht angesehen worden seien, diese Nachricht wirkte allgemein alarmierend und erregte die Öffentlichkeit in hohem Maße. Im nächsten Jahr veröffentlichte der Nationalökonom und Kathedersozialist Karl Bücher eine scharfe Kritik des deutschen Ausbildungswesens in seinem Buch: „Die gewerbliche Bildungsfrage und der industrielle Rückgang“ (davon wird noch an anderer Stelle ausführlicher die Rede sein).³ Wenn man in einer Tabelle die höheren Fachschulen aufsucht, die 1914 bestanden, dann zeigt sich, dass die meisten Schulen dieser Art nach 1878 gegründet wurden:

| Schulart | 1878 | 1914 | Zuwachs zwischen 1878 und 1914 |
|------------------------------|------|------|--------------------------------|
| Ingenieurschulen | 9 | 39 | 30 |
| Bauschulen | 24 | 48 | 14 |
| Meisterschulen des Handwerks | 18 | 40 | 22 |
| Seefahrtsschulen | 5 | 6 | 1 |
| Bergschulen | 11 | 13 | 2 |
| Sonst. Fachschulen | 18 | 72 | 54 |
| Zusammen | 85 | 218 | 133 |

Die Aufstellung zeigt, dass die meisten Fachschulen nach 1878 entstanden sind. Nur die Seefahrt- und Bergschulen waren schon vor 1878 in ihrer überwiegenden Zahl vorhanden, was darauf zurückzuführen ist, dass diese beiden Fachrichtungen nicht unmittelbar mit der Entwicklung der Großindustrie zusammenhingen. Unter der Rubrik „sonstige Fachschulen“ sind auch die Handelsschulen einbezogen.

Außer den Höheren Fachschulen entstanden nun auch eine mindestens ebenso große Zahl von mittleren und niederen Fachschulen aller Art.

Gleichzeitig aber mit dieser starken Zunahme an Fachschulen ist im gleichen Zeitraum ein Rückgang beruflicher Schulen zu konstatieren, insofern nämlich viele berufliche Schulen in allgemeinbildende umgewandelt wurden. Dieser Prozess hatte einen Vorläufer gehabt, schon in Realschulen des 18. Jahrhundert, die ja zunächst auch mit der Intention beruflicher Bildung oder berufsvorbereitender Bildung angetreten waren, denen es aber mangels eines didaktischen Zeitraums für die weitgespannte Aufgabe nicht gelingen konnte, den beruflichen Charakter festzuhalten, vielmehr die diesbezüglichen Aufgaben an die dann entstehenden Fachschulen abgaben. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhundert sehen wir den Prozess nun in einem quantitativ sehr viel größerem Ausmaß. Zunächst sind davon solche Schulen betroffen, die unter der Bezeichnung Gewerbeschule das Programm einer gehobenen Bürgerschaft wahrnahmen, im Grunde also das ursprüngliche Ziel der Realschule aufgenommen hatten, nämlich von dem Zeitpunkt an, da die Realschulen in das höhere Schulwesen hineinwuchsen. Aber diese Gewerbeschulen konnten ihr leicht gewerblich-kaufmännisches Gepräge ebenso wenig festhalten, wie vordem die Realschulen und wurden dadurch selbst zu lateinlosen Realschulen – z. B. die Berlinische Gewerbeschule, die 1892 in Friedrichswerdersche Oberschule umbenannt wurde.

Das ist noch verhältnismäßig leicht zu verstehen. Schwieriger wird es aber, wenn man bedenkt, dass auch die preußischen Provinzialgewerbeschulen und die ihr entsprechenden bayrischen Gewerbeschulen in allgemeine Schulen umgewandelt wurden, obschon die Provinzialgewerbeschulen ihren Weg als ausgesprochene, beruflich-fachliche Lehranstalten angetreten hatten. Für diesen Vorgang sind verschiedene Gründe namhaft zu machen, schnell greifbare Gründe im Vordergrund und tiefer liegende, die aus den Verschlingungen von Bildungs- und Sozialgeschichte zu interpretieren sind, vor allem

aber aus dem Schicksal des deutschen Bildungsbegriffs im 19. Jahrhundert, der gerade darum, weil er sich als das rein Geistige keinem anderen dienstbar dünkte, umso fataler seiner uneingestandenem gesellschaftlichen Dienstbarkeit Tribut zu leisten hatte.

Hier soll nun zunächst nur von den handgreiflicheren Gründen die Rede sein. Die Provinzialgewerbeschule hatte ja eine Doppelaufgabe, einerseits war sie mittlere Fachschule, andererseits Zubringeranstalt für das Technische Institut Berlin, das später Gewerbeakademie, schließlich Technische Hochschule wurde. Die Vorbereitung auf die höherstehende Anstalt in Berlin erfolgte in den Provinzialgewerbeschulen anfänglich dadurch, dass die qualifizierte Fachausbildung an der niederen Schule als Vorbereitung für das Studium an der höheren galt. In dem Maße aber, in dem das Berliner Institut den Charakter einer wissenschaftlichen Anstalt annahm, mussten in dem Lehrplan der Provinzialgewerbeschulen die für das Studium erforderlichen Voraussetzungen aufgenommen werden, in erster Linie also Mathematik, Physik und Chemie. Der Aufstieg der Berliner Anstalt brachte es aber weiter mit sich, dass hier zunehmend formale Eintrittsvoraussetzungen gestellt wurden, zunächst die Forderung nach dem Einjährigen, dann der Primareife, schließlich des Abiturs. Wollten die Provinzialgewerbeschulen weiterhin ihren Schülern den Übertritt in die höheren technischen Lehranstalten bzw. Technischen Hochschulen offenhalten, so mussten sie die dafür erforderlichen Berechtigungen verleihen können.

Die Berechtigungen waren aber nur von solchen Schulen zu verleihen, die einen allgemeinbildenden Charakter hatten, d. h. nicht nur auf dem Gebiet der Mathematik und der Naturwissenschaften das Niveau einer höheren Schule erreichten, sondern überhaupt den ganzen Kanon einer höheren Schulbildung mit allen dafür in Frage kommenden Fächern in sich aufnehmen. Die Umwandlung der Provinzialgewerbeschulen erfolgte also im Zusammenhang mit dem Aufstieg der polytechnischen Lehranstalten zu Hochschulen und unter dem Druck des Berechtigungswesens- wovon schon ausführlicher die Rede war.⁴ Nach 1878 wurden alle Provinzialgewerbeschulen umgewandelt, und zwar entweder in neunklassige Oberrealschulen, also lateinlose höhere Schulen, und diesen Weg schlug die überwiegende Mehrzahl der Provinzialgewerbeschulen ein, oder aber zu sechsklassigen Realschulen, die dann einen zweitklassigen Oberbau in Gestalt einer Maschinenbauschule erhielten. Da nun mit den Provinzialgewerbeschulen seit 1850 auch Handwerkerfortbildungsschulen verbunden gewesen waren, verschwanden die letzteren bei der Umwandlung ihrer Trägerschulen in allgemeinbildende Einrichtungen. Das wiederum hatte Folgen für die gerade erst entstehende Fortbildungsschulpflicht, weil damit der Ansatz für eine berufliche Zentrierung der neuen Fortbildungsschule entfiel und so die Tendenz zur allgemeinen Fortbildungsschule verstärkt wurde (davon später mehr).⁵ Man darf den angeführten Grund für die Umwandlung, nämlich die steigenden

Eintrittsvoraussetzungen für die technischen Studien, nicht allein haftbar machen. Denn einerseits hätte es selbstverständlich auch andere Möglichkeiten der Lösung gegeben, andererseits war die Tendenz keinesfalls auf Provinzialgewerbeschulen beschränkt, erstreckte sich vielmehr auch auf Einzelrichtungen, für die der bezeichnete Grund nicht galt. So wurde - um nur ein Beispiel zu nennen - 1864 in Dortmund eine Handwerkerschule eröffnet. 1868 erfolgte die Umbenennung in Städtische Gewerbeschule, 1879 in Höhere Bürgerschule mit Berechtigung zum Einjährigen. Aber sogar die Arbeiterbildungsvereine, die ursprünglich sich in hohem Maße der Berufsbildung gewidmet hatten, gingen in diesen Jahren mehr und mehr zur sogenannten Allgemeinbildung über.

Nachtrag zur Entwicklung der Handelshochschulen

Die Vertretung der Ökonomie als Wissenschaft an Hochschulen begann in Deutschland im 18. Jahrhundert, in der Zeit des Merkantilismus. Die von den neuen Lehrstühlen vertretene Wissenschaft wurde als Kameralwissenschaft bezeichnet, weil sie zunächst dem in den Kammerkollegien verwalteten fürstlichen Haushalt als ihrem wichtigsten Forschungsobjekt zugewandt war. Der erste kameralistische Lehrstuhl wurde 1727 dem merkantilistischen Theoretiker Gasser in Halle übertragen.⁶ Bis 1798 folgten dann rasch 23 Lehrstühle für ökonomische Fächer an deutschen Hochschulen. Die Kameralisten gingen von einer Zweiteilung des ökonomischen Forsch- und Lehrgebietes aus: (1) Die Ökonomik der Fürsten (Kameral- oder Staatswirtschaft), die bald geteilt wurde in: a) Finanzwesen; b) Wirtschaftspolitik (Polizeiwissenschaft); (2) Privatökonomik, und zwar: a) Landwirtschaftskunde (Ackerbau, Viehzucht, Jagd, Fischerei, Waldwirtschaft, Garten- und Weinbau); b) Stadtwirtschaftskunst (Münzen, Geldverkehr, Handel und Wandel).

Die Privatökonomie wandte sich damals vorzugsweise der Landwirtschaft zu, da diese für den zukünftigen Kammervorwalter zuerst in Betracht kam. Damit hängt zusammen, dass später, als die Nationalökonomie an die Stelle der Kameralwissenschaft trat, die Privatwirtschaftslehre des Handels und der Industrie im Hochschulbereich nicht vertreten war. Die Betriebswirtschaftslehre entwickelte sich außerhalb der Universität im Zusammenhang mit der beginnenden kaufmännischen Schulbildung am Ende des 18. und im frühen 19. Jahrhundert, als Handelsakademien und Handelsschulen gegründet wurden. Ebenso wie aus Gewerbeschulen, technischen Instituten und polytechnischen Lehranstalten die Technischen Hochschulen herauswuchsen, so aus den Handelsschulen die Handelshochschulen. Diese Entwicklung vollzog sich aber erst 20 Jahre nach der Gründung von Technischen Hochschulen, d. h. gegen Ende des Jahrhunderts zu einer Zeit, als sich die Technischen Hochschulen bereits mit Rektoratsverfassung und Promotionsrecht konsoli-

diert hatten. Die Verzögerung der Entwicklung von Handelshochschulen ist dadurch zu erklären, dass eben im Gegensatz zur Technik die Ökonomie an den Universitäten vertreten war und daher zunächst nicht einsichtig war, warum eigene Handelshochschulen notwendig waren. Der Deutsche Verband für das Kaufmännische Unterrichtswesen veranlasste 1896 eine Umfrage für ein Gutachten und eine Denkschrift über Handelshochschulen.⁷ Diese Untersuchung zeigte, dass in weiteren Kreisen des damaligen Großkaufmannstandes Übereinstimmung darin herrschte, es müssten Sonderhochschulen für Kaufleute geschaffen werden. Zwischen 1898 und 1914 entstanden dann sieben Handelshochschulen. Aus der im Jahre 1901 gegründeten Handelshochschule Köln ging 1919 die neue Universität hervor (Die Universität Köln 1389 gegründet, wurde 1798 zur Zeit der französischen Occupation aufgelöst).⁸

6 Gymnasium und Realschulen im 19. Jahrhundert

Die Begründung des neuhumanistischen Gymnasiums fällt in die kurze Zeit zwischen dem Untergang des preußischen Staates und den Freiheitskriegen. In ihr ist der enthusiastische Glaube an die Menschheit und ihre Bestimmung, die große Zuversicht zur menschlichen Natur und ihrer Kraft, durch Ideen sich selbst zu gestalten, sichtbar. Aus dem alten toten Schulbetrieb zu lebendiger, selbsttätiger Erfassung des würdigen Gehaltes und dadurch zu wahrer Selbstbildung zu führen, ist der leitende Gedanke der Schulreform im neuhumanistischen Sinne. Drei bedeutsame Maßregeln stehen am Anfang:

(1) Die Neuordnung der Lehrerbildung. Sie wurde durch die Anordnung einer besonderer Lehramtsprüfung herbeigeführt, das Examen *pro facultate docendi*, 1810. Dieses Jahr 1810 ist das Geburtsjahr des preußischen höheren Lehrerstandes. Durch die neue Prüfung wurde er vom geistlichen Amt als besonderer Berufsstand losgelöst.

(2) Der neue Lehrplan des neuhumanistischen Gymnasiums. Der Grundcharakter des neuen Gymnasiums ist dadurch bestimmt, dass er vier Hauptfächer zählt: Griechisch, Lateinisch, Deutsch und Mathematik. Deutsch zum ersten Male Unterrichtsfach! Als Nebenfächer kamen in bescheidenem Umfang Geschichte, Physik und Religion in Betracht. Damit war das neuhumanistische Gymnasium konstituiert. Die alte Lateinschule hatte im Grunde nur ein Hauptfach gehabt, die lateinische eloquentia und u. U. ein wenig Griechisch. Die gegen die Lateinschulen gerichteten modernen Schulen der Aufklärung, also die Ritterakademien und die ins Bürgerliche übersetzten Ritterakademien, die Philantropine, hatten demgegenüber eine Vielzahl von Fächern gelehrt, sprachlich durch das Französische überformt, aber es war nicht zu einem geschlossenen, in sich zusammenhängenden Bildungszusammenhang gekommen. Es zeigt sich äußerlich auch darin, dass sie ebenso wie bei den Lateinschulen keine fest bestimmte Schuldauer hatten, sondern dass ihr fragmentarischer, additiv zusammengesetzter Lehrplan erlaubt, die Schulzeit nach den subjektiven Belieben der Schüler bzw. der Eltern einzurichten. Das demgegenüber mit dem neuhumanistischen Gymnasium Bildung zum ersten Male deutsch sein konnte, war bedingt durch die neuen Inhalte, wurde möglich, nachdem es mit der Deutschen Bewegung eine große deutsche Dichtung und Philosophie gab. Goethe und Schiller, Kant und Herder, Fichte und Hegel gaben der deutschen Jugendbildung einen neuen Gehalt, der den geschlossenen Bildungsgang erst zu einer sinnvollen Forderung machte, und wie er von der neuhumanistischen Bildungstheorie begründet war.

(3) Das dritte Stück der neuen Ordnung ist die Abgangsprüfung, die Reifeprüfung. Sie wurde schon vor Abschluss des Lehrplans publiziert. Die Forderungen der Ordnung von 1788 wurden darin ausgedehnt und genauer bestimmt. Gefordert wird zuerst und vor allem die Herrschaft über beide alten Sprachen, im griechischen Falle Lesefertigkeit, sie ist durch Übersetzung auch des dramatischen Dialogs vom Blatt zu dokumentieren, die Sicherheit in der Grammatik durch eine Übersetzung ins Griechische; im Lateinischen dazu der mündliche und schriftliche Gebrauch der Sprache, er ist durch einen lateinischen Aufsatz und bei der mündlichen Prüfung zu beweisen. Dazu kam der deutsche Aufsatz und eine mathematische Ausarbeitung sowie eine Prüfung in allen anderen Lehrfächern. Mit der Durchführung dieser Prüfungsordnung vollzog sich nun zugleich die Ausscheidung der eigentlichen Gelehrtenschulen, die als Vorbildungsanstalten für die Universitäten anerkannt wurden, aus der Masse der alten Lateinschulen. Die zur Abhaltung der Prüfung Berechtigten erhielten nun den Namen Gymnasium. (Zunächst ließ man übrigens noch die Möglichkeit offen, durch eine Aufnahmeprüfung auf der Universität in die akademische Laufbahn zu gelangen. 1834 wurde dieses Loch verstopft).

Zusammenfassend lässt sich sagen: Der Abschluss der allgemeinen Ausbildung ist aus der philosophischen Fakultät in den Schulkursus verlegt. Früher brachte man von der Schule die Kenntnis der lateinischen Sprache mit, vielleicht auch die Elemente des Griechischen und einige Vorkenntnisse in der Mathematik. Der Abiturient des humanistischen Gymnasiums hingegen war, wenn er das Reifezeugnis erhielt, im Besitz nicht nur der beiden alten Sprachen und einer auf ausgebreiteter Lektüre beruhender historisch-humanistischer Bildung, sondern dazu auch einer gründlichen Einsicht in die Elemente der Mathematik und die Naturwissenschaften. Bezog er die Universität, so war er sogleich fähig, an jedes fachwissenschaftliche Studium heranzugehen. Die weitere Entwicklung des Gymnasiums vollzog sich nach diesem ersten Anfangsschritt in zwei weiteren Etappen, die allerdings nur im Zusammenhang mit der Realschulentwicklung zu verstehen sind.

Die Realschulen

Das 18. Jahrhundert hatte schon die Notwendigkeit einer den modernen und den Realwissenschaften zugewendeten Form der höheren Schule erkannt und eine kleine Anzahl derartiger Schulen ins Leben gerufen. Im 19. Jahrhundert ist diese Schulart dann zu einem zweiten, dem klassischen Schulwesen nebengeordneten, reich entwickelten Zweig des Bildungswesens geworden. Die Entwicklung des Realschulwesens erfolgt ebenso wie die des Gymnasiums in drei Abschnitten im Laufe des 19. Jahrhunderts. Im ersten Abschnitt haben wir die Gründungsepoche, in Preußen abschließend etwa mit der ersten Prü-

fungsordnung für die Realschulen vom Jahre 1832. Für den Aufschwung des Realschulwesens waren zwei Momente von Bedeutung: Erstens die Emanzipation des Bürgertums seit der französischen Revolution und ihre Nachwirkung in der Stein-Hardenberg'schen Gesetzgebung, sowie das wirtschaftliche Aufsteigen der Städte seit dem Wiener Frieden. Zweitens die Ausscheidung der eigentlichen Gelehrtenschulen aus der Masse der alten lateinischen Stadtschulen, in Preußen offiziell beginnend mit der Prüfungsordnung von 1832. Der Selektionsprozess, der zum neuhumanistischen Gymnasium geführt hatte und hier das alleinige Eingangsrecht zum Universitätsstudium festmachte, hatte ja nun eine große Zahl der alten Lateinschulen, die ja übrigens immer zugleich Bürgerschulen gewesen waren, wenn auch zumeist sehr unzulängliche, zurückgelassene!

Da es von diesen Schulen nun keinen Zugang mehr, wie früher, zur Universität gab, mussten sie sich für eine ganz neue Aufgabe umbilden. Diese Umbildung in eigentliche Bürgerschulen geschah durch Ausscheidung der alten Sprachen, mindestens aber des Griechischen, Aufnahme des Französischen und Ausdehnung des modernwissenschaftlichen, d. h. des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Diese Umbildung vollzog sich im Ganzen spontan, d. h. ihre Errichtung erfolgte durch die Initiativen städtischer Behörden, nicht des Ministeriums. Am Rhein waren sie in Gestalt der *collège communaux* französischer Herkunft vorgebildet. Die Verfassung dieser Schulen war überaus schwankend und unbestimmt zwischen gehobener Volksschule, Gewerbefachschule und einer Schule höherer Bildung ohne alte Sprachen. In den zwanziger Jahren begann sich der Begriff zu klären und im Sinne einer allgemeinen Schule modernen Charakter zu befestigen. Dem entsprach die preußische Prüfungsordnung von 1832,¹ die als Prüfungsgegenstände die deutsche und französische Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften, Geschichte und Geografie vorsah, dazu als fakultative Möglichkeit auch Lateinisch und Englisch. An das Bestehen der Abschlussprüfung war das Geschenk der Berechtigung geknüpft: der einjährige freiwillige Militärdienst, der Eintritt in das Post-, Forst- und Baufach, letztere jedoch nur unter der Bedingung, dass Latein zu den Prüfungsgegenständen gehörte. Besonderer Gunst und Sorge von Seiten der Behörde hatten sich die Realschulen allerdings nicht zu erfreuen.

Die zweite Epoche in der Entwicklung des höheren Schulwesens beginnt mit dem Regierungsantritt Friedrich Wilhelm IV. Für das neuhumanistische Gymnasium bedeutet dieser zweite Abschnitt zunächst einen Rückschlag gegen den Humanismus, der nun als unkirchlich und unchristlich angeklagt wird. Es wurde nun auch behauptet, die neuhumanistische Konzeption sei eine Überbürdung der Jugend, der durch die Konzentration auf ein Hauptfach zu wehren sei. Im Ganzen handelte es sich um den Versuch der Rückbildung des neuhumanistischen Gymnasiums zur Lateinschule des 16. Jahrhunderts: Humanitätsstudien und Evangelien in der Melancthon'schen Verbindung

erschienen als das Ideal der Gelehrtenbildung gegenüber dem Neuheidentum Wolffs und Humboldts und dem realistischen Enzyklopädismus der Aufklärungspädagogik. Diese Tendenzen setzten sich im Gymnasium freilich nur sehr bedingt durch. Für Leistungen in lateinischer Poesie und Prosa konnte kein Enthusiasmus mehr aufkommen und noch weniger fand das aufdringliche kirchenpolitische Christentum offene Ohren. Nur die Naturwissenschaft, das auch politisch verdächtigste Stück im modernen Unterricht des Gymnasiums, erfuhr eine Zurückdrängung, obwohl es ohnehin nicht übermäßig stark vertreten war.

Bemerkenswert ist aber nun dieses, dass dem Versuch, das neuhumanistische Gymnasium zur konfessionell-protestantischen Lateinschule zurückzubilden, die Entwicklung eines realistischen Gymnasiums zur Seite stand. Das bedeutet nicht, dass die neue Richtung in der Regierungspolitik die Realschulen günstiger beurteilte als die vorherige, das Gegenteil war der Fall. Trotzdem fanden die Dinge ihren Weg. Und zwar gerade dadurch, dass das Lateinische jetzt auch für die Realschulen obligatorisch gemacht wurde, um die Realisten unter die heilsame Zucht der lateinischen Grammatik zu bringen. Damit wurde aber nun die Realschule näher an das Gymnasium herangerückt und sie wurde auch als Komplement umso unentbehrlicher, da ja die Konzentration des Lehrplans des Gymnasiums Dinge ausgeschieden hatte, die nun doch irgendwie vertreten sein wollten. Das Jahr 1859 brachte die erste amtliche Lehrordnung für die Realschulen,² das Geburtsjahr des preußischen Realgymnasiums, nicht dem Namen, aber der Sache nach. Diese Schulen hießen offiziell Realschulen erster Ordnung; sie erhielten einen neunjährigen Kursus, mit durchgehendem, auf der Oberstufe allerdings bis auf drei Stunden abfallendem Lateinunterricht. Als ihre Bestimmung wird gleich hingestellt: eine höhere allgemeine Bildung mit anderen Mitteln als das klassische Gymnasium zu geben. In Absicht auf die Berechtigungen wurden sie dem Gymnasium gleichgestellt, ausgenommen den Zugang zu den Universitäten. Dagegen wurden sie als die eigentliche Vorbildungsanstalten für die inzwischen entwickelten technischen Studien aller Art angesehen, also zum Studium an den Technischen Hochschulen usw. So wurde aus der Realschule als Bürgerschule, die einen etwa bis zum 16. Lebensjahr reichenden Kursus als Vorbildung für das praktische Leben auf einem höheren Niveau als dem der Volksschule geben wollte, ein zweites Gymnasium mit gleicher Kursdauer und Abzielung auf ein sich anschließendes weiteres Studium.

Der dritte Zeitabschnitt der Entwicklung ist dann die Ära Bismarck, in ihr steht die Gymnasialpolitik im Zeichen der fortschreitenden Anpassungen an die Forderungen der Gegenwart. Für das Gymnasium bedeutet das, dass die Fessionalisierungsbestrebungen aufgegeben werden und dass der naturwissenschaftliche Unterricht wieder zurückerobert, dafür der Lateinunterricht eingeschränkt wird, vor allem auch die Zielsetzung auf Poesie und Eloquenz. Gleichzeitig wird nun diese dritte Epoche zu einer Ära erbitterter Kämpfe mit

den Realschulen. Im Jahre 1870 wurde den Realabiturienten die Universität geöffnet, allerdings nur die Philosophische Fakultät und von ihr wieder nur ein Teil: das Studium der Mathematik und Naturwissenschaften und der neueren Sprachen, und dies nochmals mit der Einschränkung: das Bestehen der Lehrprüfung in diesen Fächern gab nur die Befähigung zur Anstellung an Realanstalten. Es war nicht die Liebe für den realistischen Bildungsweg, sondern der Drang der Not, der zu dieser Maßregel geführt hatte.

Der dringende Mangel an Lehrern für die nach 1860 rasch wachsende Zahl von höheren Schulen führte zu dieser Auskunft. Ein Zeugnis für die Minderwertigkeit zugleich der realistischen Bildung und des höheren Lehrstandes in den Augen der Verwaltung: für die oberen Fakultäten und Berufsstände blieb die realistische Vorbildung unzulänglich, dagegen erschien sie für den Lehrstand noch möglich. Die Realschulen erster Ordnung konnten in dieser zweideutigen Stellung nicht bleiben, sie mussten die Anerkennung ihrer Gleichwertigkeit erreichen. Der im Jahre 1876 gegründete Realschulmännerverein³ hat diesen Kampf mit außerordentlicher Energie und Zähigkeit geführt. Die Widerstände waren groß. Die Gymnasien verteidigten ihre Vorzugsstellung, die Universitäten verhielten sich unter Führung der Philologen durchweg ablehnend, sie wollten nicht auf die Stufe von Polytechniken herabsinken. Die leitenden Stellen der Schulverwaltung waren noch in Händen von Altphilologen, die für die Erhaltung des Bildungsniveaus eintraten, endlich die gelehrten Berufsstände selbst empörten sich gegen die Zulassung der Realabiturienten als gegen eine Minderung der Ehre und Würde des Standes, vor allem ließ sich in diesem Sinne der zunächst bedrohte ärztliche Stand vernehmen.

Auf der anderen Seite fand die Sache der Realschulen Unterstützung bei Technikern und Ingenieuren. So wogte der Kampf jahrzehntelang auf und ab. Ab 1882 wurde die Lage noch weiter kompliziert. Die Realschulen erster Ordnung erhielten nun die Berechtigung, sich Realgymnasium zu nennen, ohne dass ihnen ihre Berechtigungen erweitert wurden. Die Umbenennung in Realgymnasium hatte sich notwendig gemacht, weil inzwischen eine dritte Schule in den Kreis der höheren Schulen eingedrungen war. Als den Realschulen 1859 das Lateinische aufgezwungen worden war und sie mit gleicher Lehrgangsdauer neben das Gymnasium gestellt worden waren, war ein Teil der Realschulen zurückgeblieben, nämlich die, die das Latein nicht aufnahmen und mit einem kürzeren und freieren Kursus weiterhin als Bürgerschulen mit Mittelschulcharakter fungierten.

Diese Realschulen zweiter Ordnung waren nun im Laufe der Zeit weiterentwickelt worden und zu ihnen traten dann in nicht unerheblichem Umfang Gewerbeschulen, die unter dem Druck des Berechtigungswesens, nämlich in dem Bestreben, die Berechtigung zum einjährigen freiwilligen Militärdienst zu erhalten, ihren berufsbezogenen Charakter immer mehr abgelegt und zu Realschulen geworden waren. So hatten sich neunklassige, lateinlose Real-

schulen entwickelt. Diese Schulen wurden 1882 als Oberrealschulen mit in den Kreis der höheren Schulen aufgenommen. Diese Situation benutzten die Anhänger des Gymnasiums, um ihr gefährdetes Monopol zu sichern.

Auf der Reichsschulkonferenz von 1890, auf der der jugendliche Kaiser Wilhelm II persönlich erschien und sich in einer ungemein lebhaften Weise für diese Schulfrage engagierte, gab die Mehrheit der Versammlung, die aus Anhängern des Gymnasiums bestand, allen Wünschen des Kaisers nach, nämlich stärkere Ausrichtung des Unterrichts auf das National-Patriotische, Beseitigung des lateinischen Aufsatzes, der vordem noch als das Hauptstück und die Krone des gymnasialen Unterrichts gepriesen worden war, dafür stärkere Betonung des Deutschen, Verminderung der Zahl der Schulstunden, um der Überbürdung zu steuern, endlich Vermehrung des Turnens im Hinblick auf die körperliche Ertüchtigung der Jugendlichen für den Militärdienst. Für diese Zugeständnisse an den Kaiser erhielt die gymnasiale Mehrheitsgruppe vom Kaiser das erwünschte Votum gegen das Realgymnasium. Das Realgymnasium sollte abgeschafft werden; der Kaiser bezeichnete es als eine Schule der Halb- und Missbildung. Um das Realgymnasium als eine völlig überflüssige und schädliche Mischform erweisen zu können, wurde die neu in den Blick getretene lateinlose Oberrealschule von den Vertretern der Gymnasialpartei hoch gelobt. In der Hoffnung, auf diese Weise das Gymnasialmonopol am sichersten zu retten, räumte man nun der lateinlosen Oberrealschule als der Konkurrenzanstalt des verhassten Realgymnasiums dieselben Berechtigungen mit ihm ein, auch den bescheidenen Zugang zur Universität. Der weitere Verlauf der Dinge entsprach allerdings nicht dieser Absicht. Denn das Realgymnasium konnte sich erhalten, gestützt durch die städtischen Verwaltungen. Im Jahre 1900 wurde der Kampf dann schließlich beendet durch die Anerkennung der drei Formen der neunklassigen höheren Schule, also des Gymnasiums, des Realgymnasiums und der Oberrealschule: alle erhielten den Zugang zur Universität, das Gymnasialmonopol war gebrochen.⁴

7 Die Auflösung der überlieferten Handwerksordnung und ihrer Berufserziehung

Für die Kennzeichnung der wirtschaftlichen Verhältnisse in Preußen zu Beginn des 19. Jahrhunderts gibt es eine sehr aufschlussreiche Quelle in dem Buch von Leopold Krug „Betrachtungen über den Nationalreichtum des preußischen Staates und über den Wohlstand seiner Bewohner“, Berlin 1805. In diesem Werk unterscheidet Krug drei Arten von Klassen, nämlich die Produzierenden, die Industriösen und die Besoldeten. Die erste Art teilt er in drei Klassen ein, nämlich den Adel, die bürgerlichen Gutsbesitzer und Pächter und den Bauernstand; zu der dritten Art gehören die Ziviloffizianten, die Geistlichen, Prediger und Schullehrer. Zu den industriösen Klassen gehören alle Menschen im Staat, welchen keinen Anteil an Grund und Boden besitzen und keine Besoldung genießen, sondern sich durch Ausübung ihrer Kräfte und Talente ein Einkommen von anderen Menschen zu verschaffen suchen. Diese sind Handwerker und Fabrikanten, Kaufleute und Krämer, Tagelöhner und Gesinde.

An der Einteilung von Krug ist besonders die Unterscheidung zwischen den Landbesitzenden Klassen und den anderen interessant. Nur die ersteren werden von ihm als produzierend betrachtet, da nur sie aus dem Tier-, Pflanzen- oder Mineralreich neue Stoffe gewinnen. Die industriösen Klassen hingegen sind darauf angewiesen, durch ihren Fleiß (Industrie),¹ den Lebensunterhalt zu verdienen. Die Werteezeugung durch Verarbeitung des Rohmaterials zu einem Gebrauchsgegenstand wird noch deutlich von dem Vorgang der Gewinnung landwirtschaftlicher oder bergbaulicher Güter unterschieden und noch nicht als Produktionsvorgang angesehen. Außerdem wird das Denken von Krug und seinen Zeitgenossen noch von der merkantilistischen Staats- und Wirtschaftsauffassung bestimmt, welche die Aufgabe der staatlichen Wirtschaftspolitik in der Erzielung einer aktiven Handelsbilanz durch den Export landwirtschaftlicher oder gewerblicher Waren bei gleichzeitiger Wahrung einer möglichst weitgehenden ökonomischen Autarkie des eigenen Staates sah.

Dazu passt auch der in Anspruch genommene Einkommensbegriff², der das Nationaleinkommen³ als echte, das Zirkulationseinkommen⁴ als unechtes Einkommen bezeichnet. Das jährliche Nationaleinkommen eines Staates wurde bestimmt als die Summe der in diesem Staat jährlich erzeugten genießbaren Güter, wozu noch der Anteil hinzugerechnet wurde, den die Bewohner des Staates durch Industrie sich von dem Einkommen anderer Nationen erwarben. Das Zirkulationseinkommen wurde bestimmt als die Summe

dessen, was in einem Land durch Arbeiten und Dienste gegenseitig erworben und verdient wird. Die Kenntnis dieser Unterscheidung von Nationaleinkommen und Zirkulationseinkommen ist für das Verständnis der Unterscheidung von Handwerk und Fabrikwesen wichtig. Man sah das, was der Handwerker durch seine Tätigkeit verdiente, lediglich als Zirkulationseinkommen an, und betrachtete daher seine Arbeit nicht als eine Leistung, durch die der Wohlstand des Staates erhöht wurde. Dagegen erzielten im Sinne dieser Auffassung die Fabriken durch Herstellung von Exportwaren echtes Einkommen, das den Staat bereicherte. Diese Verschiedenheit der Einstellung zum Handwerk und zum Fabrikwesen erklärt die Tatsache, dass der merkantilistische Staat dem Handwerk relativ uninteressiert gegenüberstand, während er das Fabrikwesen intensiv förderte. Diese Einstellung hatten schon die frühen Merkantilisten des 17. Jahrhunderts zur Geltung gebracht und sie hatte sich dann durch das ganze 18. Jahrhundert hindurch gehalten und ihre Konsequenzen gezeitigt.⁵

Die Unterscheidung⁶ zwischen Handwerkern und Fabrikanten richtete sich primär nicht nach der Arbeitstechnik, denn diese war in den Fabriken häufig nicht anders als in den Werkstätten der Handwerker⁷, sondern erfolgte nach dem rechtlichen Prinzip, was daran ersichtlich ist, dass Krug zum Handwerk alle diejenigen Gewerbe zählte, die in Innungen organisiert waren, während er die übrigen als das Fabrikwesen bezeichnete. Er sah dabei in den Innungen mehr als bloße Berufsvereinigungen. Er betrachtete sie als Korporationen, die wesentliche Glieder des Staatsgefüges waren. „Im preußischen Staate finden wir dergleichen Korporationen im Groben unter dem Adel und den sogenannten Landständen, und im Kleinen bei den Innungen.“⁸

Der Zweck derartiger Korporationen bestand nach Krug besonders darin, dass sie dem Staat Fürsorgeaufgaben abnahmen, d. h. sie waren dem merkantilistischen Staatszweck als eingeordnet gedacht. „Wenn der Staat Kraft und Willen hat, dafür zu sorgen, dass die Zwecke der einzelnen Korporationen nicht dem höchsten Staatszweck entgegen sind, so muss ihm daran liegen, dass ein jeder Bewohner des Staates auch zu irgendeiner einzelnen Kooperation gehöre. Unsere Armen- und Arbeitshäuser werden in der Regel nur mit solchen Menschen bevölkert, welche zu keiner Kooperation und zu keiner Kommune gehören, denn wenn sie Mitglieder einer Kooperation oder Innung sind, so muss auch diese für die Erhaltung ihrer Armen sorgen.“⁹

Denjenigen Gewerbetreibenden, die nicht zu einer Innung gehörten, fehlte daher der Rückhalt an einem Schutzverband. Dies hatte seit dem Ausgang des Mittelalters in einem ständig zunehmenden Maße zur Entstehung einer sozialen Unterschicht geführt, die insbesondere in den Städten zu einer Gefahr der allgemeinen Ordnung wurde und die vom merkantilen Staat der Aufklärung tatkräftig bekämpft wurde. Seitdem durch die merkantile Wirtschaftspolitik das Fabrikwesen gefördert worden war, hatte die Zahl der Arbeitskräfte der außerhalb der Zunftordnung stehenden Gewerbe immer mehr

zugenommen, und damit war der Kreis der gewerblich tätigen Personen, die nicht bei Krankheit, Invalidität und Arbeitsunfähigkeit im Alter durch die Zugehörigkeit zu einer Korporation gesichert waren, sehr umfangreich geworden. Die Unterscheidung zwischen Handwerk und Fabrikwesen war mithin nicht nur ökonomisch, sondern auch soziologisch bedeutsam. Unter diesem Gesichtspunkt und allerdings nur unter diesem schien die überlieferte ständisch-zünftige Handwerksordnung einen Sinn zu haben, nicht aber in seiner eigentlichen Bedeutung. „Das Innungswesen scheint,“ sagt Krug, „in theoretischer Hinsicht betrachtet, der freien Ausübung der Kräfte des Menschen entgegen zu sein und es ist daher schon oft und mit Recht angegriffen worden“.¹⁰ Die Zunftordnung wird von Krug im Jahre 1805 also nur noch sozialpolitisch gerechtfertigt, während sie wirtschaftlich gesehen und insbesondere auch für den Fortschritt der Produktivkräfte als hemmend angesehen werden musste und ja in der Tat dann auch mit Einführung der Gewerbefreiheit abgeschafft wurde.¹¹

In diesem Zusammenhang ist auch auf ein Werk des Jenenser Professors Karl Sturm zu verweisen („Grundlinien einer Enzyklopädie der Kameralwissenschaften“, Jena 1807). Sturm widmet der Technologie oder Gewerbekunde einen besonderen Abschnitt, in dem es heißt: „die Fertigkeit, die rohen oder schon zugute gemachten Naturprodukte zu verarbeiten, heißt ein Handwerk. Der, welcher diese Fertigkeit besitzt und als ein Gewerbe betreibt, heißt ein Handwerker. Diese Handwerker werden in verschiedenen Ländern verschiedenen eingeteilt: 1) in zünftige, 2) gesperrte, 3) geschlossene, 4) geschenkte, 5) Lohnhandwerker, 6) Kramhandwerker, 7) Manufakturen und Fabriken. Diese unterscheiden sich dadurch, das sind letzteren die Arbeiten durch Feuer und Hammer¹², in ersteren durch Maschinen und Hände¹³ geschehen. Von einem Handwerker aber unterscheiden sie sich dadurch, dass sie ihre Waren im Großen verfertigen, dass diese Waren durch die Hände verschiedener Arbeiter gehen und dass Unternehmer und Arbeiter in keiner Zunftverfassung stehen.“¹⁴

Analysiert man diesen Text, so ergibt sich folgendes Bild: die unter 1) bis 4) genannten Ausdrücke beziehen sich auf den Rechtscharakter der Innungen. Sturm gibt im weiteren Verlauf seiner technologischen Betrachtungen stets an, welcher Art die Innungen der Handwerker sind, die die einzelnen Waren herstellen. Die unter 5) genannten Lohnhandwerker bilden eine Übergangsgruppe, da sie besonders im Bereich der Webwarenherstellung häufig faktisch unselbständige Arbeitnehmer waren. Der Ausdruck Kramhandwerker zeigt, dass Einzelhandel noch zum Handwerk gerechnet wurde. In diesem Abschnitt über die handeltreibenden Personen spricht Sturm auch von den Lehrburschen und sagt: „nach überstandenen Lehrjahren erhalten sie einen Lehrbrief, an den Orten, wo der Handlungsstand zünftig ist.“¹⁵

Besonders interessant ist aber das, was¹⁶ Sturm unter 7) von den Fabriken und Manufakturen sagt. Er gibt 3 Merkmale an, durch die sie sich von dem

eigentlichen Handwerk unterscheiden: die Massenproduktion, die Anwendung der Arbeitsteilung und die Freiheit von Zunftbindungen. Er macht ferner eine Unterscheidung zwischen Manufakturen und Fabriken, die historisch sehr interessant ist. Wenn er von Manufakturen sagt, dass ihnen die Arbeiten durch die Maschinen und durch die Hände geschehen, so hat er dabei wohl vor allem die Webereien und Spinnereien vor Augen, während das Vorbild für die von ihm als Fabriken bezeichneten Werkstätten Eisenwerke, Glashütten und dergleichen waren. Vielleicht kommt in dieser Zweiteilung zum Ausdruck, dass Sturm beobachtete, dass in seiner Epoche neben den seit langem aus dem Textilsektor bestehenden Manufakturen eine andere Art von nichthandwerklichen Gewerbebetrieben immer größere Bedeutung erlangte, nämlich die metallverarbeitenden Betriebe, und dass er für diese eine besondere Bezeichnung, nämlich den der Fabrik für angemessen hielt. Dieser Sprachgebrauch hat sich aber nicht durchgesetzt. Außer den bereits genannten Gewerbegruppen kennt Sturm noch eine weitere, die er als die der mechanischen Künstler bezeichnet. Ein Künstler war jemand, der ebenso wie der Handwerker einen kleinen Gewerbebetrieb hatte, dessen Gewerbe jedoch so beschaffen war, dass es nicht der Zunftordnung unterstand (Bäcker = zünftiger Handwerker, Oblatenbäcker = Künstler). Künstler gehörten in eine Reihe mit den Fabrikanten. Während der Eigentümer einer Fabrik oder Manufaktur einen für die damaligen Verhältnisse großen Betrieb besaß, arbeitete der Künstler allein oder mit sehr wenigen Hilfskräften.

Im Ganzen ergibt sich bei Sturm unter Weglassung der Kaufleute folgende Einteilung des Gewerbes. Auf der einen Seite stehen die Handwerker, d. h. diejenigen, die Zunftordnung unterliegen. Auf der anderen Seite befinden sich zwei Gruppen, nämlich die Fabrikanten (einschließlich der Besitzer von Manufakturen) und die Künstler. Sie unterscheiden sich dadurch, dass die ersteren Mittel- und Großbetriebe, die zweiten Kleinbetriebe besitzen. Es ist ihnen gemeinsam, dass sie sich außerhalb der Zunftverfassung befinden. Eine geordnete Berufserziehung gab es nur für den Teil des Gewerbes, der zum Handwerk im eigentlichen Sinne gehörte, während es für die Fabrikanten und Künstler keine solche berufliche Erziehung gab. Betrachtet man das Handwerk, das zünftige Handwerk, in Preußen unter statistischem Gesichtspunkt, so zeigt sich, dass es etwa 300.000 Meister gab, denen etwa 100.000 Gesellen gegenüberstanden. Die Zahl der Gesellen blieb also hinter derjenigen der Meister erheblich zurück, das Verhältnis war etwa 3 : 1 zugunsten der Meister. Daraus ergibt sich, dass zu Beginn des Jahrhunderts der selbstständige Handwerksmeister der vorherrschende Typ war und dass also jeder, der die handwerkliche Berufsausbildung durchlief, eine echte Chance hatte, Meister und selbstständiger Betriebsinhaber zu werden.

Dem Fabrikwesen hat Krug in seinem Werk 165 Seiten gewidmet, d. h. wesentlich mehr als dem Handwerk, dessen Darstellung nur rund 40 Seiten umfasst.¹⁷ Wenn dies auch äußerlich durch den Umfang des vorhandenen

Materials bedingt gewesen sein mag, so darf man doch darin auch ein Symptom sehen, dass die außerhalb der Zunftordnung stehenden Gewerbe von einem merkantilistischen Nationalökonom für wichtiger als das zünftige Handwerk angesehen wurden. Die Fabrik ist bereits an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert sowohl in ökonomischer als auch in soziologischer Hinsicht ein Gebilde neben dem Handwerksbetrieb und schon damals bestand die Tendenz, von der Entfaltung des Fabrikwesens die Formierung des allgemeinen Wohlstandes und der staatlichen Macht zu erhoffen, wenngleich, was auch bei Krug deutlich ist, die emotionale Gesinnung der rationalen Einsicht entgegenstand. So heißt es bei Krug: „der preußische Staat wird von manchen einen Fabrikenstaat genannt und es tut mir weh, wenn ich ihn mit diesem Namen benennen höre, der ihn gar nicht ehrt.“¹⁸

Das Wort Lehrling kommt bei Krug in dem ganzen Kapitel über das Fabrikwesen nicht vor. Er erwähnt überhaupt nichts, was einem handwerklichen Lehrlingswesen entsprechen könnte. Es ist völlig eindeutig, dass das Fabrikwesen keine planmäßige betriebliche Berufsausbildung kannte. Gewiss war in der Praxis die Grenze zwischen Handwerk und Fabrik fließend, und manche der in der Fabrikentabelle als Arbeiter gezählten Personen werden eine handwerkliche Berufsausbildung genossen haben. Die Fabrik als solche aber hatte nichts mit Berufsausbildung zu tun. Es gab nur insofern eine gewisse Berufsausbildung für Fabrikarbeit, als Industrieschulen, Spinnschulen und ähnlichen Einrichtungen teils Kinder, teils aber auch Erwachsene, besonders das ländliche Gesinde, im Spinnen und Weben unterrichtet wurden. Das Motiv für die Förderung dieser Schulen war auf Seiten des Staates der Wunsch, eine ausreichende Zahl von Arbeitskräften für die Textilfabriken zu erhalten. Dem völligen Fehlen einer betrieblichen Berufsausbildung innerhalb des Fabrikwesens stand daher eine gewisse schulische Berufsausbildung gegenüber. Doch hatten diese Schulen keine erhebliche Bedeutung. Es ist aber bemerkenswert, dass es bereits im 18. Jahrhundert ein Problem der gewerblichen Berufsausbildung im Zusammenhang mit dem Fabrikwesen gegeben hat. Diese Ansätze sind nicht zur Entfaltung gekommen, weil es sich um Maßnahmen im Rahmen der merkantilistischen Wirtschafts- und Sozialpolitik handelte. Als der preußische Staat zu Beginn des 19. Jahrhunderts die Prinzipien des Merkantilismus aufgab und zur liberalen Wirtschaftspolitik überging, war es folgerichtig, dass er darauf verzichtete, sich um die Beschaffung ausreichenden Nachwuchses für die Fabriken zu kümmern. Außerdem war ja nun auch die neue, durch die Neuhumanismus geprägte Pädagogik ein starker Feind dieser Schulen, die aus der Berufs- und Standeserziehung der Aufklärung stammten.

Fragt man die preußische Statistik nach dem Fabrikwesen des Jahrhunderts, so zeigt sich sehr eindrucksvoll, wie das Fabrikwesen vor allem durch die Textilbetriebe repräsentiert wurde. Auf die Textilbetriebe entfielen 1802 138.000 Arbeiter, das waren 84 % der Gesamtzahl und 31 Millionen Taler

Fabrikationssumme, das waren 61 % des Produktionswertes. Vergleicht man die Tabelle des Fabrikwesens von 1802 mit einer für 1850, mit einer von 1900 und 1950, dann ist klar, dass nicht nur eine gewaltige Steigerung der industriellen Produktion sichtbar ist, sondern dass zugleich eine völlige Verlagerung des Schwergewichtes von dem Textilsektor auf den Metallsektor und in unserer Zeit auch auf denjenigen der Kunststoffe eingetreten ist.

Dieser Strukturwandel ist auch für die Problematik der Berufserziehung äußerst folgenreich gewesen. Solange die Textilfabrik, d. h. Spinnerei und Weberei, der Modelltyp des Fabrikbetriebs war, wurden von der Arbeiterschaft Fachkenntnisse verlangt, die in jener Zeit zur allgemeinen Bildung der unteren Volksschichten gehörten. Man muss daran denken, dass Preußen noch Bauernland war. Bei der bäuerlichen Bevölkerung war es aber selbstverständlich, dass nicht nur die Frauen, sondern auch viele Männer spinnen und weben konnten. Vielfach wurden diese Tätigkeiten von kleinbäuerlichen Familien als gewerblicher Nebenerwerb ausgeübt. Man konnte daher damit rechnen, dass die im Textilbetrieb benötigten Kenntnisse im Allgemeinen vorhanden waren. Ein Ausbildungsproblem gab es vor allem bei Waisenkindern, denen mit der Familienerziehung auch die Unterweisung in diesen Handfertigkeiten fehlte und bei Bettlern und Vagabunden, die von der Polizei aufgegriffen, in Arbeitshäuser eingeliefert und dort zu produktiver Arbeit angehalten wurden, ferner bei bäuerlichen Knechten und Mägden, die als Kinder nicht zugleich mit der Landarbeit auch die Textilarbeit erlernt hatten. Solange Spinnerei und Weberei den Charakter des Fabrikwesens bestimmten, war mithin eine völlig andere Situation auf dem Gebiet der Berufsausbildung gegeben als später, als der metallverarbeitende Betrieb der Haupttyp der Fabrik wurde. Erst dann bestand wirklich in einem umfassenden Umfang die Notwendigkeit für eine Berufsausbildung Sorge zu tragen, weil jetzt die Fabriken nicht mehr Kenntnisse und Fertigkeiten auswerteten, die durch normale Familienerziehung vermittelt wurden.

Aber es gab auch schon 1802 Fabriken, die nicht zum Textilbereich gehörten. Man stellt sich die Frage, woher die entsprechenden Fachkräfte für diese Fabriken kamen. Im 18. Jahrhundert¹⁹ wurde dieses Problem häufig dadurch gelöst, dass man die Einwanderung fachkundiger Ausländer begünstigte. Der preußische Staat hat aus diesem Grunde eine sehr großzügige Einwanderungspolitik betrieben, die vor allem viele Franzosen nach Preußen geführt hat. Erst in dem Maße, in dem einerseits der Bedarf an Fachkräften größer und andererseits infolge der politischen Gesamtentwicklung der napoleonischen Zeit der Zustrom von Ausländern kleiner wurde, ergab sich die Notwendigkeit, die Deckung des Bedarfs der Fabriken an technologisch vorgebildeten Menschen auf dem Wege der Berufsausbildung durchzuführen. Es ist daher nicht verwunderlich, dass es um 1800 für die nicht zum Textilbereich gehörenden Fabrikgewerbe noch keine besondere Berufsausbildung gab. Ein Teil der Fabrikarbeiter stammte sicherlich aus dem Handwerk und

brachte von dort die erforderlichen Kenntnisse mit. Aber der Anteil der gelernten Handwerker an der Fabrikarbeiterschaft war begrenzt. Der weitaus größte Teil der Fabrikbevölkerung kam aus der Schicht der Kleinbauern und der ländlichen Tagelöhner. Man darf daher nicht unterstellen, dass es zu Beginn des 19. Jahrhunderts im Fabrikwesen deswegen kein Berufsausbildungsproblem gegeben habe, weil das Handwerk die Funktion eines Zubringerdienstes erfüllt habe.

Zusammenfassend lässt sich sagen: zu Beginn des 19. Jahrhunderts gab es in Preußen noch keine Riesenbetriebe mit großen Arbeitermassen, wohl aber eine Betriebsgröße, die im Vergleich mit derjenigen des Handwerks durchaus schon den Charakter des Großbetriebes hatte. In dieser Hinsicht war bereits der Unterschied zwischen Handwerksbetrieb und Fabrikbetrieb typisch ausgeprägt. Die Spannungen, welche zwischen Handwerk und Industrie im 19. Jahrhundert eintraten, waren im Prinzip bereits angelegt, weil neben dem seit Jahrhunderten bestehenden Normaltyp, der gewerblichen Produktion, dem Handwerksbetrieb, ein anderer, der Fabrikbetrieb stand, der gerade deswegen, weil er nicht durch die traditionellen Bindungen des Handwerks gehemmt wurde, schnell zur immer größeren Bedeutung aufsteigen konnte.

Die Frage der Beschaffung qualifizierter Arbeitskräfte für die Fabriken zerfiel in zwei klar voneinander unterschiedene Teilfragen, nämlich in eine solche hinsichtlich der Textilfabriken und in eine weitere hinsichtlich der übrigen Fabriken. Die erste Teilfrage war zunächst die ungleich wichtigere. Ihre Lösung war ziemlich einfach, weil Spinnen und Weben bei der handarbeitenden Bevölkerung zu den selbstverständlichen Fertigkeiten des täglichen Lebens gehörten. Die zweite Teilfrage war noch relativ unwichtig, weil die nicht zum Textilbereich gehörenden Fabrikgewerbe und darunter besonders die Metallindustrie noch keine erhebliche wirtschaftliche Bedeutung hatten, sodass die Beschaffung von Fachkräften kein Massenproblem war. Wohl aber war es zu Beginn des Jahrhunderts schon deutlich, dass die Fabrikanten und technischen Leiter der Betriebe eine andere Ausbildung benötigten als die Handwerksmeister. So bahnen sich schon zu Beginn des Jahrhunderts zwei Wege zur Erlangung beruflicher Qualifikation im Gewerbe an, nämlich einmal der Weg über die Handwerkslehre und zum anderen ein zweiter Weg unter Benutzung frei gewählter schulischer Bildungseinrichtungen. Von diesen zu Beginn des Jahrhunderts entstehenden technischen Schulen war ja schon ausführlich die Rede.²⁰ Hier muss noch der Hinweis nachgebracht werden, dass mit ihnen allerdings noch nicht die volle Problematik der Berufserziehung gesehen wurde.

Es gab also noch nicht ein besonderes Problem der Ausbildung von handwerklichen Kräften, die lebenslänglich unselbstständig blieben. Die Situation war zwar bereits in einem gewissen Umfang vorhanden und wir werden sehen, wie gerade die rapide Zunahme der ständig Unselbstständigen im Handwerk Schicksal des Handwerks zu Beginn der industriellen Revolu-

tion sein wird.²¹ In den ersten beiden Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts war die Lage aber nun so, dass sie ein eigenständiges Problem darstellte. Weil die handwerkliche Berufserziehung im Grunde Meisterausbildung war, sah man auch auf Seiten des Fabrikwesens zunächst nur die Ausbildung des Eigentümers, nicht der Arbeiter,²² obwohl der Typ des lebenslänglich einer unselbständigen Position bleibenden Arbeiters bereits deutlich ausgeprägt war.

Seitdem die *assemblée constituante* 1791 in Frankreich das Zunftwesen aufgehoben und an seine Stelle das System der jährlich neu zu erwerbenden Gewerbepatente gesetzt hatte, wurden ähnliche Schritte auch in den übrigen europäischen Ländern getan. In Preußen wurde 1810 eingeführt, dass die Lösung eines jährlichen Patents ausreichend sei, um ein Gewerbe zu betreiben und Lehrlinge und Gesellen zu beschäftigen. Die Rechtslage wurde allerdings nach 1815 dadurch kompliziert, dass kein einheitliches Gewerberecht für ganz Preußen geschaffen, vielmehr die in den einzelnen Landesteilen bestehenden zumeist in Kraft belassen wurden. Diesen Einzelheiten will ich hier nicht weiter nachgehen. Im Hinblick auf unser Thema ist nur folgendes wichtig: Von dem Zeitpunkt ab, an dem die bisherigen Rechtsnormen der Zunftordnung durch die Einführung des Prinzips der freien Berufsausübung aufgehoben wurden, konnten sich auch alle diejenigen, die bisher aus irgendeinem Grunde nicht die Meisterwürde erlangt hatten, durch den Erwerb eines Gewerbescheines die Stellung eines vollwertigen selbstständigen Handwerkers verschaffen. Zum großen Teil handelte es sich dabei um ältere Gesellen, die nicht den Geldbetrag besaßen hatten, der bisher als Mindestkapital von jedem Bewerber um die Meisterwürde verlangt worden war. In einem gewissen Umfang waren es aber auch Personen, die nicht aus dem Handwerkerstand hervorgegangen waren und dadurch die Mithin in diesen ein Element hineinkam, dass die Festigkeit seines Gefüges lockerte.

Die Vermehrung der selbstständigen Handwerker betrug etwa 20 %. Diese Vermehrung hat sich wirtschaftlich z. T. positiv ausgewirkt, indem neue unternehmerische Kräfte die Möglichkeit zur Entfaltung erhielten. Dieser Vorgang war aber nicht nur ein ökonomischer, sondern auch ein soziologischer, insofern eine bisher relativ fest geschlossene soziale Gruppe bei gleichzeitigem Verlust der bis dahin geltenden Ordnungsnormen vor die Aufgabe gestellt wurde, eine ziemlich große Zahl neuer Mitglieder zu assimilieren. Die Aufgabe, die sich durch die Aufhebung der Zunftordnung für das Handwerk stellte, war sehr schwierig und das deutsche Handwerk hat das ganze 19. Jahrhundert gebraucht, um sie zu meistern. Betrachtet man den Zusammenhang unter dem Gesichtspunkt der Berufserziehung, dann ist wesentlich, dass es sich bei den neuen Mitgliedern des Handwerks einerseits um Menschen handelte, die zwar den Ausbildungsgang bis zum Gesellen durchlaufen, aber trotzdem bisher das Ziel des selbstständigen Meistertums nicht erreicht hatten. Die Ersteren hatten erlebt, dass die Mühen ihrer Lehr- und Gesellenzeit zwecklos gewesen waren, denn sie hatten nicht zu dem erhofften

Ziel geführt. Unter den anderen waren manche, die überhaupt keine Lehre durchgemacht, sondern sich auf andere Weise, z. B. durch Schulbesuch, Fachkenntnisse erworben hatten, weil sie aufgrund der in jener Zeit aufkommenden neuen Ideen das Handwerk als wirtschaftliche und gesellschaftliche Institution ablehnten.

Sowohl die einen als auch die anderen waren nicht dazu qualifiziert, das ihnen jetzt zustehende Recht der Lehrlingsausbildung im Sinne einer berufsständisch-handwerklichen Erziehung zu gebrauchen, denn es ist nicht anzunehmen, dass sie selbst ein Bewusstsein der Tradition des Handwerkerstandes besaßen. Dies galt allerdings in einem großen Umfange auch von den anderen Meistern. Man muss sich klarmachen, dass die Aufhebung der Zunftordnung für viele die Schockwirkung eines revolutionären Ereignisses hatte und als eine Folge der politischen und wirtschaftlichen Katastrophe der Zeit angesehen wurde. Aus dem Abstand von 150 Jahren ist es leicht, den geschichtlichen Sinn jener Vorgänge zu erkennen. Von dem damaligen Handwerksmeister, dessen Lebenswelt im Allgemeinen eine kleine Ackerbürgerstadt mit einer fest überkommenen Ordnung und ohne große Verbindung mit der übrigen Welt war, wurde die Beseitigung der Zunftordnung als ein Zeichen dafür erlebt, dass sein persönliches Leben nun auch in den Strudel einer verhängnisvollen Gesamtentwicklung hineingerissen wurde. Da diese Maßnahme außerdem mit negativen Werturteilen über die bisherige handwerkliche Ordnung begründet wurde, ist es sehr wahrscheinlich, dass bei einem großen Teil der Handwerker ein Verlust, zumindest aber eine tiefe Erschütterung ihres berufsständischen Selbstbewusstseins eintrat. Dies bedeutete für die Berufserziehung des Nachwuchses, dass nur noch geringe Voraussetzungen für eine über die fachtechnische Ausbildung hinausgehende Erziehung im älteren Sinne des Handwerks vorhanden war.

Die weitere Entwicklung des Handwerks bis zur Jahrhundertmitte zeigt ein zunächst erstaunliches Phänomen: dass die Zunahme des Handwerks nicht nur mit der allgemeinen Bevölkerungszunahme Schritt hält, sondern sogar etwas größer als dieses ist, sodass der Anteil des handwerklichen Volksteils an der gesamten Einwohnerzahl leicht ansteigt. Die im gleichen Zeitraum erfolgte sehr erhebliche Intensivierung des Fabrikwesens hat mithin nicht zu einem quantitativen Rückgang des Handwerks geführt. Es ist jedoch wichtig, dass zwischen der Zahlenreihe der Meister und derjenigen der Gehilfen hinsichtlich der eingetretenen Zunahmen ein sehr großer Unterschied besteht. Die Summe der 1843 vorhandenen Meister verhält sich zu derjenigen von 1816 wie 158:100, dagegen ist bei den Gehilfen der entsprechende Verhältnissatz 214:100. Bei den Selbstständigen Meistern entsprach die Zunahme ungefähr der Bevölkerungsvermehrung. Bei den unselbständigen Hilfskräften des Handwerks war sie dagegen wesentlich größer.

Während sich 1816 die Zahl der Meister derjenigen der Gehilfen wie 5:3 verhielt, war das Verhältnis 1843 nur noch 4:3. Dass das Handwerk im Jahre

1843 einen höheren Prozentsatz von der Gesamtbevölkerung stellte als 1816 war daher ausschließlich auf die überdurchschnittliche Vergrößerung der Gesellen- und Lehrlingszahl zurückzuführen. Dabei zeigt die genaue Betrachtung der Statistik einen charakteristischen Unterschied insofern, als bei den Meistern die Intensität der Zunahme vor 1831 größer war als nachher, während bei den Gehilfen erst ab 1831 eine besonders starke Vermehrung eintrat. Vergleicht man die Zahlen von 1843 mit demjenigen von 1831, so ergibt sich bei den Meistern eine Zunahme um 74.000, bei den Gehilfen dagegen um 123.000.

Man kann daher als Gesamtergebnis feststellen, dass ungefähr ab 1830 das Tempo der Zunahme der Hilfskräfte des Handwerks so erheblich gewachsen war, dass dieser Vorgang in kurzer Zeit zu einer grundsätzlichen Veränderung des Sozialgefüges des Handwerks führen musste. Dies bestätigt sich in noch höherem Maße, wenn man den Zeitraum von 1840 bis 1843 betrachtet. Wenn in den 3 Jahren die Zahl der Gesellen und Lehrlinge um $\frac{1}{12}$, in manchen Berufen sogar um $\frac{1}{10}$, $\frac{1}{8}$, $\frac{1}{6}$ stieg, dann bedeutet dieses, dass eine Entwicklung im Gange war, die das Verhältnis zwischen den Meistern und den Gesellen und den Lehrlingen grundsätzlich ändern musste. Der vom Mittelalter überkommene und durch die Zunftverfassung geordnete Typ des Handwerks wurde dadurch gekennzeichnet, dass das zahlenmäßige Verhältnis zwischen Meistern und Gesellen auf das Ganze gesehen so ausbalanciert war, dass die Gesellen Aussicht auf Selbstständigkeit nach der Meisterprüfung hatten. Dieses System hat trotz aller Missstände bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts im Wesentlichen noch funktioniert. So lange es bestand, waren auch die Voraussetzungen für die besondere gesellschaftliche Eigenart der handwerklichen Großfamilie, die Gesellen und Lehrlinge mit umschloss, und damit auch die Voraussetzungen für die Prägung des spezifischen Typus des Handwerks im Sinne der vorkapitalistischen Gesellschaftsordnung gegeben.

Die Zahlen des Zeitraums von 1840 bis 1843 zeigen, dass sich in diesen Jahren sehr schnell eine Änderung vollzog, durch welche die alte handwerkliche Ordnung völlig zerstört wurde. Wenn auf den einzelnen Meister mehr Gehilfen und Lehrlinge kamen, so bedeutete das, dass bei Beibehaltung der alten Sitten und Gebräuche mehr Personen in dem Hause des Handwerkers untergebracht werden mussten. Dies wäre nur möglich gewesen entweder durch Verringerung des Wohnraums der Meisterfamilie oder durch Überbelegung der Personalräume oder durch Vergrößerung der Häuser. Das letzte war in den alten Teilen der Städte kaum möglich. Wenn umgebaut wurde, dann stand aber die Schaffung von Wohnraum für die Gesellen an letzter Stelle. Vielmehr ging es meistens einerseits darum, neue, der veränderten Technik entsprechende Werkstatträume zu schaffen, andererseits entsprechend der Steigerung der Wohnbedürfnisse des Mittelstandes mehr und größere Wohnräume für die Familie des Meisters zu erstellen.

In der Literatur des dritten und vierten Jahrzehnts des Jahrhunderts kehrt oft die Klage wieder, dass die selbstständigen Handwerker und Kaufleute mehr Wohnraum als früher beanspruchen und daher bei Umbauten die bisher für das Personal bestimmten Räume einbeziehen, sodass dieses gezwungen wird, sich irgendwo teure und ungesunde Schlafmöglichkeiten zu beschaffen. Die Steigerung der Wohnkultur des Bürgertums war mithin eine Entwicklungstendenz, die den Zerfall der alten handwerklichen Ordnung noch beschleunigte. In den Häusern der Handwerksmeister wurde durch sie der für die Gesellen und Lehrlinge verfügbare Platz verringert statt vermehrt, wie es für die Aufnahme der relativ größeren Zahl von Hilfskräften notwendig gewesen wäre. So entstand eine Situation, die zu der Auflösung der traditionellen handwerklichen Hausgemeinschaft führen musste.

So weit als möglich suchte man sich dadurch zu behelfen, dass man die vorhandenen Personalräume überbelegte. Klage darüber, dass die Gesellen zu mehreren in zu kleinen Zimmern hausen müssen, sodass sie keine Wohnstatt besitzen, wo sie sich zu Hause fühlen können, gehört ebenfalls zu den oft wiederkehrenden Kritiken an den Zuständen der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Die psychologische Wirkung dieser Verschlechterung der Wohnbedingungen der Hilfskräfte wurde noch durch die bereits erwähnte Tatsache verstärkt, dass sich die Wohnverhältnisse der Meisterfamilien im Allgemeinen besserten. Während früher der Unterschied der Unterbringung im Wesentlichen nur darauf beruhte, dass jüngeren Menschen wie den Lehrlingen und Gesellen, ebenso aber auch den eigenen Kindern zugemutet werden konnte, dass sie mit den weniger guten Räumen des Hauses, z. B. denen im Dachgeschoss, vorlieb nahmen, entstanden jetzt Verhältnisse, bei denen die Gesellen und Lehrlinge nicht mehr das Gefühl hatten, als die jüngeren Mitglieder einer großen Familiengemeinschaft behandelt zu werden, sondern den Eindruck hatten, dass durch die Art ihrer Unterbringung ein sozialer Rangunterschied zwischen dem Meister, seiner Frau und seinen Kindern einerseits und den Gesellen und Lehrlingen andererseits zum Ausdruck gebracht wurde.

Da die Zahl der zu dem Handwerkerstand gehörigen Menschen nicht in dem gleichen Umfang wie die Gesamtbevölkerung, sondern in einem höheren Maße stieg, und da besonders bei den Gehilfen eine sehr rasche Zunahme erfolgte, ist mit Sicherheit zu schließen, dass damals von den Meistern auch solche Hilfskräfte eingestellt wurden, die keine geordnete Handwerkslehre durchgemacht hatten und soziologisch gesehen also nicht zum Handwerkerstand gehörten. Dies war möglich, weil zu jener Zeit Gewerbefreiheit bestand und die Ausbildungsverhältnisse unregelt waren. Es ist wahrscheinlich, dass in einem erheblichen Maße Menschen, die bisher ungelernete Tagelöhner oder Kleinbauern gewesen waren, jetzt Arbeit und Brot im Handwerk fanden und dort als Gesellen bezeichnet wurden. Das gilt besonders für das Baugewerbe, das mit dem Übergang von dem Holz- oder Fachwerkbau als dem

Haupttyp des städtischen Gebäudes zu dem Steinbau eine große Zahl von Hilfskräften benötigte, von denen lediglich Kraft und Wendigkeit verlangt wurde. Aber auch bei dem übrigen Handwerk war es offenbar in vielen Fällen so, dass durch seinen wirtschaftlichen Aufschwung Menschen aus anderen Ständen angezogen wurden, die lediglich wegen der günstigen Verdienstmöglichkeiten kamen, die jedoch nicht nur oberflächlich mit der handwerklichen Tradition verbunden waren. Vor allem werden sie nur in seltenen Fällen bereit gewesen sein, sich der alten patriarchalischen Ordnung der handwerklichen Großfamilie einzufügen, denn es waren zumeist Menschen, die sich von dem bäuerlichen eben abgewendet hatten, um die Freiheit der persönlichen Lebensgestaltung zu gewinnen, nicht um sich einer anderen, aber ebenso strengen Lebensordnung anzupassen. Die Tatsache, dass in nur 3 Jahren die Zahl der Hilfskräfte um 11 % stieg, bedeutet also, dass Menschen in das Handwerk einströmten, die ihrem soziologischen Typ nach keine Handwerker waren und dadurch die an sich schon bestehende Problematik des Handwerks noch verkomplizierten und vertieften.

Da das Handwerk relativ mehr zunahm als die allgemeine Steigerung der Bevölkerungszahl ausmachte, muss der Schluss gezogen werden, dass standesfremde Kräfte in diesem Zeitraum vom Handwerk eingestellt wurden. Bei einem solchen Sachverhalt ist es nicht sehr wahrscheinlich, dass zur gleichen Zeit in erheblichem Umfang Meister oder Gesellen in die Industrie abwanderten. In einem gewissen Maße ist dies freilich der Fall gewesen, da einige Handwerke im Gegensatz zu der allgemeinen Tendenz eine rückläufige Entwicklung zeigten und da außerdem der Reiz des Neuen und die manchmal besseren Arbeits- und Lohnbedingungen der Fabriken manche Handwerker angelockt haben. Auf das Ganze gesehen aber wäre es falsch, für diese Epoche anzunehmen, dass eine Massenabwanderung vom Handwerk in die Industrie erfolgt sei und dass infolgedessen die Fabriken einen hohen Prozentsatz von Handwerkern unter den Werkmeistern, Vorarbeitern und Arbeitern besessen hätten.

Die große Masse der Handwerker blieb im Handwerk, sodass die Fabrik mit Menschen anderer sozialer Herkunft aufgebaut wurde. Aber der statistisch nachweisbare Aufstieg in der ersten Jahrhunderthälfte im Zeichen der Gewerbefreiheit ist der Grund für die innere Zerstörung des Handwerks. Es wurde unmöglich, bei einem derartigen Überhandnehmen der unselbstständigen Arbeitskräfte die traditionelle Lebensgemeinschaft von Meister, Meisterrin, Gesellen und Lehrlingen aufrechtzuerhalten. Sie musste auseinanderbrechen, sobald dem Betriebsinhaber und seiner Frau eine Mehrzahl von unselbstständigen Arbeitskräften gegenüberstand, deren Versorgung im Haushalt des Eigentümers nicht mehr durchführbar war. Das Verhältnis zwischen Meister und Geselle wurde immer mehr ein Lohnarbeitsverhältnis, dass mehr und mehr dem Arbeitsverhältnis zwischen einem Fabrikanten und seinen Arbeitern ähnlich wurde. Karl Abraham hat in diesem Zusammenhang besonders

auf die Ausschaltung der Meisterin aus der Erziehung der Lehrlinge und Gesellen hingewiesen.²³ Er meint, dass das Handwerk jahrhundertlang in seinem Bereich einen echten sozialen Frieden aufrechterhalten und eine Erziehungsmacht ersten Ranges sein konnte, wesentlich darauf beruhte, dass die mittelalterliche gewerbliche Wirtschaft keine reine Männersache, sondern dass in ihr die Frau einen entscheidenden Einfluss ausübte. Für das Handwerk war es nach Abraham wichtig gewesen, dass die Atmosphäre in den Werkstätten nicht nur durch die männliche Mentalität, sondern auch durch die der Meisterin bestimmt wurde und dass die dem Elternhaus entwachsenen männlichen werktätigen Jugendlichen bis zu dem Zeitpunkt der Gründung eines eigenen Hausstandes der Autorität einer Frau unterstellt blieben, die das Recht und die Pflicht hatte, Erziehungsgewalt auszuüben.

Die Meisterin verlor nun ihre soziale Funktion als Treuhänderin der menschlichen Belange innerhalb der gewerblichen Wirtschaft und die Werkstatt entwickelte sich zu einem sozialen Raum, dessen Gestaltung lediglich Männersache wurde. Die Frau des Meisters war nun nicht mehr Meisterin im alten Sinne, sondern eben nur noch die Ehefrau des Meisters, die dessen Haushalt führte. Zwischen diesem Privathaushalt und der Werkstatt entstand eine Kluft, die schrittweise immer größer und tiefer wurde und schließlich eine völlige Trennung der beiden sozialen Räume zur Folge hatte. Das innere soziale Gefüge des Handwerks war also in Preußen schon vor dem Einsetzen der hochkapitalistischen Epoche gebrochen. Diesem einen Zug in der Geschichte der gewerblichen Wirtschaft im 19. Jahrhundert entspricht dabei der andere, dass zu der gleichen Zeit im beginnenden Industrialismus, d. h. besonders in der Textilfabrik der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, die Frau unter völliger Missachtung ihrer Würde lediglich als billige Arbeitskraft gewertet und ausgenutzt wurde, sodass dadurch ökonomische und sittliche Zustände verursacht wurden, in denen die Frau nicht mehr Trägerin der Ordnung und des Friedens war, sondern bei denen das Vorhandensein von Frauen in den Betrieben eine Quelle des Unfriedens und der Unordnung wurde.

8 Der verspätete Industriedurchbruch und das Verhältnis des Handwerks zur Arbeiterbewegung

Die Industrialisierung in Deutschland lief nur langsam an. Bei aller Förderung der gewerblichen Wirtschaft in den zur napoleonischen Zeit von Frankreich beherrschten Gebieten hatte die neumerkantilistische Kontinentalpolitik des napoleonischen Systems eine industrielle Neugestaltung nicht eigentlich gefördert, lediglich dem Kleingewerbe und der verlagsmäßig organisierten Produktion eine verbreiterte Basis gegeben. In der Schwerindustrie blieb es in Westdeutschland beim Kleinbetrieb und sehr primitiven Produktionsverfahren. Es musste dabei bleiben, solange sich die ständischen Fesseln erhielten und ein einheitlicher Markt nicht vorhanden war. Nach dem Zusammenbruch des napoleonischen Systems wurde mit vielem Zögern an die ständisch-zünftlerischen Schranken die Axt gelegt. Unmittelbar nach den Freiheitskriegen kam die Gewerbefreiheit in Preußen 1810, 1825 folgte Bayern, Sachsen erst 1840. Im Gesamtgebiet des Norddeutschen Bundes dauerte es bis zum Vorabend der Reichsgründung. Das der Prozess überhaupt vorwärts ging, hatte 2 Gründe:

Was der Kleinstaaterei am aktivsten entgegenwirkte, waren die direkten Kriegsfolgen: englische Konkurrenz und hohe Zollmauern, die alle wichtigen Märkte abriegelten. Preußen reagierte 1819 mit einem Zollgesetz, das auf alle Industrieerzeugnisse Gewichtszölle legte, die einem etwa zehnpromzentigen Wertzoll entsprachen. Für kleinere deutsche Staaten mit Exportinteressen gab es nicht viel andere Möglichkeiten, als sich dem preußischen Zollgebiet anzuschließen, um Zugang zum preußischen Markt zu erlangen. Es dauerte trotzdem Jahre, ehe die wichtigsten industriell orientierten deutschen Länder den Deutschen Zollverein (1820) gründeten und ihre Zollgebiete mit dem Preußens zusammenlegten. Zusammen bildeten sie einen Markt, für den sich intensiver industrieller Aufbau zu lohnen schien. Bis zur Mitte des Jahrhunderts schlossen sich dem Zollverein auch die meisten anderen deutschen Länder an.

Die Entwicklungschancen beruhten einerseits auf der rapiden Zunahme der Bevölkerung, andererseits auf dem im ganzen Zollbereich niedrigen Lebenshaltungsniveau. In dem Maße, wie freie Arbeitskräfte nach der Bauernbefreiung verfügbar waren, waren sie auch zu besonders niedrigen Lohnsätzen zu haben. Auch sonst hielten sich die expandierenden Industrien, was die Arbeitsbedingungen betraf, an englische und französische Vorbilder. Auch in Deutschland war der Arbeitstag unmenschlich lang. In Preußen wurde 1839 die Beschäftigung von Kindern unter 9 Jahren verboten und die Arbeitszeit

für 9 bis 16 jährige auf 10 Stunden täglich beschränkt, aber diese Bestimmungen blieben zum Teil unwirksam, weil keine Aufsichtsbehörde ihre Einhaltung überwachte. Erst 1852 führte Preußen die staatliche Gewerbeaufsicht ein, wobei zugleich das Verbot der Kinderarbeit bis zum 12. Lebensjahr ausgedehnt, für 12 bis 14 jährige dagegen der 12 stündige Arbeitstag zugelassen wurde. Immerhin begann mit der Schaffung von Gewerbeaufsichtsbehörden die wirksame Begrenzung der Arbeitszeit und der systematische Ausbau von Unfallschutzvorkehrungen. Von der Mitte des Jahrhunderts an wirkte auch die dann immer strenger eingehaltene Schulpflicht der Kinderarbeit entgegen.¹ Die neue Industrie verfügte nicht nur über eine auf unabsehbare Zeit unbeschränkte Kohlenbasis. Auch die einheimische Eisenerzgrundlage reichte zunächst für eine beschleunigte Entwicklung aus. Weniger ausgiebig war die Rohstoffgrundlage des anderen großen Sektors der frühen industriellen Entwicklungen, der Textilindustrie. Dafür kamen ihr eine Arbeitstradition von Jahrhunderten und geschulte Arbeitskräfte zustatten. Mit dem Übergang vom Handbetrieb zur Maschinenproduktion wurden einige alte Zweige der Textilindustrie vernichtet, und wie in England wehrte sich die alteingesessene Arbeiterschaft verzweifelt gegen die Einführung der Maschine (Leineweberaufstände in Schlesien). Aber die Möglichkeit, an eine alte Tradition anzuknüpfen und auf überlieferte Arbeitsgewohnheiten aufzubauen, die sich in Generationen herausgebildet hatten, erleichterte die Umstellung.

Der für die allgemeine Dynamik der Industrialisierung symptomatische Ausbau der Kohlen- und Eisenwirtschaft kam nur langsam in Schwung.² Von 1825 bis 1840 erhöhte sich die Kohlenförderung Preußens allmählich von 1,1 auf 4 Millionen Tonnen. Im ganzen späteren Reichsgebiet wurden von 1840 bis 1860 11,3 Millionen Tonnen gefördert, erst danach kam der große Aufstieg: 1870 waren es 21 Millionen, bis 1900 stieg die Steinkohlenförderung auf 109, bis 1910 auf 175 Millionen Tonnen.³ Der steile Aufstieg hing wie auch anderswo mit der Expansion der Eisenwirtschaft zusammen, die ihrerseits natürlich erst mit dem Eisenbahnbau zu ungeahnten Höhen zu klettern begannen. Eine Eisenindustrie hatte es freilich schon lange vor dem 19. Jahrhundert gegeben, und namentlich in Oberschlesien war die Mechanisierung der Gewinnungsverfahren bereits gegen Ende des 18. Jahrhunderts weit fortgeschritten: Verwendung von Dampfmaschinen ab 1788, erster Hochofen mit Koksverbrennung 1796, Einführung des Puddelverfahrens 1802. Mengenmäßig jedoch hielt sich das alles in engen Grenzen. Trotz breiterer Rohstoffgrundlage hatten die westdeutschen Reviere keinen größeren Anlauf genommen. In Schlesien wurden 1807 rund 16000 Tonnen Roheisen, in allen Rheinbundstaaten zusammen 18000 Tonnen erzeugt. Das entsprach dem schleichenden Rhythmus des gesamten Prozesses. In der gewerblichen Wirtschaft Preußens waren 1837 nur 419 Dampfmaschinen in Betrieb, 1843 auch erst 863 und 1849 nicht mehr als 1444. Ein eigener Maschinen- und Fahrzeugbau hatte noch nicht einmal den inländischen Markt erobert. Von

den 245 Lokomotiven, die 1842 im Verkehr waren, stammten nur 38 (15,5 %) aus deutschen Werken, der Rest aus dem Ausland. Da musste erst der Eisenbahnbau kommen, um die Entwicklung ins Rollen zu bringen: 1840 hatten die Eisenbahnen in Deutschland eine Streckenlänge von 549 km, 1860 6.000, 1870 19.000, 1900 50.000, 1910 61.000 km. Damit war der Eisenindustrie das Entwicklungstempo vorgeschrieben. Die Roheisengewinnung, die sich von 1837 bis 1842 in der Nähe von 100000 to jährlich gehalten, und auch 1847 noch nicht 200.000 to erreicht hatte, stieg bis 1860 auf 500.000 to und bis 1870 auf 1.300.000 to.⁴ Langsamer Beginn, dann sprunghafter Aufstieg! Das Tempo, in dem die deutsche Industrie das in der ersten Hälfte des Jahrhunderts Versäumte nachholte, bedingte die Sprunghaftigkeit der Veränderungen auch in der sozialen Struktur des Landes. Die Bevölkerung des gesamten späteren Reichsgebietes, die am Ausgang der Befreiungskriege weniger als 25 Millionen betragen hatte, wuchs bis 1870 auf 40 Millionen, bis 1910 auf 65 Millionen an. Aus Berufen der Land- und Forstwirtschaft bezogen ihren Lebensunterhalt in Preußen 1804 etwa 80 % der Bevölkerung, 1860 64 %, 1870 nur noch 48 %. Die Bevölkerungszählungen des Deutschen Reiches zeigen in der Land- und Forstwirtschaft 1882 nur 42,5 % der Erwerbspersonen, 1900 35,8 %, 1910 nur noch 28,6 %.⁵ Der verspätete Durchbruch der industriellen Revolution hatte das Hinwegräumen der feudalen Ordnung in den Händen der kameralistischen Bürokratie der voraufgehenden Periode belassen. Solange keine Fabrikschmelztiegel bereitstanden, die aus feudaler Untertänigkeit entlassenen Bauern zu industriellen Lohnarbeitern umzuschmelzen, konnten sich aus altfeudalem Boden auch ohne die Rechtsform der Hörigkeit Abhängigkeitsverhältnisse festigen, die der alten, nur wenig veränderten Herrschicht eine Sonderstellung verschafften. Wie granitene Felsvorsprünge ragten in das Zeitalter der Industrie und der Technik die Machtpositionen der ostelbischen Junker hinein.

Das Beharrungsvermögen dieser überaus lebendigen Residuen der feudalen Gesellschaft änderte nichts daran, dass sich außerhalb ihres engeren Herrschaftsbereichs die für die industrielle Zivilisation typische gesellschaftliche Differenzierung vollzog und die ureigene soziale Frage einer kapitalistischen Ökonomie in den Vordergrund trat, das Problem der Menschwerdung einer besitzlosen, schwer arbeitenden, in drückender Not lebenden Masse rechtlich freier Fabriksklaven. Mit dem Wachstum der Industrieproduktion vermehrte sich von Jahr zu Jahr die Industriearbeiterschaft. War sie im ersten Stadium der Industrialisierung als selbstständiger Faktor außer in Maschinenstürmeraufständen und Hungerrevolten überhaupt nicht in Erscheinung getreten, so begann um die Mitte des Jahrhunderts ihr politischer und organisatorischer Aufstieg.

Das große Heer der Industriearbeiter wurde im Wesentlichen aus zwei Quellen gespeist. In den verarbeitenden Industrien, die sich aus den historischen Gewerben der mittelalterlichen Stadt entwickelt hatten, stammte bis

zum Ende des Jahrhunderts auch das Gros der Arbeitskräfte aus der alteingesessenen Stadtbevölkerung, aus den Familien der Handwerker, Kaufleute, unteren Beamten, Berufssoldaten, Hof- und Adelsbediensteten. Hier gab es die ererbte Routine gewerblicher Arbeit. Anwärter auf Industrierufe erhielten die traditionelle handwerkliche Ausbildung und hatten, bevor sie in die Fabrik kamen, die Gesellen-, häufig auch die Meisterprüfung bestanden. Dies war freilich auch eine Minorität. Denn unter den verarbeitenden Industrien hatte ja zunächst die Textilindustrie ihre langanhaltende Führungsrolle, und in der Textilindustrie wurde die Arbeit im Wesentlichen von Frauen und Kindern geleistet, die keine besondere Berufsausbildung benötigten, weil die keine Kenntnisse und Fertigkeiten, die hier verlangt wurden, traditionsgemäß zu den selbstverständlichen Befähigungen der Frauen dieser Bevölkerungsschicht gehörten.

Als aber um die Mitte des vorigen Jahrhunderts die Betriebe des Berg- und Hüttenwesens und der metallverarbeitenden Industrie in den Vordergrund des wirtschaftlichen Geschehens traten, änderte sich diese Sachlage. In den Industrien der Urproduktion und den mit ihnen am engsten verbündeten Beschäftigungszweigen, im Bergbau, in der eisenschaffenden Industrie, in der Baustoffherstellung und in der Gewinnung chemischer Ausgangsprodukte. Diese Industrien waren gleichsam aus dem Nichts entstanden und hatten über Nacht einen gewaltigen Bedarf an Arbeitskräften entwickelt, bei denen Handhabung von Werkzeugen und Arbeitsgewohnheiten zunächst weniger wichtig waren als Muskelkraft und Ausdauer. Hierher strömten aus überwiegend agrarischen Gegenden Arbeitssuchende, die keinen handwerklich-gewerblichen Beruf erlernt hatten, die mit der industriellen Technik überhaupt noch nicht in Berührung gekommen waren und von einem städtischen Lebens- und Arbeitsrhythmus nicht viel wussten.

Infolge der körperlichen Schwere der Arbeit entstanden nun ausgesprochene Männerbetriebe. Und hier stellte sich nach einer gewissen Anlaufzeit das Problem einer speziellen beruflichen Ausbildung, wodurch sich die innerbetriebliche Problematik der Werke ganz erheblich änderte. Dies wurde freilich im Anfang nicht voll erkannt, und zwar darum, weil in bestimmten Zweigen der Metallindustrie sich auch die Möglichkeit der Frauen- und Kinderarbeit zeigte, wofür die Nadelfabriken das klassische Beispiel waren. In einer Nadelfabrik wurden sehr kleine Werkstücke erzeugt, mit denen auch Frauen und Kinder ohne Schwierigkeit umzugehen vermochten. Außerdem erforderten diese Arbeitsverrichtungen eben keine berufliche Ausbildung. Diesem Zweig der Eisenindustrie fehlte gerade dasjenige, was sonst für diese charakteristisch war, nämlich einerseits die Notwendigkeit der Anwendung großer körperlicher Kraft wegen des Gewichts des Materials und außerdem in zunehmendem Maße des Besitzes berufsfachlicher Kenntnisse.

Die Nadelfabrikation kann daher nicht als typisch für die Herstellung von Eisenwaren angesehen werden. Sie stellt vielmehr einen Ausnahmefall dar.

Dieser Ausnahmefall wurde aber lange als exemplarisch für die industrielle Entwicklung auf das Ausbildungswesen hin angesehen und dadurch kam es zu Fehlschlüssen. Wenn man die Statistiken Preußens aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts genauer untersucht, so ergibt sich folgende Tatsache: man kann eindeutig zwei Typen von Nadelfabriken voneinander unterscheiden. Die einen waren Fabrikanstalten der alten Art, die sehr klein waren und in denen noch handwerklich gearbeitet wurde. In diesen Fabriken waren nur Männer und keine Frauen und Kinder beschäftigt. Sie lagen in den Provinzen Preußen, Brandenburg und Sachsen. Dagegen gab es in der Rheinprovinz und in Westfalen bereits einige Fabriken von ganz anderer Art, nämlich moderne Industriebetriebe mit Belegschaftszahlen bis zu 450 pro Werk. Wenn man für diese Fabriken die Anteile der Kinder und der weiblichen Personen an der Arbeiterschaft ausrechnet, dann ergibt sich, dass die Kinder bis 14 Jahren 36 % und die weiblichen Personen 40 % ausmachten, d. h. also, dass mit dem Übergang zum industriellen Mittel- oder Großbetrieb die Sozialstruktur dieses Gewerbes völlig verändert worden war.

Aus einem ausgesprochenen Männergewerbe war ein Wirtschaftszweig mit hohen Kinder- und Frauenzahlen geworden. Dies bedeutete zugleich die Verdrängung von gelernter Arbeit durch ungelernete Arbeit. Dieses Beispiel, das auch von Adam Smith verwendet worden war, ist zu der Folgerung benutzt worden, dass eine rationelle Arbeitsteilung die Ersetzung der teureren gelernten Männerarbeit durch die billigere ungelernete Kinder- und Frauenarbeit ermöglichte und demzufolge eine Berufsausbildung für die Industriearbeiterschaft überhaupt überflüssig machte. Man hat daher im 19. Jahrhundert häufig die Folgerung abgeleitet, dass für den modernen Industriebetrieb das Problem der Berufsausbildung der Jugend ohne Interesse sei und dass dieses auch im Handwerk im Lauf der Zeit an Bedeutung verlieren werde. Die Nadelfabrik war aber ein so spezieller Sonderfall innerhalb der Eisenwarenherstellung, dass Folgerungen aus Erfahrungen, die bei ihr gemacht wurden, nur einen sehr begrenzten Gültigkeitsbereich haben konnten. Vor allem stand der bei ihr vorhandene große Umfang der Frauen- und Kinderarbeit in ausgesprochenem Gegensatz zu der Tatsache, dass die übrige Eisenwarenindustrie offenbar nur wenig Verwendung für Frauen und Kinder hatte. Am meisten war dies noch bei den Blech- und Stahlwarenfabriken der Fall, bei ihnen ist dies wiederum dadurch verständlich, dass die Erzeugnisse oft nur kleinen Umfang hatten. Am deutlichsten werden diese Zusammenhänge durch eine Veranschaulichung mit Hilfe der Berliner Verhältnisse.

Unter den 1.529 Arbeitskräften der eisenverarbeitenden Industrie im Jahre 1849 waren nur 20 Knaben unter 14 Jahren, und diese arbeiteten in einer Eisen- und Blechwarenfabrik. Mädchen und Frauen wurden überhaupt nicht beschäftigt. Im Jahre 1852 befanden sich unter den 2.975 Arbeitskräften 12 Knaben und 1 Mädchen unter 14 Jahren in Stahlwarenfabriken, ferner noch 2 weibliche Personen über 14 Jahren in den Stahlwarenfabriken und weitere 15

in den Eisen- und Blechwarenfabriken. Die übrigen Industriezweige, vor allem die eigentlichen Eisenwerke, beschäftigten weder Frauen noch Kinder. Die Zahlen zeigen klar, dass der Metallwaren herstellende Industriebetrieb im Gegensatz zu dem Gewebe erzeugenden ein ausgesprochener Männerbetrieb war und dass die Nadelfabriken im Gegensatz zu der Ansicht von Adam Smith keine repräsentative Bedeutung hatten, weil sie im Bereich der Eisenindustrie nur einen auf das Ganze gesehen unwichtigen Grenzfall darstellten.

Für die Minorität der handwerklich geschulten und der Handwerkstradition verhafteten städtischen Arbeiter war der Betrieb, vornehmlich der Kleinbetrieb, an den er gewöhnt war, nicht nur Hölle der Ausbeutung, sondern auch Stätte der Bewährung. Er fühlte sich qualifiziert, zu Leistung und weiterer Qualifizierung fähig und berufen. Er wollte den Betrieb, den Beruf, die Industrie und die Gesellschaft umgestalten und wusste sich einem nur an Gewinn interessierten Unternehmen oder dessen Vertretern überlegen. Er war als Geselle auf Wanderschaft gewesen, er hatte fremde Länder kennengelernt und seinen Horizont erweitert. Er war wissbegierig und wissenshungrig, er hatte zünftlerische Befangenheit des Handwerks hinter sich gelassen und glaubte nun an den Fortschritt und daran, dass Wissen Macht sei. In diesem Sinne war er revolutionär. Vernunft, Technik und Organisation waren ihm Lebenselement. Er wollte Vernünftiges, nicht Unmögliches. Er wollte Stetigkeit im Fortschritt, greifbare Verbesserung. Dieser aus dem auflösenden Handwerk hervorgegangenen und in die Industriearbeiterschaft nun hinüber tretende Revolutionär war der geborene Kompromissler, ein Fanatiker der Ordnung, besorgt um Produktion und Dinge des Betriebes.

Die ersten Arbeiterorganisationen in der Revolutionsperiode von 1848 vereinigten auch in erster Linie Handwerksmeister und Handwerksgehlen. Ihr Interesse galt der Politik, und sie wollten alle eine neue Ordnung. Dann traten mit der wirtschaftlichen Belebung in den sechziger Jahren Arbeiterbildungsvereine, Selbsthilfvereine und die ersten Gewerkschaften auf die Bühne, in denen die Handwerker zwar nicht mehr zahlenmäßig überwogen, wohl aber noch das Wort führten. So war es vor allem in den Arbeiterbildungsvereinen, die dem radikalen Liberalismus folgten und aus denen 1869 unter der Führung des selbstständigen Drechslermeisters August Bebel die Sozialdemokratische Partei Eisenacher Richtung entstand. Viel anders war es auch nicht in dem schon 1863 gegründeten Allgemeinen Deutschen Arbeiterverein, als dessen Präsidenten nacheinander der Privatgelehrte Ferdinand Lassalle, der Rechtsanwalt von Schweitzer und der Lohgerbermeister Wilhelm Hasenclever fungierten. Hier gab es zwar Verbindungen zu den neuen Riesenbetrieben der großen Industrie, aber diese Verbindungsleute war die Minorität der Handwerker, die in Kleinbetrieben gelernt hat. Diese demokratische Allianz zerriss aber nach der Reichsgründung. Schon das Abschwanken der Haupttruppen des Liberalismus zur Bismarck-Front hatte das Kleinbürgertum ins Wanken gebracht. Das kleine Unternehmertum und das selbst-

ständige Handwerk, durch die Konzentration in der Industrie und die nach der Wirtschaftskrise von 1873 verschärfte Konkurrenz in ihrer Existenz bedroht, wechselten in der Hoffnung auf die helfende Hand des Staates ins konservative Lager hinüber und erlagen bald der Lawine nationalistischer, antisemitischer und imperialistischer Strömungen, die sich über das Land ergossen. Das mit der Arbeiterbewegung einst verbündete Handwerk wurde nun zu ihrem Feind. Die konservative Staatsführung aber sah in dem ihr nun als Bundesgenosse zufallenden Mittelstand, insbesondere dem Handwerk, eine wichtige Kraft im Kampf für die Erhaltung von Thron und Altar, d. h. im Kampf gegen die Sozialdemokratie. Das hat nun entscheidende Auswirkungen für die Neuordnung des Handwerks in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gehabt.

9 Lehrlingsausbildung nach 1869 und die Entstehung des dualen Systems

Die Gewerbeordnung des Norddeutschen Bundes vom 21.6.1869 war im hohen Maße von liberalen Auffassungen bestimmt. Politisch hing das damit zusammen, dass Bismarck, der 1862 als Exponent der Konservativen zum Preußischen Ministerpräsidenten berufen worden war, um den Konflikt des Königs mit der liberalen Opposition zu einem für den König erfolgreichen Ende zu führen, den deutschen Liberalismus vor eine Frage stellte, an der er zerbrechen musste. Denn der Liberalismus enthielt zwei Elemente in sich, die ursprünglich eine Einheit waren, das demokratische und das nationale Element, demokratische Freiheit und nationale Einheit. Freiheit, das hieß Demokratie, parlamentarische Regierung, Volkssouveränität, also gegen den monarchistischen Obrigkeitsstaat; Einheit, das hieß der deutsche Nationalstaat, ursprünglich identisch mit dem demokratischen Gedanken, weil nur von der Einheit der Nation die Volkssouveränität gedacht werden und gegen den fürstlichen Herrschaftsanspruch über ein Territorium mit Unterthanen beliebiger Nationalitäten gestellt werden konnte.

Bismarck spaltete den deutschen Liberalismus, indem er den Weg der deutschen Einheit, wenn auch nur der Kleindeutschen-Lösung, unter obrigkeitsstaatlichen Prämissen ging. Damit schickte er sich an, ein wesentliches Ziel der Liberalen zu verwirklichen. Die Liberalen mussten sich entscheiden, ob sie dieser Politik folgen wollten oder ob sie um ihrer demokratischen Forderungen Willen in Opposition bleiben sollten und damit in Gefahr liefen, etwas zu verhindern, was sie selbst wollten: die Deutsche Einheit. Nach Preußens Sieg über Österreich 1866 entschied sich die Mehrheit der preußischen Liberalen für die Politik Bismarcks. Sie legitimierten nachträglich die verfassungswidrig erwirkten Kriegskredite und überhaupt alle vorangegangenen Verfassungsbrüche Bismarcks.

Da sich Bismarck in der Frage der politischen Verfassung des Norddeutschen Bundes und dann 1871 des Deutschen Reiches, also in der Frage des Obrigkeitsstaates nichts abhandeln ließ, gewährte er den ihn unterstützenden Liberalen als Entschädigung freie Hand über Kultur und Wirtschaftspolitik. Das ist der politische Hintergrund für die extrem liberale Gewerbeordnung des Norddeutschen Bundes 1869, die dann 1871 von dem Deutschen Reich übernommen wurde. Der § 115 des Gesetzes nennt Lehrling jeden, der bei einem Lehrherrn zur Erlernung eines Gewerbes in Arbeit tritt, ohne Unterscheid, ob die Erlernung gegen Lehrgeld oder unentgeltliche Hilfeleistungen stattfindet, oder ob für die Arbeit Lohn gezahlt wird. Damit war die überlie-

ferte Vorstellung eines Lehrlings im handwerklichen oder kaufmännischen Sinne endgültig dahin, dies umso mehr, da auf Grund der Gewerbefreiheit nun auch jedermann Lehrherr sein konnte, es waren keinerlei Bedingungen an die Qualität des Lehrherrn gestellt.

In die von der Gewerbeordnung von 1869 kodifizierte Grundordnung des gewerblichen Lebens und der Nachwuchsbildung wurde schon nach wenigen Jahren von verschiedenen Seiten und aus unterschiedlichen Motiven heraus eingegriffen. Betonte Fürsprecher einer Reform waren der schon seit 1844 bestehende Zentralverein für das Wohl der arbeitenden Klassen und besonders wirksam der im Jahre 1872 gegründete Verein für Sozialpolitik. Letzterer ließ mehrere Gutachten zur Lehrlingsfrage 1875 und zur Frage der Fortbildungsschulen 1877 anfertigen und erörterte sie auf seinen Generalversammlungen. Die wachsende Zahl von Petitionen veranlasste im Februar 1875 den Bundesrat, eine Umfrage im ganzen Reich über die Lehrlings-, Gesellen- und Fabrikarbeiterverhältnisse zur Nachprüfung der Klagen zu beschließen. Die Ergebnisse dieser Umfrage unter 4000 Arbeitgebern und 2000 Arbeitnehmern in 559 Orten des Reiches wurden im Jahre 1877 veröffentlicht.¹ Sie bestätigten die unerfreulichen und zum Teil skandalösen Zustände in der beruflichen Nachwuchsbildung.

Die schärfsten Anklagen, aber auch die weitblickendsten Vorschläge zur Reform sind in den Schriften von dem Kathedersozialisten Karl Bücher zu finden.² Unter dem Eindruck der Briefe von Prof. Reulaux von der Weltausstellung in Philadelphia 1876 formulierte Bücher zusammenfassend die alenthalben genannten Ursachen für den Rückgang im Gewerbe:

(1) Die modernen Formen des Gewerbebetriebes haben das persönliche Band, welches ehemals Produzenten und Konsumenten verknüpfte, entweder gänzlich zerrissen oder doch bedeutend gelockert und damit das Gefühl der Verantwortlichkeit für die einzelnen Arbeitsleistungen stark erschüttert.

(2) Der früheren Gewerbeverfassung lag die Idee des Berufs zu Grunde, der zum allgemeinen Besten betrieben wurde, die freie Konkurrenz dagegen macht die produktive Tätigkeit zum Geschäft, das in erster Linie den persönlichen Vorteil verfolgt.

(3) Die gegenwärtige Gewerbeorganisation macht eine allseitige, den Zeitanforderungen genügende Ausbildung des Arbeiters auf dem herkömmlichen Wege in den meisten Fällen unmöglich. Das aber ist die wichtigste Ursache des Rückgangs. Das ganze wirtschaftliche Leben ist zu einem hohen Interessenskampf geworden, in dem jedes Mittel behagt, wenn nur dabei das blanke Geld in den Kasten kommt. In der guten Zunftzeit war der Lehrling der gesamten Gewerbeorganisation eingegliedert. Er wurde als Schutzbefohler des Handwerks und als Glied der Meisterfamilie angesehen, über das selbst die Eltern keine Macht mehr hatten, sondern statt ihrer der Meister, der nach Vorschrift und unter Aufsicht des Handwerks den Lehrling für das Gewerbe und das bürgerliche Leben erziehen sollte. Davon kann schon seit

Jahrzehnten bei uns nicht mehr die Rede sein. Dem modernen Gewerbebetrieb stellen sich einer systematischen und vielseitigen Lehrlingsausbildung unüberwindliche Hindernisse entgegen. Man kann in den meisten Fällen gar nicht mehr von einem Lehrverhältnis sprechen. Man hat es lediglich mit Kinderarbeit zu tun und mit einem System der Ausbeutung von Schwachen und Unmündigen, das noch immer zu den schwersten sittlichen Schäden geführt hat, wie die englischen Erhebungen über Frauen- und Kinderarbeit und selbst die sehr schonenden und übermäßig rücksichtsvollen Berichte der preußischen Fabrikspektoren beweisen. Bei der professionellen Ausbildung der Handwerker und Fabrikarbeiter handelt es sich aber um ebenso wichtige Lebensinteressen der Gesellschaft wie in anderen Fällen der beruflichen Fachbildung, wo man es selbstverständlich findet, dass der Staat mit seinen Mitteln und seiner Aufsicht eintritt.

Für die Lösung der Frage der Lehrlingsausbildung stellt Bücher folgende Forderung auf:

(1) Jeder Berufstätige bedarf heute einer bedeutend höheren Allgemeinbildung, als er sie gegenwärtig durch die Volksschule erwerben kann. Die Volksschule muss auf den Stand der preußischen Mittelschule angehoben werden.

(2) Eine gründliche Fachausbildung ist beim Festhalten der seitherigen Form des Lehrlingswesens nicht zu erwarten. Es muss eine Form der beruflichen Ausbildung gesucht werden, welche den Unterricht zur Hauptsache macht und damit eine wirkliche Fachbildung ermöglicht. Die bestehenden Fortbildungsschulen sind umständliche Apparate mit problematischem Erfolg. Das ganze Fortbildungsschulwesen ist eigentlich nichts weiter, als das unfreundliche Eingeständnis, dass in unserer Volksschule nicht einmal das im bürgerlichen Leben auch für den Allergeringsten unbedingt erforderliche Maß von Elementarkenntnissen erworben wird. Dem gegenüber forderte Bücher dann die systematische Berufsausbildung in Lehrwerkstätten und Fachschulen, die vom Staat einzurichten und zu unterhalten seien.

1878 präziserte Bücher seine Auffassungen noch in einer kleinen Schrift über die Lehrlingsfrage und gewerbliche Bildung in Frankreich. Nach einer ausführlichen Darstellung der französischen Verhältnisse schreibt Bücher:

„Der Verfasser dieser Zeilen empfindet eine freudige Genugtuung darüber, dass er wesentlich dieselben Grundgedanken vom ersten akuten Auftauchen der Lehrlingsfrage in Deutschland an festgehalten und wiederholt öffentlich ausgesprochen hat. Dieselben begegneten anfangs bei uns den schlecht verhehlten Spott der Beteiligten, bei näherem Zusehen und nach den nicht abzuleugnenden Erfolg der österreichischen Fachschulen, dem Bedauern, das schönen aber unerreichbaren Idealen immer schließlich sicher ist. In neuerer Zeit denkt man schon kühner an die Schaffung selbstständiger Lehrlingsbildungseinrichtungen. Freilich fehlt noch sehr viel bis zur völligen Klärung der Geister auf diesem Gebiet, wie sich deutlich in der Sitzung des

Preußischen Abgeordnetenhaus vom 14. Februar 1877 bei Verhandlung der Anträge betreffs des beruflichen Unterrichtswesens gezeigt hat.

Dass hier manches zu tun sei, darin waren alle einverstanden, nur wussten sie nicht genau, was und wie. Ziemlich ähnlich sieht es in den Kreisen aus, welche sich für das Kunstgewerbe interessieren- freilich zum Teil nur, weil es gerade Mode ist; der Handwerkstand verharrt durchgehend in gewohnter Indolenz. Allerdings hat man auch vereinzelt, recht schwächliche Versuche im Fachunterrichtswesen gemacht. Aber der Gedanke ist noch lange nicht allgemein zum Bewusstsein durchgedrungen, dass es hier gilt, den gewöhnlichen Arbeiter heranzubilden, nicht den Künstler oder Techniker. Und überall scheut man vor einer Verallgemeinerung des Systems selbstständiger Berufsbildung, wie vor ihrer unerlässlichen Vorbedingung, einer zeitgemäßen Reform der Volksschule, schon deshalb zurück, weil man die Kosten fürchtet. Das ist in Frankreich ganz anders. Der öfters von mir erwähnte Techniker Salicis entwickelt ohne jegliches Bedenken einen Plan, nach welchem für jedes Arrondissement der Stadt Paris die Einrichtung von zehn Schullehrwerkstätten für Knaben und ebenso vieler für Mädchen vorgesehen werden sollte, von denen jede 50 oder mehr Lehrknaben oder -mädchen aufnehmen könnte. Das ergäbe für die 20 Arrondissements 400 Schulen mit Lehrlingsabteilungen und für das Jahresbudget der Stadt einen neuen Ausgabenposten von zwei Millionen. Würde dieses Geld schlecht angelegt sein?

Drei Jahre nach der Errichtung der Schulen würde die Stadt Paris der Industrie 6.000 Lehrlinge beiderlei Geschlechts liefern, welche, anstatt, wie jetzt, dem Zufall überlassen zu sein, durch eine im besten Sinne berufliche Ausbildung ertüchtigt waren. Sie hätten drei Jahre länger unter gesunden sittlichen Einflüssen gestanden, ihre Denk- und Handlungsweise hätte an Kraft gewonnen, ihre Hand an Geschicklichkeit, ihr Charakter an Ernst, ihr Geschmack an Sicherheit. Die Originalität und fantasievolle Eleganz, welche des Pariser Arbeiter mit Recht auszeichnet, hätte nichts eingebüßt. Nach zehn Jahren wären 60.000 Arbeiter aus den städtischen Lehrlingsschulen hervorgegangen, mehr vielleicht als nötig sind, um den Geist des Berufslebens allmählich zu ändern. Nach 40 Jahren würde der Arbeiter, der nicht durch diese Schule gegangen ist, eine Ausnahme bilden.

Was würde man bei uns sagen, wenn z. B. ein Berliner Stadtverordneter es wagte, die Bewilligung von jährlich 1 Millionen Reichsmark für berufliche Schulen zu beantragen? Der angezogene Vertrauensmann der Pariser Bürgerschaft geht aber in seinem Plan noch weiter. Er möchte das ganze Land mit einem Netz von Lehrlingsschulen überziehen. Diese Gedanken sind nicht bloße Projekte, nicht bloße Worte. Schon haben mehrere Mitglieder der Deputiertenkammer einen Gesetzentwurf eingebracht, welcher die Begründung gewerblicher Fachschulen für Lehrlinge durch Beiträge der Gemeinden, der Departements und des Staats befördern sollen. Dem Handelsminister soll ein

Kredit von 400.000 Francs eröffnet werden, um die Einrichtung je einer gewerblichen Fachschule für jedes Departement anzuregen. Der Beitrag des Staates soll im Verhältnis zum wirklichen Umfang der von dem Departement aufzubringenden Mittel bemessen werden. Es ist kaum zu zweifeln, dass das Fachschulwesen in Frankreich zur Ausbildung der Lehrlinge rasche Ausbreitung gewinnen wird. Werden wir uns in Deutschland bei dem durch die historische Entwicklung der französischen Lehrlingsgesetzgebung hinreichend gerichteten Zwangsverfahren nach den dem Reichstag gemachten Vorschlägen beruhigen? Unseren ausländischen Konkurrenten könnte nichts willkommener sein. Schließen doch die oben erwähnten Antragssteller der französischen Deputiertenkammer ihre Motive mit den bezeichnenden Worten: „Wenn gewisse Nationen uns in der Einführung der obligatorischen und unentgeltlichen Volksschule überholt haben, so nehmen wir jetzt Revanche; denn die berufliche Bildung lässt bei unseren Nachbarn vieles zu Wünschen.“³

Betrachtet man die Gedanken Büchers unter dem Gesichtspunkt der tatsächlichen Entwicklung, so muss man sagen, dass sie ihrer Zeit vorauselten, insofern sie bis heute aktuell geblieben sind. Betrachtet man die Vorschläge Büchers hingegen unter dem Gesichtspunkt dessen, was für die Neuregelung der Ausbildungsfrage im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts notwendig, angemessen und auch möglich gewesen wäre, so muss man sich eher darüber wundern, wie wenig davon aufgenommen wurde. Dabei hatte Bücher eine nicht unerhebliche Resonanz, besonders in Kreisen der Staatsverwaltung. So erkennen wir Auswirkungen der Gedanken Büchers in dem Erlass des preußischen Ministers für öffentliche Arbeiten von 1878 über die Grundzüge der Lehrlingsausbildung in den Reparaturwerkstätten der Eisenbahnverwaltung und auch in den Bemühungen des preußischen Ministers für Handel und Gewerbe zur Einrichtung von Lehrlingsschulen, mit denen dem Gewerbe ein Beispiel neuartiger Ausbildung gegeben werden sollte. Solche Lehrlingsschulen wurden 1871 in Iserlohn für die Metallindustrie, 1882 in Remscheid für die Werkzeugfabrikation, 1900 in Gießen für die Gießerei und 1901 in Schmalkalden für die Kleineisen- und Stahlwarenindustrie, 1907 in Göttingen für Feinmechaniker gegründet. In diesem zunächst einjährigen, dann auch zwei- und teils dreijährigen Schulen erhielten die Lehrlinge eine methodisch aufgebaute praktische und theoretische Ausbildung, sie können als die ersten Berufsfachschulen angesehen werden. Über die großen Erfolge der Eisenbahnlehrwerkstätten hat ihr Leiter, der Eisenbahndirektor Robert Garbe, voller Stolz im Jahre 1888 berichtet.

Die beiden ersten Jahre der vierjährigen Lehrzeit verbrachten die Lehrlinge in der Lehrwerkstatt. Durch zuverlässige Meister erhielten sie bei zehnstündiger geregelter Arbeitszeit eine umfassende Ausbildung. Sie wurde durch einen Unterricht in Werkzeug- und Materialkunde, technischem Zeichnen und Kostenberechnung bei kundigen Lehrern ergänzt. Nach gut einem

Jahrzehnt, so meinte Garbe, habe sich der Gedanke Bahn gebrochen, dass in einem gut geleiteten Lehrlingsbildungswesen der mächtigste Hebel für den notwendigen Aufschwung des Gewerbes liegt. Im gleichen Jahr veröffentlichte Garbe eine Schrift über den zeitgemäßen Ausbau des Lehrlingswesens unter Berücksichtigung auch der ausländischen Entwicklung.⁴ Er forderte ein grundlegendes Reichsgesetz für das Lehrlingswesen in Industrie und Handwerk mit Einbeziehung des Fortbildungsschulwesens in allen seinen Schattierungen. Selbst die geringste fachliche Ausbildung in Fabriken sei eine Lehre und müsse durch Lehrvertrag geregelt werden. Er verlangte von den staatlichen Behörden zu bestätigende Prüfungsausschüsse aus Handwerkern, Industriellen, Lehrern, Technikern und Arbeitern, die für Inzuchthaltung sorgen, die Ausbildung beaufsichtigen, Mindestanforderungen für die Ausbildungsziele festlegen und ordnungsgemäß Prüfungen garantieren sollten.

Im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts spitze sich die Frage dann so zu, dass eine gesetzliche Regelung unausweichlich wurde. Der Reichstag hatte schon seit 1878 damit begonnen, durch Novellierungen (1878, 1881, 1886, 1891) die liberale Gewerbeordnung von 1869 zu revidieren. In der Ausbildungsfrage war aber keine grundsätzliche Neuerung erreicht. Während die Industrie, von einzelnen Ausnahmen abgesehen, noch kein Besonders großes Interesse an einer systematischen, industrietypischen Ausbildung fand, nahm die Handwerkerbewegung in dieser Zeit einen starken Aufschwung und bemächtigte sich der Ausbildungsfrage als einer Existenzfrage für das Handwerk. Die Neubelebung des ständischen Berufsgedankens im Sinne des Handwerks erfuhr eine sehr wesentliche Unterstützung durch die christlich-sozialen Bewegungen als Gegendruck gegen die marxistische Arbeiterbewegung. Das fand seinen Ausdruck in der Gründung des Evangelisch-sozialen Kongresses 1890⁵, der Gründung des Volksvereins für das katholische Deutschland 1890⁶, der Enzyklika *rerum novarum* 1891⁷ und der Gründung der Gesellschaft für die soziale Reform 1900⁸.

Die Reichsregierung beauftragte den Verein für Sozialpolitik, Untersuchungen über die Lage des Handwerks und des Kleingewerbes anzustellen. Diese Untersuchungen erschienen zwischen 1895 und 1897 (9 Bände).⁹ Die Wissenschaftler des Vereins für Sozialpolitik¹⁰ kamen zu dem Ergebnis, dass auf längere Sicht kaum noch an einem kraftvollen Widerstand des Handwerks gegen die Auflösungstendenzen gedacht werden könne. Gleichwohl erließ das Reich in Parallele zu den Arbeiterschutzgesetzen der achtziger Jahre nach gründlicher Vorbereitung im Jahre 1897 ein Schutzgesetz für das Handwerk, gleichsam Krönung der seit 1878 eingeleiteten Novellierungspolitik im Gewerberecht. Dieser Beschluss des Reichstages, der im Gegensatz zu den Ergebnissen der Untersuchungen des Vereins für Sozialpolitik stand, war die Einleitung einer aktiven Handwerks- und Mittelstandspolitik. Unter welchen Gesichtspunkten die Entscheidung des Reichstages stand, lässt sich sehr

eindrucksvoll illustrieren an einer Schrift des Pforzheimer Gewerbeschulmanes Friedrich Rücklin: „Das neuzeitliche Handwerk“, 1880.

Rücklin war ursprünglich Mitglied des Allgemeinen Deutschen Arbeitervereins von Ferdinand Lassalle gewesen. Nach der Vereinigung der Lassallianer mit den Sozialisten der Bebel-Liebknicht'schen Richtung, die im Gegensatz zu Lassalle auf Marx eingestellt waren, zog sich Friedrich Rücklin von der Arbeiterbewegung zurück. In seiner Schrift von 1880 forderte er eine Gesetzgebung, die den Konkurrenzkampf einer gesunden sozialwirtschaftlichen Ordnung unterwerfe.: „Unter dem Einfluss dieses Konkurrenzkampfes wird der Knabe, der in den Beruf eintritt, in erster Linie Hilfsmittel der Produktion und Werkzeug der Konkurrenz, auf dessen gesellschaftlicher Ausnutzung sein Lehrherr vor allem anderen angewiesen ist. Der schonungslose wirtschaftliche Krieg ist eine Vorschulung für den Klassenkampf und in letzter Konsequenz für die soziale Revolution. Daher gilt es, das Handwerk als sozial ausgleichendes und beruhigendes Element gegen die Klassenentfremdung wieder in den Mittelpunkt des gewerblichen Lebens zu stellen. Ein wirtschaftlich sichergestelltes Handwerk ist eine staaterhaltende Macht ersten Ranges, und namentlich in den Städten die erste und sichere Grundlage sozialer Wohlfahrt.“¹¹

In der Tat geht man nicht zu weit, wenn man sagt, dass der Staat im Jahre 1897 das Handwerkerschutzgesetz erließ, weil er im Handwerk und im Mittelstand einen Bundesgenossen für seinen Kampf gegen die Arbeiterbewegung sah. Das Ziel dieses Handwerkerschutzgesetzes von 1897 war die fortschreitende Anpassung des Handwerks an die wirtschaftlich sozialen Veränderungen und das Mittel dazu die Aktivierung des Willens der Selbsthilfe mit staatlicher Unterstützung. Den Innungen des Handwerks wurden daher wieder Korporationsrechte eingeräumt und Handwerkskammern neu gegründet. Diesem Gesetz folgte 1908 die Novelle über den kleinen Befähigungsnachweis. Nach ihr sollten nur die Handwerker Lehrlinge halten, die vor der Kammer eine Meisterprüfung abgelegt hatten. Mit diesen Gesetzen war eine bedeutsame Entscheidung für die Ausbildung des gesamten gewerblichen Nachwuchses gefällt worden, denn das Gesetz enthielt in den §§ 126-128 allgemeine, d. h. auch für Industrielehrlinge geltende Bestimmungen, und in den §§ 129, 132 besondere, d. h. nur auf das Handwerk bezogene Vorschriften, u. a. über Anleitungsbefugnis, Dauer der Lehrzeit, Lehrvertrag, Prüfungswesen und Beaufsichtigung. Diese Zweiteilung des gewerblichen Ausbildungsrechtes besteht bis heute, wenn auch die damals festgelegten Vorrechte des Handwerks im Prüfungswesen inzwischen eliminiert worden sind.

Damals brachte die Novelle dem Handwerk einen großen Gewinn. Das Lehrlingswesen, das in den vorherigen Jahrzehnten schlimmsten Verwüstungen ausgesetzt war, hatte nun ein gesetzliches Fundament und konnte in geordneten Bahnen gelenkt werden: durch Lehrverträge, die in die Lehrlingsrolle bei der Kammer eingetragen wurden, durch richtungsgebende Vorschriften

der Kammer über die Lehrzeitdauer, die Rechte und Pflichten der Vertragspartner, durch ein Prüfungswesen, das sich in wenigen Jahren durchsetzte, und durch eine die Lehre begleitende Fortbildungsschule, die sich nun gerade in dieser Zeit anschickte, zu einer beruflichen Schule zu werden. Da aber nun aufgrund der gesetzgeberischen Entscheidungen das Handwerk zum bestimmenden Faktor der gesamten gewerblichen Ausbildung in Deutschland wurde, auch der industriellen, hatte die Fortbildungsschule, die sich zögernd auf den Weg machte, eine berufliche Schule zu werden, gar keine andere Möglichkeit, als sich auf ebendieses Modell der Ausbildung und ihrer gesinnungsmäßigen Voraussetzungen festzulegen. Davon wird noch ausführlicher die Rede sein müssen.¹² Hier zunächst nur noch so viel, dass Deutschland sich an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert ein neues berufliches Ausbildungs- und Erziehungswesen gestaltete, welches gleichsam als Ironie der Entwicklung die Konturen und Inhalte nicht von den Trägern der Industrialisierung, sondern von vorindustriell-berufsständisch denkenden und handelnden Kräften bestimmen ließ. Das duale System der Berufsausbildung ist also ein Produkt der Reaktion, die den konservativen Obrigkeitsstaat und das Großbürgertum mit den kleinen Gewerbetreibenden gegen den Sozialismus verband.

10 Die allgemeine Fortbildungsschule

In der 2. Hälfte des 19. Jahrhundert entstand die Schule, die der unmittelbare organisatorische Vorläufer der heutigen Berufsschule ist, die allgemeine Fortbildungsschule. Trotz der Ansätze für eine beruflich orientierte Schule der werktätigen Jugend, wie sie vorlagen als gewerbliche Sonntagsschulen, als Handwerkerfortbildungsschulen (an Provinzialgewerbeschulen angeschlossen) und Handelsfortbildungsschulen (der Innungen), wurde die obligatorische Fortbildungsschule doch eine allgemeinbildende Schule, ein schmaler Ausläufer der Volksschule in den Bereich der bereits im Arbeitsleben stehenden Jugend, auch dann, wenn sie den Namen gewerbliche Fortbildungsschule führte, wie etwa in Preußen und hier seit 1885 sogar verwaltungsmäßig dem Handelsministerium unterstanden. Auch die preußische Fortbildungsschule war eine allgemeine Schule, eine Ergänzungs- und Wiederholungsinstitution der Volksschule, eine säkularisierte Form der religiösen Sonntagsschule des 18. Jahrhundert.

Die Fortbildungsschule ist also zunächst in ihrem Zusammenhang mit der Volksschule zu sehen, der Volksschule, die in ihrem Ursprung und ihrer Konzeption in die vorindustrielle Zeit zurückreicht. Ursprünglich die Schule des Volkes im Sinne der ständischen Gesellschaft, Volk also im Sinne von einfachem und armen Volk, Volksschule im Gegensatz zur Bürgerschule und zur Adelsschule. Mit dem Abbau der Stände in der bürgerlichen Revolution, mit der Ersetzung des Geburtsscheines durch das Prüfungszeugnis als Berechtigungsschein, und mit der zunehmenden Demokratisierung der Gesellschaft wuchs die Volksschule allmählich hinein in die Rolle einer Schule des Volkes im Sinne der gesellschaftlichen Einheit der Nation. Dies freilich in vollem Umfang erst nach 1918 und auch dann nur für die ersten Jahre der sogenannten Grundschule. Aber auch die Volksschule des späten 19. Jahrhundert, die ohne Verbindungsmöglichkeiten neben dem Höheren und Bürgerschulwesen stand, verlor mehr und mehr den Charakter der Armenschule, und zwar in dem Maße, in dem die Prinzipien der Kindererziehung von der sozialen Lage dieser Kinder bzw. deren Eltern unabhängiger wurden.

Die Fortbildungsschule als Aufbaueinrichtung der Volksschule entstand nun in dem Augenblick, da die Volksschule sich konsolidiert hatte, und da sie in ihrer Entwicklung einen bestimmten Abschluss erreicht und die Volksschulpflicht allgemein durchgeführt war. Die Fortbildungsschule war zugleich das Projekt der kulturpolitischen Konstellation einer ganz bestimmten historischen Situation, nämlich des Augenblickes, in dem die Gesellschaft in

Deutschland eine unmittelbare pädagogische Verantwortung für die Volksschulentlassenen, d. h. in erster Linie für die Arbeiterjugend empfand. Das der 14-jährige, von der Volksschule in das Arbeitsleben eintretende Jugendliche noch der Fürsorge des öffentlichen Schulwesens in Gestalt der Pflichtschule bedürfe, das war sichtbar geworden durch die Auflösung der überlieferten ständisch-patriarchalischen Berufserziehungssysteme mit den ihnen zugehörigen, festgefügt Ordnungen von Leben und Sitte in der nun heraufgezogenen Welt der großen Industrie, in dem Wirbel jener gewaltigen sozialen Umschichtung, die im Zeitraum von wenigen Jahrzehnten aus einem auf und von dem Lande lebenden Bauernvolk eine verstädterte Industriegesellschaft gemacht hatte. In diesem historischen Augenblick konnten in Deutschland unter Vorherrschaft liberalen Denkens die Kräfte, die allen Volkskreisen Anteil an der Kultur gewähren wollten, eine Teilzeit-Pflichtfortbildungsschule für die Volksschulentlassenen Jugend durchsetzen. Die entscheidenden Maßnahmen standen freilich zugleich auch unter dem Eindruck, dass etwas für die berufliche Bildung der Jugend getan werden müsse.¹ Gleichwohl kam es nicht zu einer beruflichen Orientierung der Fortbildungsschule, – die Gründe werden gleich noch im Einzelnen zu erörtern sein.

Die Fortbildungsschule war erklärtermaßen in erster Linie eine Schule der Industriearbeiterjugend. Die Aufgabe war die kulturelle Eingliederung der Industriearbeiterschaft in den Bildungszusammenhang der Nation. Gemessen an dieser Aufgabe, musste das Projekt misslingen. Denn die Besitzenden verfügten auch in einer Gesellschaft formal Gleicher über das Bildungsmonopol. Die Entmenschlichung durch den kapitalistisch-industriellen Produktionsprozess verweigerte den Arbeitenden alle Voraussetzungen zur Bildung, durch die extrem lange Arbeitszeit von 12-16 Stunden – vorab Muße. Darum mussten die Versuche zur pädagogischen Abhilfe zur Karikatur missraten. Spannt man den Anspruch hingegen weniger weit und beschränkt die Aufgabe der Fortbildungsschule auf das, was unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen möglich war, so wird man einräumen müssen, dass die Fortbildungsschule besser war als ihr Ruf, wie er sich besonders aus der Geschichtsschreibung vom Standpunkt der späteren Berufsschule her darstellt. Unter vielen Schwierigkeiten und unter dem aner kennenswerten Eifer eines Teiles ihrer Lehrer erwarb sich die allgemeine Fortbildungsschule zweifellos einigen Verdienst. Auf das Ganze gesehen hat sie freilich versagt, wofür die Gründe sogleich namhaft zu machen sind. Vorweg einige Angaben über die allgemeine Fortbildungsschule selbst:

Die Gründungswelle allgemeiner Fortbildungsschulen setzte in den 70iger Jahren ein und nahm in Sachsen ihren Anfang. Durch das Gesetz von 1873, das Volksschulwesen betreffend, wurde in Sachsen eine 3jährige Fortbildungsschulpflicht für Knaben angeordnet.² Den Gemeinden wurde freigestellt, die Mädchen auf 2 Jahre zum Schulbesuch zu verpflichten. Das Gesetz

besagt über die Aufgabe: Aufgabe der Fortbildungsschule ist die weitere allgemeine Ausbildung der Schüler, insbesondere die Befestigung in denjenigen Kenntnissen und Fertigkeiten, welche für das bürgerliche Leben von Nutzen sind. Im Jahre 1874 führten eine ganze Reihe weiterer Länder die Fortbildungsschulpflicht ein: Baden, Hessen, Sachsen-Weimar, Sachsen-Coburg, Schwarzburg-Rudolfstadt, Sachsen-Meiningen, Schwarzburg-Sondershausen, Sachsen-Altenburg, Sachsen-Gotha. Die Gewerbeordnung des Norddeutschen Bundes von 1869 hatte im Paragraphen 142 die Bestimmung: Durch Ortsstatut können Gesellen, Gehilfen und Lehrlinge zum Besuch einer Fortbildungsschule des Ortes verpflichtet werden.³ Damit war die Initiative der Schulgründungen auf die Gemeinden übertragen und überdies auch nur auf solche Jugendliche beschränkt, die in einem Lehrverhältnis standen. Das eigentliche Geburtsjahr der allgemeinen Fortbildungsschule für Preußen liegt aber auch erst einige Jahr später, nämlich im Jahre 1874, insofern in diesem Jahr Preußen erstmalig staatliche Mittel für die Fortbildungsschule aller Provinzen gewährte und überdies die staatliche Unterstützung von der Einführung der Fortbildungsschulpflicht abhängig machte. Aber erst 1897⁴ erschien eine Novelle zur Reichsgewerbeordnung, die alle Lehrherrn verpflichtete, die Lehrlinge zum Besuch der Fortbildungsschule anzuhalten; und erst 1900 bzw. 1911 kamen die Bestimmungen hinzu, die es gestatteten, auch die Mädchen und die jugendlichen Arbeiter, die nicht Lehrlinge waren, vollständig zu erfassen. In Württemberg, das eine gut ausgebaute gewerbliche Sonntagsschule besaß, wurde die allgemeine Fortbildungsschule erst 1895 eingeführt, ebenso in Bayern (in Bayern hatte die Sonntagsschule durchweg religiösen, nicht gewerblichen Charakter).

Die Fortbildungsschule stand überall in engstem Zusammenhang mit der Volksschule; der Unterricht fand in den Gebäuden der Volksschule statt und wurde von den Volksschullehrern erteilt. Die Aufgabe der Volksschule wurde in den 70iger und 80iger Jahren des 19. Jahrhunderts in einer Doppelaufgabe formuliert, nämlich einmal in der sittlich-religiösen Bildung, zum andern in der Vermittlung allgemeiner Kenntnisse und Fertigkeiten, die für das bürgerliche Leben nötig sind. Die preußischen allgemeinen Bestimmungen von 1872, die gegenüber den Stiel'schen Regulativen von 1854⁵ als besonders liberal und humanistisch bezeichnet werden müssen, postulieren, die Volksschule sollte nicht eine für die niederen Volksklassen berechnete, besonders gefärbte Bildung vermitteln, sondern einen Abschnitt der allgemeinen Menschenbildung.

Unter diesem Gesichtspunkt verstanden die Fortbildungsschullehrer ihre Aufgabe. Dafür ein Beispiel: Der Verein für Sozialpolitik ließ im Jahre 1879 sieben Gutachten zum Fortbildungsschulwesen und zur gewerblichen Ausbildung der deutschen Jugend anfertigen. Unter diesen Gutachten ist eines, das von einem Vertreter der Fortbildungsschule verfasst wurde, vom Leipziger Fortbildungsschuldirektor Julius Kirchhoff. Kirchhoff führt in seinem

Gutachten aus: „Das heutige Streben nach Weiterbildung ist eine richtige Konsequenz der früheren Forderung einer guten Volksschulbildung überhaupt. Wie man jetzt allerorten laut in die Welt hinausruft: ‚Schafft Fortbildungsschulen!‘, so war man einstmals nicht zu müde zu rufen: ‚Die Volksschule muss gehoben werden!‘

Die Volksschule ist gehoben, d. h. sie hat, nachdem sie aus ihrer Dürftigkeit emporgehoben worden war, und nachdem sie aus ihrer Überhebung auf das rechte Maß der Leistungsfähigkeit zurückgeschraubt worden ist, einen ihr zusagenden Bildungsstoff erhalten, der durch tüchtig geschulte Lehrer verarbeitet und dem Kinde aus dem Volke in methodischer Weise, nach dem Pestalozzi-Diesterweg'schen Grundsätzen, vermittelt wird. Die Seminare sind allerorten gut geleitet, die Volksschule ist eine Anstalt geworden, welche weder von regulativer Beschränktheit beherrscht, noch auch durch Überladung mit Realien und Naturwissenschaften erdrückt wird. Vielleicht ist die letztere Gefahr noch nicht ganz beseitigt; wird aber mit Bestimmtheit schwinden, wenn sich an organischen Zusammenhang mit jener tritt, wodurch es leicht geschehen kann, dass eine Teilung der Arbeit, z. B. in Physik und Chemie, eintritt. Zugegeben also, dass unsere heutige Volksschulbildung eine alle dabei beteiligten Kreise im Allgemeinen befriedigende geworden ist, so liegt doch auch die Befürchtung nahe, dass die wohlerworbene Schulbildung der Volksschüler, wenn nicht eine Fortbildungsschule auf die gewöhnliche Volksschule folgt, schaden leide.

Der Schüler der Volksschule, ohne Ausnahme, hat sich in der Geistesgymnastik weiter zu üben, wenn die erlangte Geisteskraft nicht schwächer werden soll. Er bedarf der Wiederholung und Erweiterung des Unterrichtsmaterials. Wenn irgendwo anders, so ist hier Stillstand Rückschritt. Ganze Bände könnte man sammeln, in welchen die Pädagogen darüber geschrieben und geklagt haben: ‚Wie kann das in der Schule Gelernte bewahrt, wie kann die in der Volksschule gesäte und gepflegte Ernte, die öfter in schöner Flur dastand, wirklich eingesammelt, wie können die Schulkenntnisse für das Leben verwendbar gemacht werden?‘ Die Antwort ist einfach: Die Fortbildungsschule hat die Sorge dafür zu übernehmen! Der ganze Wirrwarr der Meinungen über Fortbildungsschulen ist dadurch entstanden, dass man in der Angst über das Reuleaux'sche Wort: ‚Billig und schlecht!‘ nur die beruflich-gewerblich-kaufmännische Bildung der Jugend in die Debatte genommen hat. Wenn von Fortbildung der Volksjugend die Rede ist, so muss nach unserer Meinung zunächst daran gedacht werden, wie die Gesamtbildung des aus der Volksschule entlassenen Schülers weitergeführt werden könne. Die Fortbildungsschule darf nur als oberes Glied der Volksschule gedacht werden. Nach dem Gesetz der Stetigkeit und Lückenlosigkeit darf die Bildung der Volksschule nicht ein Sprung von der allgemeinen zu der spezial-gewerblichen tun. Der gewerblichen Ausbildung [muss] immer erst die allgemeine Fortbildung vorhergehen, sodass sich in der Organisation der Schu-

len verschiedene Stufen aufeinandersetzen, in welcher auf die Volksschule zunächst die allgemeine Fortbildungsschule für alle Entlassenen folgt.“⁶

Erst dann können sich gewerbliche Schulen bzw. Fachschulen anschließen. Zusammenfassend formuliert Kirchhoff seine Gedanken: Die Fortbildung der Jugend aus dem Volke soll sich auf alle aus der Volksschule entlassenen Zöglinge erstrecken. Sie soll gewährt werden in einer allgemeinen Fortbildungsschule, welche vom Staat durch Gesetz angeordnet und so eingerichtet wird, dass sie eine nach der Volksschulbildung fortgesetzte allgemeine Bildung zur Aufgabe hat. Keinesfalls soll ein Schüler von der Volksschule aus sogleich in eine Anstalt übergehen, in welcher ein einzelnes Fach oder einzelne Branche den Mittelpunkt derselben abgibt.

Schüler der Fortbildungsschule in Preußen 1853-1910

| Jahr | Anzahl Schulen/Schüler |
|------|---|
| 1853 | 220 Fortbildungsschulen mit 18.000 Schülern |
| 1882 | 623 Fortbildungsschulen mit 57.000 Schülern |
| 1902 | 1092 Fortbildungsschulen mit 159.000 Schülern |
| 1910 | 2162 Fortbildungsschulen mit 339.000 Schülern |

In diesen Zahlen sind nicht enthalten die von Innungen und freien Vereinigungen unterhaltenen Fortbildungsschulen desgleichen auch nicht die ländlichen Fortbildungsschulen. Zum Vergleich: 1902 bestanden in Preußen 184 kaufmännische Fortbildungsschulen mit 15.600 Schülern.

Gegen Ende des Jahrhunderts kamen auf 100 Einwohner etwa 16 Volksschüler. Rechnet man im Durchschnitt eine 8jährige Volksschul- und eine 4jährige Fortbildungsschulzeit, dann würden, eine gleichmäßige Verteilung auf alle Jahrgänge vorausgesetzt, auf 100 Einwohner $16 \times 3 : 8 = 6$ Fortbildungsschüler entfallen. Tatsächlich entfielen am Ende des 19. Jahrhundert. In Deutschland auf 100 Einwohner nur 1,16 Fortbildungsschüler. Zwischen den einzelnen Ländern bestand aber ein sehr großer Unterschied: Württemberg 5; Baden 3,53; Hessen 3,43; Sachsen 2,9; Sachsen-Weimar 2,2; Hamburg 0,27; Preußen 0,7; Schaumburg-Lippe 0,3.⁷

Ebenso groß waren die Unterschiede in den Aufwendungen, die die öffentliche Hand pro Fortbildungsschüler im Jahr leistete: Sie betragen in Preußen 28 Mark, in Bayern 34 Mark, in Sachsen 37 Mark, in Baden 73 Mark und in München 97 Mark (Kerschensteiner!).⁸

Übersicht zur allgemeinen Fortbildungsschule

1. Motive für die Gründung

(1.1) Der 14jährige, volksschulentlassene Jugendliche ist noch erziehungsbedürftig – (das war er früher auch, aber in der vorindustriellen Zeit leistete das „Leben“ selbst eine unmittelbare Einführung des Jugendlichen in Sitte, Gesellschaft und Beruf).

(1.2) Die neuentstehende Industriearbeiterschaft (nicht nur die Jugend) stand abseits – Proletariat. Es stellte sich die Aufgabe der kulturellen Eingliederung der Industriearbeiterschaft in den Bildungszusammenhang der Nation = Liberalismus: Jeder Bürger soll Anteil an der Kultur haben (Überwindung der reaktionären Epoche der Stiel'schen Regulative von 1854).

(1.3) Sorge um qualifizierten Nachwuchs für die Wirtschaft (Weltausstellung 1851, London, 1876 in Philadelphia).

(1.4) Kampf gegen die Sozialdemokratie. In der Volksschule war es für eine entsprechende Einwirkung zu früh. Wenn die jungen Männer zum Heeresdienst (Schule der Nation!) eingezogen wurden, waren sie bereits von der sozialistischen Arbeiterbewegung beeinflusst. So stelle sich die Frage, wie man in der zwischen Volksschulentlassung und Militärdienst liegenden Zeit auf die Jugend einwirken könne im Sinne der Erhaltung der gegebenen Herrschaftsverhältnisse und zum Schutz von Thron und Altar. Diese Fragestellung, die die Geschichte der Fortbildungsschule bis zum 1. Weltkrieg bewegte, gab auch das Thema für die berühmte Preisschrift Georg Kerschensteiner von 1900 ab, von der noch zu sprechen sein wird.⁹

Dass die Fortbildungsschule schon in den 70iger Jahren den Gesichtspunkt des Kampfes gegen die Sozialdemokratie in sich aufgenommen hatte, zeigt das Gutachten des Leipziger Fortbildungsschulmannes Julius Kirchhoff von 1879: „Wir brauchen uns nicht zu wundern, wenn die Sozialdemokratie ins Kraut geschossen ist. Gegen Sozialdemokraten helfen nur Soldaten, ist ein übler Satz. Die 48iger Demokraten, unter denen viele edle Deutschtümler, schoss man tot, aber weder Demokratie, die nach der roten Seiten hin sich in Sozialdemokratie umwandelte, noch die deutsche Idee konnte man totschießen.“¹⁰

Ebenso trifft man jetzt nicht die Sozialdemokraten, wenn man die Sozialdemokraten totschießt. Man trifft aber die Sozialdemokratie ins Herz, wenn man das Volk gerade in den untersten Schichten in seiner Bildung hebt – durch Fortbildungsschulen, in denen Zucht und Gesetz geübt, patriotischer Sinn geweckt und gefordert wird, durch Geschichtsunterricht, gute Lektüre, durch Gesundheitslehre und anderes der Sinn auf Ideelles, Höheres und Allgemein-nützlichliches gelenkt wird, in denen richtige und gesunde Begriffe von Sozialismus und Kommunismus, der gesellschaftlichen Stellung der Arbeiter

und Arbeitgeber, Aufklärung über Wert und Vermögen, Leistung und Gegenleistung, über Rechte und Pflichten eines Staatsbürger gegeben werden.

Wer will leugnen, dass die Fortbildungsschule der rechte Ort sei, wo den unheilvollen Lehren der Sozialdemokratie indirekt und direkt entgegenge wirkt werden kann. Sie hat auch die Gewalt, ihren Schülern den Besuch von Volksversammlungen zu verbieten. In Leipzig kann die Fortbildungsschule bis zu 12 Stunden Gefängnisarrest diktieren. Gerade Leipzig hatte die ernsteste Veranlassung den Verherrlichungen der Kommune und den Beschimpfungen derer gegenüber, die die Feier patriotischer Feste verhöhn ten, in seiner Fortbildungsschule vaterländische Gedenktage zu patriotisch-heiligen Tagen zu erheben, die Jugendlichen Gemüter den Einflüssen der Vaterlandslosen Staatsverderber zu entziehen. Es ist vortrefflich gelungen, seit Errichtung der Schule den Tag von Sedan dadurch festlich zu begehen, dass die ganze Schule, welche jetzt 60 Klassen hat, in geschlossenen Reihen, die Lehrer zur Seite, Musik und deutsche Fahnen voran, nach einem über 1 Stunde weit gelegenen Vergnügungsorte zieht, um daselbst nach einer entsprechenden Ansprache, in der auf die Bedeutung des Tages hingewiesen wird, die Zeit mit Spiel und Kurzweil zu vertreiben. Am Abend wird ebenso von geschlossenen Kolonnen zum Schulhause zurückmarschiert. Kaisers und Königs Geburtstag werden ebenfalls durch Rede und Deklamationen der Schüler solenn im Schulhause gefeiert.“¹¹

2. Warum allgemeine und nicht berufliche Fortbildungsschule?

(2.1) Die herrschende Auffassung von Bildung im 19. Jahrhundert stand im Widerspruch zu beruflicher Arbeit. Nachwirkungen des Neuhumanismus – Primat der Allgemeinbildung, d. h. wenn 1.2, dann nur über Allgemeinbildung.

(2.1.1) Gleichzeitige Umwandlung vieler beruflicher Schulen, die Aufgaben der Bildung wahrnahmen, zu rein allgemeinbildenden Schulen.

(2.1.2) Dass sittliche Erziehung und staatsbürgerliche Bildung, wie unter 1.1 und 1.2 gefordert, etwas mit Berufserziehung zu tun haben könnten, wurde noch nicht gesehen.¹²

(2.1.3) Je mehr sich das gesellschaftliche Leben dem Diktat der ökonomischen Gebote, und d. h. vor allem auch dem Diktat der kapitalistischen Herrschaftsordnung unterwerfen musste, um so hartnäckiger wurde die Zwecksetzung der Bildung verpönt – bürgerliche Bildungsideologie, d. h. Verkehrung der vom neuhumanistischen Bildungsbegriff als kritisches Moment geforderten Distanz der Erziehung zur Gesellschaft, um der Kritik der Herrschaftsform willen, zu einer betauernden Absonderung der Bildung von der Gesellschaft zum uneingestanden Zweck, den Blick abzulenken von den Bedingungen der Herrschaft von Menschen über Menschen im Zeit alter der großen Industrie. Zu welche krausen Bewusstseinsverrenkungen diese Situation

führte, illustriert ein Gespräch zwischen Friedrich Paulsen und einem höheren Baubeamten im Zusammenhang der Frage der Gleichberechtigung der Realgymnasien und Oberrealschulen mit dem humanistischen Gymnasium: Paulsen fragt: Sind sie für die Zulassung der Oberrealschulabiturienten zum Baufach? Er antwortete: Nein, dann kommen wir noch mehr unten durch; ich lasse meine Söhne, die auch einmal auf die Technische Hochschule sollen durch das Gymnasium gehen. Paulsen: Sie sind also mit dem Gymnasium zufrieden? Antwort: Nein, freilich nicht. Das Gymnasium muss anders werden, es entspricht gar nicht dem, was wir fordern müssen. Wir müssen mehr Zeichnen, mehr Mathematik haben. Paulsen: Ja, das kann das Gymnasium aber nicht, hier sollen doch Theologen und Philosophen vorbereitet werden. Man kann das Gymnasium nicht noch weiter in diese Richtung treiben, als es schon getan wurde. Antwort: Ja, dann mögen den Theologen und Philologen eine Schule für sich einrichten. Wir wollen jedenfalls auf dem Gymnasium bleiben, wo die Juristen sind.¹³

(2.2) Es sollte nicht viel kosten (Bildungsökonomie).

(2.3) Es standen nur Volksschullehrer zur Verfügung.

(2.4) Das berufliche Fachschulwesen entwickelte sich von oben (Hochschulen) nach unten. Diese Entwicklung war in der 2. Hälfte des 19. Jahrhundert noch nicht abgeschlossen. Man sah noch nicht die Notwendigkeit theoretisch beruflicher Kenntnisse für die „unteren Schichten“.¹⁴

(2.5) Konservative Kreise lehnten Schulen für die werktätige Jugend überhaupt als ungereimt und zweckwidrig ab, denn der Handwerker brauche Fertigkeiten, aber keine Theorie.

(2.5.1) In der Industrie war überhaupt wenig Meinung für eine Industrietypische berufliche Ausbildung der Arbeiter vorhanden. Die große Masse der notwendigen Arbeiter schien als ungelernete Arbeiter zweckmäßig zu sein, für die Positionen der Facharbeiter konnte man mit handwerklich Ausgebildeten auskommen.

(2.5.2) Das Handwerk, obwohl selbst im Zustande der Auflösung begriffen, fürchtete bei Einrichtung von beruflichen Schulen für die Lehrlinge die Gefahr, dass die Ausbildung dem Handwerk schließlich ganz entgleiten und in die öffentliche Hand übernommen würde. Tatsächlich gab es Pläne in dieser Richtung, Verein f. Sozialpolitik – Bücher. Dieses Bemühen wurde ideologisch verpackt in der These, die Betriebe seien trotz aller Veränderungen im Arbeitsleben noch immer die besten Erziehungsstätten und ein Übermaß an intellektueller Schulung gefährde die personalen Qualitäten – ein Argument, das sich bis heute gehalten hat (vgl. Wilhelm Wernet, Über die Lehrlingshaltung im Handwerk, Münster 1958, S. 76.).

3. Mängel der Fortbildungsschule

(3.1) Die bereits im Arbeitsleben stehenden Jugendlichen konnten für das fortgesetzte oder auch nur repetierte Volksschulprogramm nicht mehr gewonnen werden. Die Fortbildungsschule hatte große Mühe, das Interesse der Schüler für die angebotenen Unterrichtsinhalte wachzuhalten.

(3.2) Die Zeit, in der Bildung und Kultur vermittelt werden sollten, war viel zu kurz. Sie stand in einem krassen Missverhältnis zu dem sehr viel größeren Zeitraum, der der Jugendliche in einer anderen, von der Bildung ausdrücklich negierten Lebenssphäre zu verbringen hatte.

(3.3) Aber diese beiden zuerst genannten Gründe waren nur Symptome im Vordergrund. Dahinter lag etwas sehr viel Schwerwiegenderes. Denn das liberale Bürgertum, das die Fortbildungsschule hervorbrachte, war in ihrem Bemühen nicht ehrlich: denn einerseits wollte man wohl der Arbeiterschaft Anteil an der Kultur gewähren doch andererseits nicht die Konsequenz einer vollen Assimilation in Kauf nehmen. Die Fortbildungsschule konstituierte sich gegen die Lebenswirklichkeit ihrer Schüler, denn die beiden realen Möglichkeiten für einen Bildungsaufstieg der Arbeiterschaft, die Arbeit in der großen Industrie und der Kampf um die Teilhabe an der politischen Verantwortung der Nation hatten in der Bildung des 19. Jahrhundert keinen Platz.

In dem Maße, in dem die Arbeiterjugend politisch wurde, folgte die Schule mit zunehmendem Unwillen. Da sie aufgrund ihrer bildungstheoretischen Voraussetzung kein echtes Verhältnis zur Welt des Politischen haben konnte, vermochte sie nicht, das Politische zur Bildung umzuformen, erschöpfte sich vielmehr in steriler Gegenwirkung gegen die Sozialdemokratie und im Kampf für Thron und Altar. Die Fortbildungsschule missbrauchte wie keine andere Schule der Zeit (vielleicht mit Ausnahme des Lehrerseminars) ihre pädagogische Verantwortung im Dienst der herrschenden Klassen. Die Fortbildungsschule hatte keinen Anteil am Bildungsaufstieg der deutschen Arbeiterschaft, der sich außerhalb der Schule in der politisch-gesellschaftlichen Tätigkeit der Arbeiterbewegung selbst vollzog.

11 Von der allgemeinen Fortbildungsschule zur Berufsschule

Motiv, Organisationsprinzip und die Mängel der seit 1874 etwa in größerer Zahl allenthalben entstehenden allgemeinen Fortbildungsschulen mit Pflichtcharakter hatten wir bereits genannt.¹ Die Ursachen und Bedingungen dieser Mängel konnten von den Zeitgenossen natürlich nicht in der Weise erkannt werden, wie das uns jetzt in der Distanz von bald 100 Jahren möglich ist. Aber: dass diese Fortbildungsschule nicht gut war, dass sie die ihr gestellte Aufgabe nicht richtig löste, dass sie zunehmend als ein "Kreuz für Schüler, Lehrer und Behörden" (Rücklin)² empfunden wurde, das steht außer Zweifel. So ist die Geschichte der Fortbildungsschule von 1870 bis 1920 die Geschichte ihrer Reform, die Geschichte ihres Weges zur Berufsschule. Dieser Weg ist in seiner konkreten Inhaltlichkeit, also bezogen auf die Stellung, die diese Schule zum Gesamtkomplex der Berufsausbildung einnahm, und wie sie den "Beruf" auffasste und dadurch zu dem einen Pfad des damaligen Systems wurde und sich zu ihrem didaktischen Ansatz machte, innerschulisch nicht oder jedenfalls nicht voll erklärbar.

Die Entwicklung der Fortbildungsschule steht vielmehr in engem Zusammenhang mit der Neuordnung der Lehrlingsausbildung in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts. Wir hatten bereits gesehen, dass sachliche Argumente und praktische Erfahrungen für eine industrietypische, lehrgangsmäßige und vom Produktionsprozess getrennte Ausbildung zur Verfügung standen. Gleichwohl fiel die Aufgabe der Neuordnung den vorindustriell, berufsständisch denkenden Kräften zu, und zwar aus politischen Gründen. Der konservative Staat und das Großbürgertum verbanden sich mit dem kleinbürgerlichen Handel und Handwerk, weil man meinte, das Handwerk werde eine sozial ausgleichende und beruhigende Tendenz in den von der Industrie ausgehenden Klassenkampf bringen, wenn es nur wieder in den Mittelpunkt des gewerblichen Lebens gestellt würde.

So kam schließlich das Handwerkerschutzgesetz von 1897 durch Reichstagsbeschluss zustande, das die gesamte gewerbliche Lehrlingsbildung in die Hand des Handwerks legte und damit einerseits dem Handwerk eine wirtschaftliche Hilfe leistete, indem es die Lehrlingsarbeitskraft in einem weit über den eigenen Bedarf hinausgehenden Maße nutzen konnte; andererseits war damit gesichert, dass auch die qualifizierte Facharbeiterschicht der Industrie durch den sozialpolitisch segensreich erachteten Einfluss des Handwerks hindurchgegangen war. "Ein wirtschaftlich sichergestelltes Handwerk ist eine staaterhaltende Macht ersten Ranges, und namentlich in den Städten

die erste und sichere Grundlage sozialer Wohlfahrt⁷³ - das war der immer wiederkehrende Begründungsrefrain.⁴

Für die Entwicklung der Fortbildungsschule zur Berufsschule sind zwei Phasen zu unterscheiden, eine Vorphase, gekennzeichnet durch die Namen Rücklin, Seyffert und Pache, und eine Hauptphase, die einzig den Namen Georg Kerschensteiners trägt.

Ausgangspunkt für die Vorphase ist die Einsicht in einen didaktischen Mangel der allgemeinen Fortbildungsschule, nämlich die fehlende Konzentration der Unterrichtsinhalte. Die Zensurenblätter in der Leipziger Fortbildungsschule enthielten noch zu Beginn der neunziger Jahre 13 Unterrichtsdisziplinen, von denen 12 im Unterricht als selbstständige Fächer auftraten, und das bei einer Unterrichtszeit, die allerhöchstens 6 Wochenstunden umfasste, meistens aber weniger. Diese extreme Breite der Lehrstoffe war freilich nicht überall anzutreffen, wohl aber die prinzipiellen Klagen über das Missverhältnis zwischen der zur Verfügung stehenden Zeit und der Stoffmenge. Dieser Übelstand ergab sich daraus, dass die Fortbildungsschule fast alle Fächer der Volksschule weiterführen sollte, sodass sich aus der Aufnahme neuer Fächer, wie sie sich für eine Vorbereitung auf das bürgerliche Leben anboten, immer neue Schwierigkeiten ergaben. Die Schwierigkeiten stellten sich überdies auch dadurch ein, dass die Volksschullehrer, die in der Hauptsache ja den Fortbildungsschulunterricht erteilten, der Aufgabe der Jugenderziehung nicht immer gewachsen waren. Um diesem Mangel wenigstens teilweise abzuhelpfen, wurde das Fortbildungsschullesebuch geschaffen, das der Vielheit der Fächer Rechnung trug. Es enthielt von allem etwas und fand im Unterricht der Fortbildungsschule ausgiebig Verwendung. Die Unterrichtsmethode, zu der es führte, war in der Regel die, dass ein Stück aus dem Lesebuch vorgelesen wurde. Im Anschluss an das Vorgelesene fand dann eine Besprechung statt, die der Wiederholung und Befestigung des Stoffes diente. Ein Verfahren, so meinte ein Fortbildungsschullehrer jener Jahre, das sein Analogon in der Kirchenpraxis hat: der Pastor liest den Text vor und predigt dann darüber. So kam es zu den Konzentrationsbestrebungen im Fortbildungsschulwesen, die die Vorphase zum Übergang zur Berufsschule darstellen.

1. Friedrich Rücklin

Den Anfang machte Friedrich Rücklin, der schon in den achtziger Jahren von Baden aus eine Konzeption entwickelte, die unter dem Namen Volksgewerbeschule einen ersten Hinweis auf eine mögliche berufliche Konzentrierung der Fortbildungsschule gab.

Friedrich Rücklin (1830 – 1905) war zunächst Volksschullehrer, besuchte mit 27 noch das Polytechnikum in Karlsruhe, legte 1863 nach dreijähriger Praxis als Ingenieur in einer Maschinenfabrik die Gewerbelehramtsprüfung

ab und kam nach mehrjähriger Lehrtätigkeit 1869 an die schon seit 1833 bestehende Gewerbeschule in Pforzheim, deren Leitung von 1889 bis 1904 er innehatte. Als aktives Mitglied der lassallianischen Richtung in der Arbeiterbewegung redigierte er vom Ende der sechziger Jahre an zunächst die Zeitschrift „Der Genossenschaftler“, dann die Wochenschrift der südwestdeutschen Arbeitervereine „Der Fortschritt“. Nach der Vereinigung des Allgemeinen deutschen Arbeitervereins von Friedrich Lassalle mit der sozialistischen Arbeiterpartei von Bebel und Liebknecht zur Deutschen Sozialdemokratie 1875 zog sich Rücklin von der politischen Arbeit zurück und widmete sich nur noch dem Ausbau und der Neugestaltung des Gewerbeschulwesens.

Im Jahre 1880 veröffentlichte er die Schrift „Das neuzeitliche Handwerk“, dann 1888 die Schrift „Die Volksgewerbeschule“ und 1896 die preisgekrönte Schrift „Das Geschäft als Mittelpunkt für den Fachunterricht in den fachgewerblichen Fortbildungsschulen“. Bis zum Auftreten Georg Kerschensteiners galt Rücklin als der bedeutendste Methodiker des Fortbildungsschulwesens, von dem alle Späteren gelernt hätten. Sein Hauptwerk widmete Rücklin in dankbarer Pietät dem badischen Ministerialrektor und Begründer des polytechnischen Schulwesens, Karl Friedrich Nebenius, von dem wir schon an anderer Stelle gehört hatten.⁵ Die Schrift von Karl Friedrich Nebenius über technische Lehranstalten in ihrem Zusammenhang mit dem gesamten Unterrichtswesen 1833, referiert Rücklin einleitend in ihren Grundgedanken. Dieser Zusammenhang gibt uns zugleich einen ersten Hinweis auf die Position Rücklins. Denn Nebenius wandte sich 1833 gegen Fachschulen und Lehrwerkstätten für Lehrlinge, wir erinnern uns seiner Auseinandersetzung mit den französischen Staatsgewerbeschulen. Nun war es freilich etwas anderes, ob man das 1833 oder ein halbes Jahrhundert später, 1888, sagte. 1888 war es ein sozialpolitisch motiviertes Votum für das Handwerk und das Kleingewerbe. Diese Vermutung findet sich sogleich bestätigt, wenn wir die Gedankengänge Rücklins näher betrachten. Die wirtschaftlichen Schwierigkeiten im Kleingewerbe hatten nach Rücklin hauptsächlich zwei Ursachen.

(1) Die Handwerker konnten sich der Vorteile der neuzeitlichen Technik nicht bedienen, da sie diese nicht kannten.

(2) Die kaufmännischen Kenntnisse der Handwerker waren gering, sodass Einkauf, Kalkulation und Verkauf nicht mit der nötigen Sachkenntnis durchgeführt wurden.

Nun entwickelte Rücklin von diesen Prämissen aus den Gedanken einer berufsbegleitenden Schule, die den Lehrlingen das zu vermitteln hätte, was in der Praxis nicht gelehrt werden kann. So heißt es bei Rücklin: „Das Lehrgeschäft, in welchem der einzelne Schüler tätig ist, bildet die gegebene Erkenntnisgrundlage, an welche das seiner Ausbildung dienende Unterrichtsverfahren anzuknüpfen hat. Dieses Verfahren muss dahin gerichtet sein, den Schüler zu befähigen, durch persönlich selbstständige Arbeit seine im Lehrgeschäft gemachten Wahrnehmungen und Erfahrungen zu einem bleibenden,

klar erfassten geistigen Besitztum zu gestalten. Die Volksgewerbeschule hat demgemäß nur ein einziges Unterrichtsgebiet und dieses ist das Geschäftsgebiet des Schülers. Der Unterricht hat sich dem Lehrgeschäft nach Möglichkeit anzuschließen. So selbstständig darum die Volksgewerbeschule gegenüber anderen Lehranstalten dasteht, so wenig ist sie dies gegenüber dem Lehrgeschäft, ja sie ist in Wirklichkeit nichts als eine Begleit- und Hilfsanstalt zu diesem“.⁶

So ist deutlich, dass Rücklin die pädagogische Notwendigkeit einer Konzentration des Unterrichts auf einen organisierenden Mittelpunkt verknüpft mit der vorgegebenen ausbildungspolitischen Realität. Dies wird noch deutlicher, wenn man untersucht, was Rücklin denn nun eigentlich unter dem „Geschäft“ verstand, das den Mittelpunkt des Unterrichts ausmachen sollte. Es handelte sich bei dem von Rücklin vorgesehenen Unterricht in einer Volksgewerbeschule nämlich nicht, wie man vermuten möchte, um eine Technologie der verschiedenen Handwerke. Er unterschied Hauptunterrichtsgegenstände und Hilfsfächer. Hauptunterrichtsgegenstand für das erste Schuljahr war Geschäftstechnik, für das zweite und dritte Schuljahr Geschäftsgründung bzw. Geschäftsbetrieb. Die didaktische Schwerpunktverlagerung sollte also nach der kaufmännisch-privatwirtschaftlichen Seite hin erfolgen. Das stimmt auch mit Rücklins Stellungnahme gegen solche Gewerbeschulen überein, die es als ihre Aufgabe ansahen, Vorbereitungsanstalten für höhere technische Lehranstalten zu sein. Wir sehen also, dass Rücklin, der ja nicht nur Lehrer, sondern auch Ingenieur war, gar nicht auf den Gedanken kam, die Lehrlinge könnten einen berufstheoretisch-technologischen Unterricht nötig haben, vielmehr lag die Auffassung zugrunde, dass man dem Lehrling die betriebskaufmännischen Voraussetzungen dafür öffnen muss, um einmal ein eigenes Geschäft zu eröffnen, um sich später selbstständig machen zu können.

Pädagogisch gesehen war Rücklins Konzept, den Zwiespalt zwischen Berufsausbildung und Fortbildungsschule zu beseitigen, indem das Interesse des Schülers durch einen berufsbezogenen Unterricht gewonnen werden sollte, von richtunggebender Bedeutung für die weitere Entwicklung. Aber auch die kaufmännisch-geschäftskundliche Tendenz blieb ein lange nachwirkendes Denkschema für die gewerbliche Fortbildungsschule.

2. Richard Seyfert⁷

Die Konzentrationsbestrebungen im Fortbildungsschulwesen brachten aber auch andere Lösungen als die von Rücklin propagierte hervor. Ein Beispiel dafür ist Richard Seyfert. Richard Seyfert erkannte als einer der ersten, dass die Fortbildungsschule, wenn sie sich als Gewerbliche auf das Berufsprinzip im Sinne des Kaufmännisch-Geschäftskundlichen festlegen würde, in Konflikt mit ihrem Anspruch geraten musste, für alle werktätigen Jugendlichen

da zu sein. Denn als öffentliche und allgemeine Pflichtschule hatte die Fortbildungsschule nicht nur für Lehrlinge, sondern auch für die sogenannten Ungelernten, die jugendlichen Arbeiter ohne Lehrverhältnisse zu sorgen, insbesondere auch für die Mädchen, deren Anteil an den Ungelernten sehr viel größer war als bei den Jungen, und wie das ja bis heute geblieben ist. In den Ländern, in denen die Fortbildungsschulpflicht schon weitgehend durchgeführt war, z. B. in Sachsen und Hannover, war das auch schon der Fall, in Preußen war man noch im Rückstand, aber es war klar, dass auch hier die Ungelernten erfasst werden mussten. Männer wie Rücklin, die in erster Linie gewerbepolitisch dachten, klammerten diese Frage aus, bzw. waren der Auffassung, dass für diese Schüler dann eben doch die miese allgemeine Fortbildungsschule angemessen bleiben sollte. Seyfert versuchte mit Gedanken, die er in seiner Schrift „Zur Erziehung der Jünglinge aus dem Volke“, 1901,⁸ zusammenfasste, die aber schon über 16 Jahre vorher entwickelt und in ersten Versuchen erprobt waren, auch für die Ungelernten eine Jugendschule zu konzipieren, die keine Volksschulwiederholung war. Er konzentrierte den Unterricht ebenso wie Rücklin auf ein einziges Kernfach, das er Kultur- und Lebenskunde nannte und in dessen Mittelpunkt der Mensch stand.

3. Oskar Waldemar Pache

Den größten Einfluss auf die Reform der Fortbildungsschule in der Vorphase der Entwicklung zur Berufsschule übte aber Oskar Waldemar Pache (1843-1906) aus. Pache war ursprünglich Volksschullehrer. Er wurde 1874 Leiter der Volksschule in Lindenau bei Leipzig. In dieser Eigenschaft übernahm er auch die Leitung der neuingerichteten Fortbildungsschule, die damals noch nicht selbstständig war. Sein Interesse galt vor allem dieser Schule, und bei Errichtung der vierten Fortbildungsschule 1893 in Leipzig wurde er deren Direktor. Jetzt wurde ihm die Leitung der Volksschule in Lindenau abgenommen, sodass er sich ausschließlich der Fortbildungsschularbeit widmen konnte. Pache gab ab 1887 die Zeitschrift „Die Fortbildungsschule“ heraus, von 1892 an hieß sie „Die deutsche Fortbildungsschule“, später, nach dem 1. Weltkrieg, wurde sie in „Die deutsche Berufsschule“ umbenannt und dann nach einer Pause von 1935 bis 1948 in „Die deutsche Berufs- und Fachschule“. Außer der Fortbildungsschule gab Pache seit 1901 auch die Fortbildungsschulkorrespondenz heraus, ein Mitteilungsblatt über Fortbildungsschulangelegenheiten, das an alle deutschen Zeitungsredaktionen gegeben wurde. Von 1896 an begann er ein Handbuch für das deutsche Fortbildungsschulwesen herauszugeben, von dem er bis 1905 7 Bände selbst bearbeitete.⁹ (Nach dem Tode von Pache erschienen noch weitere Bände zu diesem Handbuch!)¹⁰

Schließlich gründete Pache 1892 den Verband der Lehrer und Freunde der deutschen Fortbildungsschule, der 1899 umorganisiert wurde in deutscher

Verein für das Fortbildungsschulwesen. Dieser Verein war kein Lehrer-, sondern ein Schulverein, der neben vielen Einzelmitgliedern auch Vereine und Behörden als korporative Mitglieder zählte. Nun war es von außerordentlicher Bedeutung, dass dieser rührige und publikationseifrige Mann die Anregungen von Rücklin und Seyfert aufnahm und der Fortbildungsschule publizistisch den Weg zur Berufsschule wies. Auf dem 4. Fortbildungsschultag in Frankfurt im Jahre 1896 setzte Pache den mit großer Mehrheit angenommenen Beschluss durch, dass aus wirtschaftlichen, sozialen, politischen und kulturellen Gründen die Fortbildungsschule in ihrer äußeren wie in ihrer inneren Organisation eine Berufsschule sein müsste.¹¹

Hier ist nun eine kleine Zwischenbemerkung zu machen. Die Tätigkeit des von Pache gegründeten Vereins bezog sich in erster Linie auf die öffentlichen Fortbildungsschulen, und diese öffentlichen Fortbildungsschulen waren Schulen, die die gewerblichen Lehrlinge und Jungarbeiter erfassten. Denn kaufmännische Fortbildungsschulen, wie sie ebenfalls im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhundert in größerer Zahl entstanden, wurden von den Gemeinden seltener errichtet. Von den in Preußen 1897 bestehenden 228 kaufmännischen Fortbildungsschulen gehörten nur 20 den Gemeinden, während alle anderen von Handelskammern und kaufmännischen Vereinen unterhalten wurden. Für die Entwicklung der kaufmännischen Schulen war das Jahr 1895 von großer Bedeutung. Denn in diesem Jahr trat in Braunschweig auf Einladung der damaligen Handelskammer für das Herzogtum Braunschweig eine Fortbildungsschulkonferenz von 190 Vertretern der Handelskammer, kaufmännischen Korporationen, Städten und kaufmännischen Fortbildungsschulen zusammen. Man gründete einen Ausschuss für das kaufmännische Fortbildungsschulwesen in Deutschland, der schon im nächsten Jahr, 1896, in Deutscher Verband für das kaufmännische Unterrichtswesen umbenannt wurde, und der dann später die noch heute gültige Bezeichnung Deutscher Verband für das kaufmännische Bildungswesen erhielt. Der Deutsche Verband ließ Untersuchungen anstellen über den Stand des kaufmännischen Fortbildungsschulwesens im Reichsgebiet sowie in 8 wirtschaftlich bedeutsamen europäischen Ländern und Vereinigten Staaten von Nordamerika. Das Ergebnis dieser Untersuchung wurde im März 1896 veröffentlicht.¹² Diese Darstellung bildete den Ausgangspunkt für umfassende Arbeiten zur Ausgestaltung des kaufmännischen Unterrichtswesens und führte 1899 auf dem 3. Kongress des Verbandes zu einer Resolution,¹³ in der Mindestforderungen aufgestellt wurden:

- a) Unterricht über mindestens 3 Jahre
- b) Unterrichtszeit von 6 Stunden wöchentlich
- c) möglichst Tagesunterricht
- d) Unterrichtsfächer: Kaufmännisches Rechnen, Handelskorrespondenz, einfache und doppelte Buchführung, Deutsch, Schönschreiben; außerdem erwünscht: Handelslehre, Handelsgeografie, Stenographie, Fremdsprachen.

Außerdem bemühte sich der Verband um die Einrichtung von Handelsschulen. Zunächst versuchte er mit großen Anstrengungen die sogenannte Handelsmittelschule oder Handelsrealschule zu fördern. Gemeint war damit eine allgemeinbildende Schule mit einer gewissen Tendenz zu kaufmännischen Unterrichtsinhalten, ähnlich wie heute die Wirtschaftsoberschule. Diese Bemühungen waren aber nicht von Erfolg gekrönt, weil das herrschende Allgemeinbildungsprinzip dem Eindringen von Unterrichtsinhalten, die einen wie auch immer gekennzeichneten beruflichen Charakter hatten, in Schulen, die der Bildung zugeordnet waren, sich widersetzte. (Nur in Bayern gab es einen Erfolg für die Handelsrealschule.) Darum verlegte der Verband dann bald seine Aktivität auf die Forderung von Handels- und Höheren Handelsschulen in der Form, wie wir sie bis heute kennen.

Der Weg von der allgemeinen Fortbildungsschule bis zur Berufsschule war freilich lang und wurde nur allmählich, Schritt für Schritt, gegangen. Von den Gründen, die für die schleppende Entwicklung namhaft zu machen sind, sind 2 besonders interessant: (1) Die Hemmung durch das Fachschulwesen und (2) Das schlechte pädagogische Gewissen.

Zu (1): In der 2. Hälfte des 19. Jahrhundert setzte sich in allen Industrieländern Europas und in Nordamerika die Auffassung durch, dass die neue Wirtschaft unter den Bedingungen der industriellen Produktion neben den hochqualifizierten, und nun ja auch an Hochschulen ausgebildeten Fachleuten eine große Schicht von Technikern, Konstrukteure, Betriebsbeamten, Werkmeistern und selbstständigen Gewerbetreibenden erforderlich war, die neben einer praktischen Ausbildung eine fachtheoretische Schulung erhielten. Aus diesem Grunde wurden nun Fachschulgründungen für eine mittlere Schicht von Berufsqualifikationen immer zahlreicher. Die Gründe, die zur Einrichtung von solchen Fachschulen führten, waren wirtschaftspolitischer Art. Alle Ausstellungen industrieller Produkte, mögen sie nun internationale Weltausstellungen oder kleinere Länderausstellungen gewesen sein, geben den Fachleuten der einzelnen Sparten Gelegenheit, den Stand und die Leistungsfähigkeit der heimischen Produktion mit der ausländischen zu vergleichen. Es ist nun bezeichnend, dass ein Nachhinken des heimischen Könnens fast immer auf das Fehlen, der Vorsprung der fremdländischen Produktion dagegen auf das Vorhandensein von Fachschulen zurückgeführt wurde.¹⁴ Der allenthalben sichtbaren pädagogischen Missachtung von beruflichen Fachschulen entsprach ein starker Glaube an ihren wirtschaftspolitischen und nationalen Nutzen. Als nun im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhundert die Fortbildungsschule daran ging, sich in eine berufliche Schule wandeln zu wollen, kam ihr merkwürdigerweise von diesem mittleren Fachschulwesen eine Hemmung entgegen. Der Verband deutscher Gewerbeschulmänner, in dem die Fachschullehrer organisiert waren, erklärte in einer offiziellen Stellungnahme im Jahre 1898: „Wohl sind die deutschen Gewerbeschulmänner der Meinung, dass der Volksschullehrer für die Fortbildungsschule die geeignete Lehrkraft

ist.¹⁵ Wir können uns aber nicht der Ansicht anschließen, dass er durch Anhören einiger Vorträge und durch Besuch weniger Etablissements sich wirkliche Fachkenntnisse erwerben kann. Wir halten es für überaus bedenklich, Lehrstoffe in die Fortbildungsschule hineinzutragen, welche berufliche und technische Kenntnisse erfordern. Man überlasse dieses Gebiet den Fachschulen, denen technisch geschulte Kräfte zur Verfügung stehen.“¹⁶ Die Umwandlung der Fortbildungsschule in eine berufliche Schule wurde also von den Fachschulen, jedenfalls von den niederen Fachschulen, als eine Gefährdung betrachtet.¹⁷ Der Widerstand, der von dieser Seite kam, wurde erst aufgegeben, als sich die schulmäßige Werkmeisterausbildung an Fachschulen als wenig erfolgreich erwiesen hatte.¹⁸ Das Versagen der Werkmeisterschulen ließ nun den Gedanken aufkommen, ob nicht eine die praktische Ausbildung begleitende Berufsschule zu besseren Ergebnissen kommen würde.

Im kaufmännischen Schulwesen gab es dieses Problem nicht. Das lag vor allem daran, dass die Handelsschulen¹⁹ erst nach der Beförderung der kaufmännischen Fortbildungsschulen in großer Zahl ins Leben traten und überdies auf Initiative des gleichen Verbandes, der auch sich bereits der kaufmännischen Fortbildungsschule angenommen hatte. Dazu kam als weiteres, dass im kaufmännischen Unterrichtswesen kein Gegensatz zwischen den Lehrern der verschiedenen kaufmännischen Schulen bestand, weil für die im Prinzip gleiche Vorbildung verlangt wurde. Dafür mussten die kaufmännischen Fortbildungsschulen darum kämpfen, überhaupt in die öffentliche Trägerschaft übernommen zu werden.

Der 2. Grund aber war für alle Formen des Fortbildungsschulwesens von gleicher Bedeutung. Denn als die Fortbildungsschulmänner und die für dieses Schulwesen verantwortlichen Schulaufsichtsbeamten die ersten Versuche machten, den Unterricht an die beruflichen Erfahrungen der Schüler anzuknüpfen und dementsprechend auch eine zunächst sehr vorsichtige Differenzierung der Klassen entsprechend der Hauptgruppen beruflicher Tätigkeiten vorzunehmen, waren sie von dem ungenuten Gefühl bedrängt, um eines methodischen Vorteils willen die Bildung an die Utilität, an die Nützlichkeit zu verraten. Denn der Gesamtkomplex des beruflichen Fachschulwesens, sowohl im technischen wie im kaufmännischen Bereich, lag völlig außerhalb dessen, was das 19. Jahrhundert Bildung nannte, wie ja auch die dieses Fachschulwesens befördernden und regulierenden Überlegungen außerhalb der offiziellen Pädagogik verblieben, d. h. derjenigen Theorien, die sich mit Unterricht und Erziehung unter dem Gesichtspunkt der Menschenbildung beschäftigten.

Die Pädagogik nahm von dem Fachschulwesen überhaupt nur insofern Notiz, als sie eifersüchtig darüber wachte, dass keine Grenzüberschreitungen zum sogenannten Bildenden des Allgemeinbildenden Schulwesens vorkamen. Wir haben gesehen, dass überall dort, wo sich Überschneidungen anbahnen wollten, oder wo sie aus schon weiter zurückliegenden Ansätzen her

noch vorhanden waren, also dort, wo Fachschulen um die Anerkennung ihres bildenden Charakters bemüht waren, der berufsbezogene Charakter unter dem Druck des auf die Allgemeinbildung verpflichteten Berechtigungswesens verloren ging. Das hatten wir exemplarisch an den Oberrealschulen nachgewiesen, die ja sämtlich aus gewerblich-technischen Lehranstalten hervorgingen.

Die Fortbildungsschule aber schickte sich nun an, den umgekehrten Weg zu gehen. Dabei sollte aber das Ethos der erzieherischen Verantwortung für die berufstätige Jugend nicht aufgegeben werden. Die Lehrer waren fast durchweg vom Herbartianismus beeinflusst, der die Lehrerseminare in der 2. Hälfte des 19. Jahrhundert fast ausschließlich beherrschte, und von daher wussten sie, was auch ohne Herbart die herrschende Meinung war, nämlich dass berufliche Schulen außerhalb der pädagogischen Sphäre liegen. Aber hier, in der Reform der Fortbildungsschule, folgte ihr nun die Wendung zum Beruf aus einer pädagogischen Notlage heraus und, wenn man so will, unter dem Schutz einer methodisch-didaktischen Entscheidung, wie sie kein geringerer als Jean-Jacques Rousseau seinem Zögling gegenüber fällt, als er für den Fortgang der Studien statuierte „Wozu nützt das“, das sei von nun an das heilige Wort, das Maßstab für unsere weiteren Aktionen sein wird. Und so wenig wie Rousseau im *Émile* daran dachte, den Menschen dem Bürger zu opfern, so wenig lag es im Sinn der die neuen Wege beschreitenden Fortbildungsschullehrer, die Bildung der wirtschaftspolitischen Utilität unterzuordnen. Doch war es nicht so einfach, die methodisch geforderte Anknüpfung an die Interessen und Bedürfnislage der Schüler unter dem Leitmotiv „Wozu nützt das“ von der Auslieferung der Erziehung an die wirtschaftliche Opportunität zu scheiden. Otto Willmann, der führende katholische Herbartianer der Zeit, meinte in seiner 1882-1889 erschienenen *Didaktik*²⁰ gerade auch im Hinblick auf die zitierte Rousseausche Frage, die Philantropisten der Aufklärungszeit wie die unserer Tage kannten als Maßstab für die Bewertung der Lehrgegenstände nur die unmittelbare Verwendung im Leben und ließen damit den Bildungserwerb zur Erwerbsbildung herabsinken.

Dass der einmal begonnene oder auch nur erwogene Weg der Fortbildungsschule zur Berufsschule trotz aller Bedenken zu Ende gegangen werden konnte, wurde erst möglich, nachdem eine ausdrückliche Theorie der Bildung durch den Beruf entwickelt war. Diese Leistung wurde von einer Seite erbracht, von der man es am wenigsten hätte erwarten dürfen, nämlich von der Pädagogik selbst. An der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert ergriff die Pädagogik die Fragestellung der Fortbildungsschule, entwickelte eine Berufsbildungstheorie, gab der beruflich orientierten Schule das gute pädagogische Gewissen zurück und also die Chance, einen an die realen Lebensbedürfnisse der Schüler anknüpfenden Unterrichtsinhalt zu setzen und dennoch zugleich den Anspruch der Fortbildungsschule aufrecht zu erhalten, der Bil-

dung, nicht der nackten Nützlichkeit und den wirtschaftlichen Erfordernissen zu dienen. Den entscheidenden Durchbruch leistete Georg Kerschensteiner.

Georg Kerschensteiner, 29.07.1854 bis 15.01.1932, war ursprünglich Volksschullehrer, dann nach Studium der Mathematik und Promotion Gymnasiallehrer, 1895 bis 1919 Stadtschulrat in München, seit 1918 Honorarprofessor der Pädagogik an der Universität München. Als Münchener Stadtschulrat entwickelte er im Kampf gegen den Herbartianismus neue Grundsätze für den Volksschulunterricht in den Realien für den naturkundlichen Unterricht, den er auf anschauliche Erfahrungen und praktisches Tun gründete. Kerschensteiner zeigt die Bedeutung des praktischen Interesses und der manuellen Fertigkeiten für alle Bildungsarbeit. Seine größte Leistung in München aber war die Umwandlung der Fortbildungsschule zur Berufsschule.

Eine äußere Voraussetzung für Kerschensteiners Wirksamkeit war seine Stellung, die ein hohes Maß an organisatorischer Freiheit gewährte. In Bayern wurden nämlich die Schulräte von den Kommunen bestellt, vom Staat hingegen ein königlicher Schulkommissar, der gegenüber dem Schulrat eine Kontrollfunktion ausübte. München aber hatte in Bayern eine Ausnahmestellung, insofern hier das Amt des Stadtschulrates und des königlichen Schulkommissars in Personalunion von einer Person wahrgenommen wurden, d. h. dass der Stadtschulrat in München seine eigene Aufsichtsbehörde war. Dass Kerschensteiner 1895 dieses Amt bekam, beruhte auf Zufall und Kompromiss (Dr. Niklas!)²¹.

Im Jahre 1900 stellte die Erfurter Akademie der gemeinnützigen Wissenschaften eine öffentliche Preisfrage. Die Preisfrage lautete: Wie kann unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst für die staatsbürgerliche Gesellschaft erzogen werden?²²

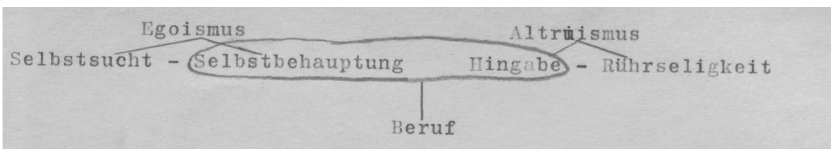
Es ist klar ersichtlich, dass die Frage auf die Fortbildungsschule bezogen war, denn sie war ja die Schule, die von der männlichen Jugend zwischen Volksschulentlassung und Heeresdienst besucht wurde. Und diese Schule sollte nun offenbar für die staatsbürgerliche Erziehung der Massen eingesetzt werden, bzw. sollte diese durch ihre Funktion wirksamer gemacht werden. Die Preisfrage wurde gewonnen von dem Münchener Stadtschulrat Georg Kerschensteiner.²³ Bevor man Kerschensteiners Antwort bedenkt, muss man sich fragen, welche Antwort die Akademie wohl erwartet haben mag. Denn der Frage ist ja zunächst gar nicht anzusehen, dass sie etwa einen Beitrag zu der Frage der Entwicklung der Fortbildungsschule zu einer beruflichen Schule erwarten möchte. Wir hatten ja gesehen, dass gegen Ende des 19. Jahrhunderts kein Sachkenner mehr im Zweifel darüber war, dass die Fortbildungsschule reformbedürftig war, und wir hatten weiter gesehen, dass führende Fortbildungsschulmänner der Meinung waren, die Fortbildungsschule werde sich nun durch ihre Reform zu einer beruflichen Schule erhalten und retten können. Bei diesen Erwägungen, seien sie nun von Rücklin, Seyfert, Pache oder irgendwelchen anderen Leuten ausgesprochen, war aber

nie ein Zusammenhang zwischen der beabsichtigten beruflichen Tendenz und dem Auftrag der staatsbürgerlichen Erziehung gesehen worden. (Dass Rücklin und andere Fortbildungsschulmänner im Sinne der herrschenden Meinungen die Berufsausbildung im Handwerk für staaterhaltend betrachteten, steht auf einem anderen Blatt. Denn in diesem Fall wurde nicht Berufsausbildung als solche mit der staatsbürgerlichen Erziehung in Zusammenhang gebracht, sondern der Mittelstandsförderung eine staatspolitische Funktion unterlegt.) Es ist also nicht anzunehmen, dass die Erfurter Akademie die Antwort erwartete, die Kerschensteiner dann tatsächlich gab. Tatsächlich hatte sich die Akademie etwas anderes gedacht. Ihre Frage stand im Zusammenhang mit den Bemühungen des jungen Kaisers Wilhelm II, die Schule für den Kampf gegen die Sozialdemokratie zu mobilisieren. Wilhelm II. hatte in einem Schulerlass ausgeführt: „Die Schule muss bestrebt sein, schon der Jugend die Überzeugung zu verschaffen, dass die Lehren der Sozialdemokratie nicht nur den sittlichen Geboten und der christlichen Sittenlehre widersprechen, sondern in Wirklichkeit unausführbar und in ihren Konsequenzen dem Einzelnen und dem Ganzen gleich verderblich sind“.²⁴ Ein Jahr später hatte er diesen Gedanken in seiner Eröffnungsrede zur Reichsschulkonferenz von 1890 in eine Anklage an die Lehrer umgeformt: „Wenn die Schule das getan hätte, was von ihr zu verlangen ist, so hätte sie von vorneherein schon selber das Gefecht gegen die Sozialdemokratie übernehmen müssen. Das ist aber nicht der Fall“.²⁵

Diese Worte des jungen Kaisers lösten eine Welle von Maßnahmen zur staatsbürgerlichen Erziehung aus. In dem Jahrzehnt von 1890 bis 1900 erschienen eine große Anzahl von Lehrbüchern zur Bürgerkunde, Volkswirtschaftslehre, Gesellschaftslehre usw., alle in höchst moralisierendem Ton geschrieben. Ich lese Ihnen zum Exempel nur eine Stelle aus einem damals weit verbreiteten und in zahlreichen Auflagen erschienenen Lehrbuch von Mackinowski-Frömmel vor. Es heißt da: „Es ist die Ehrenpflicht eines jeden Deutschen, sein Vaterland, sein Volk zu lieben, seinen Herrschern, die es groß gemacht haben und unausgesetzt für die Wohlfahrt des Landes und seines Volkes in allen seinen Schichten besorgt sind, den schuldigen Tribut der Hochachtung und Anhänglichkeit zu zollen. Kein königstreuer Mann wird die Person des Fürsten beleidigen, seine Handlungen einer unehrerbietigen Kritik unterwerfen. Jeder wird eingedenk sein, dass Regieren weit schwieriger ist als Regiertwerden, und Gehorchen leichter als Befehlen“.²⁶ Usw., usw., usw. Zweifellos hatte die Erfurter Akademie eine Antwort in diesem Sinne erwartet, nur wohl eine wirkungsvollere Methode erhofft. Kerschensteiner nun gab auf die Frage, wie die Jugend zwischen Volksschulentlassung und Militärdienst für die staatsbürgerliche Gesellschaft zu gewinnen sei, eine überraschende, geradezu revolutionäre Antwort, nämlich: „Durch Berufserziehung!“

Der Fortbildungsschulunterricht muss – so führte Kerschensteiner aus – zunächst den egoistischen Berufsinteressen des Schülers Rechnung tragen. Er muss solange als möglich mit konkreten Fällen des jeweiligen Berufs arbeiten, denn die Ausbildung der beruflichen Tüchtigkeit und Arbeitsfreude zieht nach sich die elementaren menschlichen Tugenden der Gewissenhaftigkeit, des Fleißes, der Beharrlichkeit, der Selbstüberwindung und der Hingabe an ein tätiges Leben. Nur wenn die Berufsarbeit in den Mittelpunkt aller Bemühungen um eine weitere Erziehung der Volksschulunterrichtenden Jugend gestellt wird, kann dem einzelnen Jugendlichen deutlich werden, dass es um seinen Platz im Leben geht. Hat er aber erst einmal begriffen, dass es um seinen Platz geht, dann wird sein Interesse auch auf das Gesamtgefüge gerichtet sein, in dessen Zusammenhang dieser Platz zu suchen ist, d. h. von dem egoistischen Berufsinteresse führt der Weg langsam und ungezwungen hinüber in das Gebiet des allgemeinen Staatsinteresses. Berufserziehung ist eo ipso staatsbürgerliche Erziehung; und nicht nur das, Berufserziehung ist, da sie die elementaren menschlichen Tugenden entwickelt, die Pforte der Menschenbildung – wie es in einem berühmten und oft zitierten Satz Kerschensteiners heißt.

Im Einzelnen hat Kerschensteiner fünf Ansätze zur Begründung seiner These entwickelt: (1) Staatspolitischer Ansatz: Voraussetzung einer dauerhaften Bindung des Menschen an die Gemeinschaft: Beruf. (2) Jugendpsychologischer Ansatz: Der pubertierende Jugendliche ist für ein fortgesetztes Volksschulprogramm nicht mehr ansprechbar; wodurch kann das Interesse (Geltungsbedürfnis und Tätigkeitsdrang) des Fortbildungsschülers gewonnen werden? Beruf. (3) Berufssoziologischer Ansatz: Mängel der Meisterlehre: a) Existenzkampf des Handwerks gegen die Konkurrenz der Industrie. (Ausnutzung der Lehrlingsarbeitskraft); b) Beginnende Spezialisierung im Handwerk. (Keine umfassende Berufserziehung mehr) Was kann die Schule gegen diese Notlage tun? Beruf. (4) Erziehungstheoretischer Ansatz: Vorrang des Arbeitens vor dem Wissen im Hinblick auf die Bildung des Charakters (Arbeitsschule gegen Buchschule): Beruf. (5) Anthropologischer Ansatz: Grundtriebe der Seele:



Kerschensteiner konnte Pläne aufgrund seiner einzigartigen Stellung als Münchner Stadtschulrat und Königlicher Schulkommissar in die Tat umsetzen. Er hat das Münchner Fortbildungsschulwesen in ein Berufsschulwesen umgestaltet, und zwar in einer für die damalige Zeit vorbildlichen Weise. In den 1 ½ Jahrzehnten von 1900 bis 1914 kamen aus vielen deutschen und

außerdeutschen Provinzen die Mitglieder der Schulausschüsse, die Regierungsvertreter, Schulräte und Direktoren von Fortbildungsschulen nach München, um sich an Ort und Stelle zu unterrichten und um Anregungen für die Gestaltung der Dinge in der Heimat zu holen. Auf dem dritten internationalen Mittelstandskongress im September 1911 überreichte der preußische Ministerialdirektor Dr. von Seefeld aus dem Ministerium für Handel und Gewerbe Georg Kerschensteiner den preußischen Kronenorden dritter Klasse und führte dabei aus: „Ihr Werk ist Eigentum der ganzen Welt geworden. Auch die Verwaltung des gewerblichen Unterrichtswesens in Preußen ist bestrebt gewesen, von Ihnen zu lernen, nicht Ihre Einrichtungen zu kopieren, aber den Kern Ihrer Gedanken zu erfassen und ihn in der Form zu verwirklichen, die den Verhältnissen der einzelnen Städte und Landschaften entspricht. Lassen Sie uns noch einige Jahre Zeit, und wenn Sie dann wieder nach Preußen kommen, werden Sie erkennen, dass die Saat, die Sie gestreut haben, aufgegangen ist.“²⁷ Tatsächlich waren die Widerstände gegen den Berufsschulgedanken im Jahre 1911 noch sehr stark.

Die Verhandlungen um ein Fortbildungsschulgesetz im preußischen Abgeordnetenhaus in den Frühjahrsmonaten des Jahres 1911 scheiterten. Der Gesetzentwurf, der nicht einmal die volle Fortbildungsschulpflicht vorsah, sondern nur für die männliche Jugend in Gemeinden mit mehr als 10.000 Einwohnern, musste vom Ministerium wieder zurückgezogen werden, weil sich keine Mehrheit im Landtag fand.²⁸ So begnügte sich das Ministerium mit einer Regierungsverordnung, den allgemeinen Bestimmungen von 1911, die nun allerdings das Meisterstück einer Verhandlungskunst waren, die sorgfältige Beobachtung, gediegene Sachkenntnis, wohlherwogene Prüfung aller Umstände mit einer bestimmten Auffassung des Wertvollen und sicherem Blick für das Mögliche und Entwicklungsfähige zu vereinigen wussten. Das ergibt sich schon allein daraus, dass diese allgemeinen Bestimmungen von 1911 auch nach dem ersten Weltkrieg die ganze Zeit der Weimarer Republik über in Kraft waren und dass sie sogar nach 1945 in einzelnen Bundesländern, nachdem die nationalsozialistischen Berufsschulbestimmungen außer Kraft gesetzt und neue noch nicht erlassen waren, noch einmal verbindlich gemacht wurden.

So wurde Kerschensteiner der Vater, München das Mekka der deutschen Berufsschule. Die Kerschensteinersche Preisschrift von 1901 ist in der Tat die Geburtsurkunde unserer Berufsschule, auch wenn es vordem schon hier und da Ansätze in der gleichen Richtung gegeben hat. Von entscheidender Bedeutung ist nun die Einsicht, dass die Berufsschule als berufliche Schule antrat unter dem Gesichtspunkt der politischen Bewusstseinsbildung ihrer Schüler. Kerschensteiner selbst war freilich als politischer Mensch Vertreter jenes liberalen Bürgertums, dessen Verantwortlichkeit für die Bildung der Massen zwiespältig bleiben musste. Denn während man sich einerseits dem Volke zuwandte, war man andererseits doch nicht überzeugt, dass den Be-

mühungen ein voller Erfolg beschieden sein würde, ja man konnte solchen Erfolg nicht wollen, weil man sich ja dann mit dem, was man das Volk nannte, auf einer Stufe gesehen hätte. So finden wir auch bei Kerschensteiner etwa den Satz: „Die Massen sind in steter Gewöhnung zu unbedingtem Gehorsam und treuer Pflichterfüllung und autoritativer und unablässiger Anleitung zum Ausüben der Dienstgefälligkeit zu erziehen“.²⁹ Es finden sich auch Stellen, die sich für den Kampf gegen die Irrlehren der Sozialdemokratie stark machen und die zeigen, wie man durch den Aufstieg der Begabten die Arbeiterschaft ihrer potenziellen Führer berauben könne.

Diese Stellen hat Kerschensteiner bei den Neuauflagen seiner Schrift nach 1918 ausgemerzt. Sicherlich handelte es sich dabei um Konzessionen an die herrschenden Auffassungen vor 1914, die Kerschensteiner machen musste, wenn sein Projekt irgendeine Chance zur Verwirklichung haben wollte. Aber es besteht kein Zweifel daran, dass Kerschensteiner sich in gewissem Maß selbst in diesen Auffassungen bewegte und dass er später sein politisches Urteil änderte. Umso bemerkenswerter ist, dass der Pädagoge Kerschensteiner mit einem fast genial zu nennenden Griff die Enge seiner Zeit- und Klasse gebundenen politischen Überzeugungen überspielt. Denn bei allen Einwänden, die heute jeder Student in einer Examensarbeit gegen Kerschensteiners Konzept aufzählen kann, bleibt doch unverlierbar, dass er als erster die Arbeitsgemeinschaft der Gruppe als Vorform der staatlichen Gemeinschaft, die Überwindung des Egoismus durch die gemeinsamen Interessen der Gruppen, die rationale Bewältigung gestellter Aufgaben, die Stählung des Willens in der Bewährung an harter Arbeit für politische Bewusstseinsbildung des jungen Menschen erkannte und fruchtbar machte. Indem an die Stelle moralisierend patriotischer Redensarten die Verpflichtung der Schule auf Berufserziehung gesetzt wurde, stellte sich die Berufsschule auf den Standpunkt ihrer Schüler, und der Lehrer, als Fachmann der von ihm zu lehrenden Sachverhalte, konnte nun mit seinem erzieherischen Willen die Zukunft der ihm anvertrauten Jugend repräsentieren, und zwar in einer Weise, die dieser Jugend selbst unmittelbar, d. h. ohne die läppsche Versicherung, dass alles zu ihrem Nutz und Frommen geschähe, einsichtig war.

Die Berufsschule war nun in einer ganz anderen Position als vordem die Fortbildungsschule, denn sie konnte dem jungen Berufstätigen nun bei der Bewältigung seiner täglichen Aufgaben helfen, konnte ihm übergreifende Zusammenhänge eröffnen, die in seiner praktischen Arbeit enthalten waren, sich aber nicht durch bloßes Tun von alleine erschließen. Von daher durfte man hoffen, dass sich im Bewusstsein der Jugend die Einsicht in den Zusammenhang zwischen seinem persönlichen Berufsinteresse und dem Interesse des Ganzen anbahnt, weil der Jugendliche seine Funktion im Ganzen erkennt und weil das Ganze – repräsentiert durch die Berufsschule – sich um sein persönliches Interesse bekümmert. Die Berufsschule wurde also nicht von der Frage konzipiert, wie die Jugend am zweckmäßigsten für das wirt-

schaftsberufliche Leben zu schulen sei, sondern von der Frage, wie diese Jugend für das Gemeinwesen zu gewinnen sei und Kerschensteiner darauf als Pädagoge die gesuchte Antwort „durch Berufserziehung“ gab.

Die These, die Berufsschule sei aus anderen als wirtschaftlichen Gründen entstanden, klingt selbst heute noch etwas befremdlich.³⁰ Gleichwohl kann an dem Sachverhalt kein Zweifel sein. Dafür zeugt nun nicht nur die Fragestellung der Erfurter Akademie der gemeinnützigen Wissenschaften. Wer sich einmal mit der praktischen Wirksamkeit Georg Kerschensteiners beschäftigt, dem werden viele Schwierigkeiten bekannt werden, die Kerschensteiner zu überwinden hatte, um die widerstrebende Wirtschaft für den Plan einer beruflich gegliederten Fortbildungsschule zu gewinnen. Nicht die Wirtschaft bedrängte den Pädagogen, sondern der Pädagoge musste lange und zäh mit den Meistern ringen, mit den Innungen und Kammern, mit den Berufsverbänden und den städtischen Körperschaften, bis er seine Pläne verwirklichen konnte. Dass Kerschensteiner in diesen Gesprächen dann nicht so sehr pädagogische und vielmehr wirtschaftlich argumentierte, dass er daran interessiert war, den ökonomischen Nutzen dieser Schule in den Vordergrund zu heben, versteht sich angesichts seiner Gesprächspartner von selbst. Aber obwohl die Entwicklung des Berufsschulgedankens durch Rücklin, Pache und schließlich auch Kerschensteiner betont auf die Förderung des Handwerks abgestellt war, konnte sich das Handwerk noch in den zwanziger Jahren mit der neuen Schule nicht abfinden, da sie ihnen lediglich ihre Lehrlinge für einen halben Tag wegnahm. (Im Gegensatz zur allgemeinen Fortbildungsschule, die ja nur in den Abendstunden ihren Unterricht durchführen konnte, gewann die Berufsschule eine geeignete Tageszeit, d. h. die Unterrichtszeit in der Berufsschule galt nun als Arbeitszeit – insofern war hier die besondere Zustimmung der Wirtschaft, der Arbeitgeber in Handwerk und Industrie erforderlich.) Kerschensteiner hat noch im Jahre 1929 bittere Klage über den Widerstand des Handwerks gegen die Berufsschule geführt.³¹

Wenn man die Wirkungen bedenkt, die von München ausgegangen sind, dann darf man wohl sagen, dass Kerschensteiner der Organisator der deutschen Berufsschule gewesen ist. Aber so hoch man auch diese Leistung immer einschätzen mag, so lassen sich doch die Mängel in Kerschensteiners theoretischer Begründung nicht übersehen. Wohl war seine Schrift über die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend ein großer Wurf und wohl hat er später in vielen anderen Schriften seine Gedanken weitergeführt und besser begründet. Gleichwohl wäre die im Zusammenhang mit dem Übergang von der Fortbildungsschule zur Berufsschule entstandene Berufsbildungstheorie kaum als Theorie in die Geschichte der Pädagogik eingegangen, wenn nicht Eduard Spranger Kerschensteiners Ansatz aufgenommen und zu einer eigentlich erziehungswissenschaftlichen Begründung gebracht hätte. Kerschensteiner hat den Kern seiner Bildungsauffassung, die er für die Siche-

rung der Berufsschule in Anspruch nahm, formuliert in dem berühmten Grundaxiom des Bildungsprozesses:

„Die Bildung des Individuums wird nur durch jene Kulturgüter ermöglicht, deren geistige Struktur der Struktur der jeweiligen Entwicklungsstufe der individuellen Lebensform adäquat ist“.³² Eduard Spranger hat zum Grundaxiom gesagt, dass Kerschensteiner zu einer leuchtenden Wahrheit werden musste, weil er sich mit dieser Formel von dem Allgemeinbildungsideal der vergangenen Zeit befreite, das zu einer lebentötenden Schablone geworden war.³³ Allgemeinbildung war lebentötende Schablone geworden, weil sie inhaltlich kodifiziert war, inhaltlich festgelegt jedenfalls, mindestens in der Entgegensetzung zu jedweder Berufs- und Wirtschaftserziehung und damit aber andererseits der Bezug zur geistigen Struktur des Subjekts preisgegeben war. So sehr Eduard Spranger diese Leistung anerkannte, so musste er doch hinzufügen, dass der Satz nur die halbe Wahrheit ist. Wäre er ganz wahr, so führt Spranger fort, so hieße es, dass im inneren Beruf des Menschen nicht nur ein geeigneter Ansatzpunkt, sondern die letzte Norm der Bildung läge. Das aber kann, wie Spranger gezeigt hat, nicht sein, und zwar aus zwei Gründen, einmal nicht, weil der soziologische Beruf sich nicht mit dem inneren Beruf deckt, weil der soziologische Beruf nicht einfach Ausdruck eines individuell begabten Seelentypen ist – (der in der Literatur weitverbreitete Vorwurf gegen Spranger³⁴ ist, er habe die Deckung von soziologischem und innerem Beruf vorausgesetzt); der andere Grund ist, dass Bildung den Menschen ja gerade über seine naturgegebene Vorgegebenheit hinausführen muss, über das empirische Sein mit all seinen Neigungen und Wünschen, Interessen und Anlagen hinaus,³⁵ zur Wahrheit des Menschlichen. Das aber fordert die Überwindung der bloßen Subjektivität durch die Hingabe an die Sache um ihrer selbst willen, denn nur so kann irgendein menschliches Verhalten als Bildung auf das Individuum zurückverweisen.

Von da aus konnte Spranger Kerschensteiners These „Berufsbildung ist die Pforte der Menschenbildung“ aufnehmen, sie aus ihrer starken Bindung an den Egoismus lösen und in den großen Zusammenhang des Bildungsgedankens einstellen. So gelang dann Spranger, einem bedeutenden Humboldt-Forscher, Kenner und Interpret des Neuhumanismus – so paradox es klingen mag – eine gewissermaßen neuhumanistische Theorie der Berufsbildung. Die vom Neuhumanismus ausgegangene und im 19. Jahrhundert immer mehr verhärtete Entgegensetzung von Allgemeinbildung und Berufsausbildung wurde von ihm durchbrochen mit der Einsicht, dass auf der Voraussetzung einer grundlegenden Bildung, d. h. eines einfachen Weltbildes in Umrissen, wie es die Volksschule und die unteren Klassen der höheren Schule vermittelten, der Weg zur Weite der menschlichen Bildung notwendig über eine Konzentration der Kräfte auf eine spezifische Aufgabe führt. Erst in dieser Konzentration der Kräfte entwickelt sich ein persönliches Bildungszentrum, das Voraussetzung ist für Bildung, die dann gar nicht mehr von einer Schule

gegeben werden kann, sondern sich einstellt als Lohn eines in humaner Bewährung erfüllten Lebens. Die dafür vorausgesetzte Phase der Konzentration der Kräfte zu einem persönlichen Bildungszentrum aber nannte Spranger die Phase der Berufsbildung. Damit hatte Kerschensteiners Ansatz seine Legitimation erhalten, war die Berufsschule als Bildungsschule gesichert.

12 Die Rückkehr der Pädagogik zur Berufserziehung – Berufsbildungstheorie und Ausbildungskonzeption

In unseren Überlegungen zur Berufserziehung im 19. Jahrhundert sind wir an der Stelle angelangt, wo die Berufsschule in den Blick des Interesses eintritt. Ich habe von der allgemeinen Fortbildungsschule gesprochen, von ihrer Gesamtsituation und ihren Schwierigkeiten, von der Geschichte ihrer Reform, ihren Weg zur beruflichen Schule. Nach der vorbereitenden Phase, wie sie durch die didaktischen Konzentrationsbemühungen von Rücklin, Seyfert und Pache gekennzeichnet ist, erscheint der Name Georg Kerschensteiners als des eigentlichen Vaters der Berufsschule, des [Vaters]¹ der Hauptphase [der]² Verwandlung von der allgemeinen Fortbildungsschule zur Berufsschule.

Bevor ich an der Stelle fortfahre, bis zu der ich in der vergangenen Woche gekommen war, möchte [ich] eine kleine Zwischenbemerkung machen.

Das Entstehen unserer Berufsschule aus der Fortbildungsschule ist nicht nur ein schulorganisatorisches und ausbildungspolitisches Ergebnis gewesen, sondern auch ein wissenschaftsgeschichtliches, ein wissenschaftsgeschichtliches darum, weil in dem Zusammenhang dieses Vorgangs der Berufsschul[entwicklung] die deutsche Pädagogik nach fast 100jähriger Abwesenheit wieder im Blick der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erscheint. Die deutsche Pädagogik begleitete und förderte die Berufsschulentwicklung, indem sie eine andere Theorie der Bildung durch den Beruf entwickelte.

Dieses nun nicht nur für die Berufsschule, sondern für das gegenwärtige pädagogische Denken in Deutschland hoch bedeutsame Ereignis, erscheint in der gegenwärtigen Diskussion in einem außerordentlichen zwiespältigen Lichte. Es werden immer wieder von den [verschiedenen] Seiten und in sehr verschiedenen Akzentuierungen 2 Anmerkungen gemacht:

(1) Die Berufsbildungstheorie (Kerschensteiner, Spranger, Fischer) hat die Berufsschule ideologisch nach rückwärts orientiert, nämlich festgelegt auf vorindustrielle [Lebensbedingungen], auf das Bild des Handwerkers und des bürgerlichen Kaufmanns. (2) Die Berufsbildung war ein Kompromiss [zwischen] dem, was pädagogisch für eine kaufmännische Regelung der Berufserziehung zu fordern war, und den Unternehmen mit ihrer Tendenz zur [...] Ausnutzung der Lehrlingsarbeitskraft und der Tendenz zur ausbildungspolitischen [...] Beeinflussung.³

Bogen:⁴ Die deutsche Pädagogik ist am Ende des 19. Jahrhunderts nicht plötzlich in die Gesamtproblematik einer zeitgemäßen Berufs- und Wirtschaftspädagogik eingetreten, sondern die Pädagogik, deren Lehre im Laufe des 19. Jahrhunderts ganz einseitig verengt war, kommt zu den Fragen der

Berufserziehung über den schmalen Pfad der Fortbildungsschule. Der Aufbau der Volksschule führt das Interesse der Pädagogen zu den Überlegungen, wie diesem Schulzweig zu einer angemessenen und pädagogisch wirksamen Gestalt verholfen werden könne; er führt zu Fragen der Berufserziehung. Und nun bringt die Pädagogik eine Theorie der Bildung hervor, die es rechtfertigt, dass eine öffentliche Pflichtschule berufsbezogen sein könne, und dadurch wird diese Schule zum 2. Pol in dem dann später dual genannten System.

Von einem Kompromiss, von einem Waffenstillstand mit den Vertretern der privat-kapitalistischen Wirtschaft, kann nicht gesprochen werden, denn die Pädagogik hatte zuvor keine Berufsbildungstheorie, hatte zuvor keine Ausbildungskonzeption vorzulegen. Sondern: Die Pädagogen gehen von dem Vorgegebenen aus, von dem sozialpolitisch in der bekannten Weise des Handwerkerschutzgesetzes (1897) fixierten neugeschaffenen Ausbildungssystem und fragen, wie hier eine Berufsschule wirksam und heilsam sein könnte.

Und wenn Sie die Lage der Fortbildungsschule bedenken, dann ist doch klar, dass von ihr bestimmt keine gewaltigen Reformen der Bildung ausgehen konnten. Wenn die Fortbildungsschule eine Chance als Berufsschule haben wollte, dann doch nur, insofern und insoweit sie sich in das vorgegebene Ausbildungssystem einfügte. Darum dann auch die Verpflichtung auf die Ideale des Handwerkers und Kaufmannes.⁵

13 Verstreute Notizen

Literaturhinweise¹

6 Eduard Spranger, Zur Geschichte der Berufsschulpflicht (1939), in: Spranger, Zur Geschichte der Deutschen Volksschule, Heidelberg 1959.²

8 Simon Thyssen, Die Berufsschule, Essen 1954.³

1 Karl Abraham, Der Strukturwandel im Handwerk in der 1. Hälfte des 19. Jahrhundert und seine Bedeutung für die Berufserziehung, in: Berufserziehung im Handwerk, 3. Folge, Köln 1957.

4 Karl Bücher, Die gewerbliche Bildungsfrage und der industrielle Rückgang, Eisenach 1877.

Karl Bücher, Die Lehrlingsfrage und gewerbliche Bildung in Frankreich, 1878.

2 Schriften des Vereins für Sozialpolitik, Band XIV, 1878. Themen: (1) Kommunalsteuerfrage; (2) Deutsch-österreichische Handels[beziehungen]; (3) Reform der Gewerbeordnung.

3 Band XV: 1879: Das gewerbliche Fortbildungswesen. Inhalt: F. Steinbeis: Fortbildungsschule, Fachschule, Lehrwerkstätte; General von Etzel: Spezialgutachten; Kirchhoff: Allgemeine-gewerbliche Fortbildungsschule; Bücher: Gutachten über gewerbliche Bildung

5 R. Garbe, königlich preußische Eisenbahnverwaltung: Der zeitgemäße Ausbau des gesamten Lehrlingswesens für Industrie und Gewerbe, 1888.

7 Heinrich Abel, Das Berufsproblem, Braunschweig 1963.

9 Otto Monsheimer, 3 Generationen Berufsschularbeit, Weinheim 1955.

10 Fritz Blättner, Pädagogik der Berufsschule, Heidelberg 1965².

11 Gerhard Wehle, Praxis und Theorie im Lebenswerk Georg Kerschensteiners, Weinheim 1955.

12 Theodor Wilhelm, Die Pädagogik Kerschensteiners. Vermächtnis und Verhängnis, Stuttgart 1957.

13 Friedrich Schlieper, Die Bedeutung Georg Kerschensteiners für die Berufserziehung, 3. Folge Köln 1957.⁴

14 Blankertz, Berufsbildung und Utilitarismus, S. 108/113 – [Spranger].

Notizen zu Schulen

1696 hatte Kurfürst Friedrich III (König Friedrich I) von Preußen die Berliner Akademie der Künste gegründet - ? war Paris und Rom. Sie sollte Maler-, Bildhauer- und Architektur lehren. ? gedacht – Künstler nicht nur vom Ausland holen. Zunächst großer Zulauf. Später unter Friedrich Wilhelm I Rückgang, blieb aber bestehen, doch verändert in Zeichenkunde für Handwerker. Neuer Aufschwung seit 1790 – Akademie gründet Provinzialkunstschulen in:

Königsberg 1790

Halle 1791

Breslau 1791

Magdeburg 1793

Danzig 1804

Erfurt 1804

für Lehrlinge des 3. Lehrjahres – Unterricht an 3 Tagen in der Woche je 2 Stunden abends, auch sonntags, - waren aber keine ausgesprochenen Lehrlingsanstalten, sondern gedacht für „Fabrikanten, Manufaktur? und Handwerker“ sowie Vorbereitungsanstalt eben sowohl für Kunstakademie als auch und besonders für Bauakademie Berlin (1799)

(z. T. [handwerkliche]⁵ Entwicklung bis Meisterschulen des deutschen Handwerks!)

Realschulen (mathematisch -ökonomische)⁶

Berlin 1747

Braunschweig 1750

Wittenberg

Erlangen

Breslau

Berufliche Schulen waren selten, nur ein sehr geringer Teil der Jugend wurde von ihnen besucht. Die Schülerzahl der Schulen war sehr gering.

Bergakademien

Freiberg in Sachsen 1770

Berlin 1770

Clausthal 1775

Kunstakademien

Berlin 1696
Stuttgart 1761
Leipzig 1764
Dresden 1764
Düsseldorf 1767
Hanau 1772
Schwäbisch Gmünd 1776

Bauakademien

Berlin 1776 (ecole de génie et d'architecture)
1779 Bauakademie

Tierärztliche Fachschule

Hannover 1778

Navigationsschulen

Hamburg 1749
Bremen 1798
Emden 1798
Lübeck 1808

Handelsschulen

Stuttgart 1773 (kameralistische Abteilung der Karlsschule) die sich zur ersten Handelshochschule entwickelte
Hamburg 1768 (Büsch) – Handelsakademie = Realinstitut⁷
Magdeburg 1778
Berlin 1791
Nürnberg 1795

Ende des Jahrhunderts etwa 20 in Deutschland

Gewerbliche Zeichenschulen

Karlsruhe 1768
Durlach 1768
Hamburg 1767
Weimar 1775
Eisenach 1784
Erfurt 1786
Hannover 1791
München 1793

Hauptsächlich mit Schwerpunkt auf Baufach – z. T. sind aus diesen Schulen später Baufachschulen hervorgegangen.

Anmerkungensapparat

Einleitung

¹ Vgl. Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1964): Gutachten über das Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen. In: Bohnenkamp, Hans; Dirks, Walter; Knab, Doris (Hrsg.) (1966): Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965. Gesamtausgabe. Stuttgart, S. 416-515.

² *Rahmenplan nicht, obschon [hier] bisherige Reformvorschläge einen schmeichelnden Anteil [haben] und die These enthalten ist, das deutsche Schulwesen sei [unv.] [unv.] [nicht] nachgekommen, die in den letzten 50 Jahren Gesellschaft und Staat verändert haben – eine These, die heute nicht mehr [aufzugehend] erscheint, wo jeder vom Bildungswohlstand spricht. aber: am 14.02.1959 als der Ausschuss seinen Rahmenplan der Öffentlichkeit übergab, war das anders. Trotzdem keine lange [historische] Einleitung.*

³ Blankertz gibt die zitierte Stelle nicht im Sinne eines direkten Zitats wieder. Er lässt etwas aus, gibt Satzteile etwas anders wieder etc. Für das Original vgl. Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1964): Gutachten über das Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen. In: Bohnenkamp, Hans; Dirks, Walter; Knab, Doris (Hrsg.) (1966): Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965. Gesamtausgabe. Stuttgart, S. 416-515, hier S. 429-430.

⁴ *Lempert, Wolfgang (1964): Berufsbildung und Demokratie. In: Neue Sammlung 4, S. 313-324.*

⁵ Vgl. Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1964): Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule. In: Bohnenkamp, Hans; Dirks, Walter; Knab, Doris (Hrsg.) (1966): Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965. Gesamtausgabe. Stuttgart, S. 366-412.

⁶ Hauptschule

= 10 jähr. Vollzeitschule

= Eingangsstufe des berufl. Bildungsweges

= [Unv.] an der Wurzel des dualen Systems

Denn: HS ist Pflichtschule, in der Vollzeit für Berufsausbildung, außerdem: nicht nur zeitliche Verschiebung der Lehre, sondern Verkürzung

⁷ Dieser Funktion weist Blankertz mit einem Pfeil der konservativ-stabilisierenden Art zu

⁸ d. h. es wird vom Handwerk heute das in Ausspruch genommen, was

⁹ Dieser Funktion weist Blankertz mit einem Pfeil der liberal-mobilisierender Art zu.

¹⁰ F. Schlieper, *Berufserziehung und Staat*, in: *BE im Handwerk I*, 1954, S. 47. Anklang an Ferd. Tönnies: *Wesenwillen = psychische Bindekraft der Gemeinschaft, Kürwille = Band der Gesellschaft*, in: *Gemeinschaft und Gesellschaft*, Berlin 1926.

¹¹ In Klammern steht: Industrie- und Handelstag, Studders, Martin. Es handelt sich hier wahrscheinlich um drei unterschiedlichen Quellen: Mit *Industrie- und Handelstag* ist der Deutsche Industrie- und Handelstag (DIHT) e.V. in Bonn gemeint (heute DIHK). Mit *Studders* ist vermutlich Herbert Studders gemeint. Studders war ab 1948 Geschäftsführer des Stifterverbandes und wurde Abteilungsleiter im BDI. In dieser Rolle war er Teil von Berufsbildungskommissionen. Als Abteilungsleiter des BDI trat Studders für den Erhalt der traditionellen deutschen Form der Berufsausbildung im dualen System mit Vorrang für den Betrieb vor der Berufsschule ein, vgl. hierzu Greinert, Wolf-Dietrich; Wolf, Stefan (2013): *Die Berufsschule – radikale Neuorientierung oder Abstieg zur Restschule?* Berlin. 2. Auflage; Pätzold, Günter; Wahle, Manfred (2009): *Ideen- und Sozialgeschichte der beruflichen Bildung. Entwicklungslinien der Berufsbildung von der Ständegesellschaft bis zur Gegenwart*. Baltmannsweiler, S. 76-77. Unklar bleibt, wer mit *Martin* gemeint ist.

¹² Blankertz klammert die ersten drei Punkte ein und markiert am Rand: Handwerkl. Argumente.

¹³ In Klammern: Hinweis auf Hans Bokelmann, *Die ökonomisch-sozialethische Bildung, Problem und Entwurf einer didaktischen Theorie für die gymnasiale Oberstufe*, Heidelberg 1964.

¹⁴ Hier wird sehr wahrscheinlich auf die Vorlesung „Neuhumanismus im Kampf mit der Berufs- und Standeserziehung der Aufklärung“ verwiesen, die Blankertz im Sommersemester 1965 an der FU gehalten hat, vgl. Freie Universität Berlin, Universitätsarchiv, NVV/34, S. 172.

¹⁵ Vermutlich bezieht sich Blankertz hier auf Humboldt, Wilhelm von: *Gesammelte Schriften*. Hrsg. von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften. Berlin. 1841-1852, Band 13, Litauischer Schulplan.

¹⁶ Vgl. Adorno, Theodor W. (1962): Theorie der Halbbildung. Frankfurt a.M.

Die industrielle Revolution

¹ Am Rand wurde hier notiert:

[Bedeutung] des Begriffs:

1. Keine plötzliche gewaltsame Änderung

2. Nicht auf Industrie beschränkt

² Vgl. Schlegel, Friedrich (1966): Ueber die neuere Geschichte Vorlesungen gehalten zu Wien im Jahre 1810. In: Behler, Ernst (Hrsg.): Studien zur Geschichte und Politik. Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe (7). München, S. 125-407.

³ Im Skript ist die Stelle „sowohl im Bereich des Makrokosmos wie des Mikrokosmos“ gestrichen.

⁴ siehe Kapitel 3

⁵ Vgl. Stein, Lorenz von (1921): Geschichte der sozialen Bewegung in Frankreich von 1789 bis auf unsere Tage. Hrsg. von Gottfried Salomon. Band 2: Die industrielle Gesellschaft. München, hier S. 59-60.

⁶ Vermutlich: Ortega y Gasset, José (1949): Betrachtungen über die Technik. Stuttgart.

⁷ *Um das 144fache!*

⁸ Auf dieser Seite ist oben am Rand vermerkt:

Befreiung des wirtschaftlichen Erfolges von religiös-ethischer Verdächtigung

Wirtschaftsberufliche Tüchtigkeit =

Auflösung des Christenmenschen

Auflösung der Identität von Reichtum

mit sündhaft-verschwenderischen Lebens

Rechts daneben:

Max Weber, Die protest. Ethik und der Geist des Kapitalismus 1910

⁹ Auf dieser Seite ist oben am Rand folgende Tabelle vermerkt:

| | <i>Steinkohleproduktion</i> | <i>Eisenerzeugung</i> |
|-------------|-----------------------------|-----------------------|
| <i>1780</i> | <i>6,4 Mi To</i> | <i>70000 To</i> |
| <i>1825</i> | <i>21 " "</i> | <i>500000 To</i> |
| <i>1850</i> | <i>44 " "</i> | <i>2500000 To</i> |

¹⁰ In Klammern steht: *1803 erste Lokomotive für den Bergbau, 1829 erste Dampfeisenbahn zwischen Manchester und Liverpool.*

¹¹ *und von den Menschen der [?] [ursprünglichen Länder angelernt wurden] !!* Die Lesart dieser Anmerkung, die zwischen den beiden Absätzen eingefügt wurde, ist insgesamt sehr unsicher. Aus dem Kontext kann man jedoch vermuten, dass es um die Anlernung von Fachkräften von ausländischen Experten geht.

¹² Dieser Absatz wurde im Skript gestrichen.

¹³ Dieser Absatz wurde im Skript gestrichen.

¹⁴ Dieser Absatz wurde im Skript gestrichen.

¹⁵ 1790-1840

Begründer der belgischen Industrie

Kohlenchemie, Eisenhütten, Maschinenbau, Textil, Glas, Papier – in ganz Europa

¹⁶ 1778-1825

frz. Industrieller – le Creuset

¹⁷ Zu Beuth vgl. Mieck, Ilja (1965): Preussische Gewerbepolitik in Berlin 1806 – 1844. Berlin, S. 33-43 u. passim.

Berufliche Schulen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts

¹ Vgl. Bloth, Hugo Gotthard (1968): Johann Julius Hecker (1707 - 1768) und seine Universalschule. Dortmund.

² Vgl. Artz, Frederick Binkerd (1966): The development of technical education in France 1500 – 1850. Cambridge, London.

³ Guillaume, James (Hrsg.) (1891): Procès-verbaux du Comité d'instruction publique de la Convention nationale. Band 5. Paris, S. 79-81.

⁴ *Condorcet? Ohne Kontakt mit der E.P.!*

⁵ Oben am Rand ist vermerkt:

Studentenzahlen in Aachen pro Jahr

| | | | |
|------|------|------|-------|
| 1870 | 200 | 1935 | 1000 |
| 1875 | 500 | 1945 | 1500 |
| 1885 | 300 | 1950 | 2000 |
| 1890 | 300 | 1952 | 3000 |
| 1900 | 500 | 1955 | 6000 |
| 1905 | 1000 | 1957 | 8000 |
| 1920 | 1200 | 1959 | 10000 |
| 1925 | 1500 | 1965 | 10000 |

⁶ *Englischer Gründer der belgischen Industrie*

⁷ *Schon 1775*

⁸ entsprachen also den älteren mech. ökonomischen Realschulen, die ihrerseits [verschwanden] und einer anderen Art von Realschulen Platz machten

⁹ Vgl. Siebertz, Paul (1952): Ferdinand von Steinbeis - Ein Wegbereiter der Wirtschaft. Stuttgart.

¹⁰ In Klammer steht: *Elitebildung – bis heute so gefolgt von vergleiche Lempert!* Vermutlich bezieht sich Blankertz auf: Lempert, Wolfgang; Ebel, Heinrich (1965): Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg. Freiburg-

¹¹ Vgl. Giese, Gerhardt (1961): Quellen zur Schulgeschichte seit 1800. Göttingen, S. 135.

¹² Vgl. Die drei preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschul-Unterrichts. Berlin.

¹³ Unten am Rand ist notiert:

Und das 1853 - die industrielle Revolution ist in vollem Gange – Deutschland [schickt] sich [an], die fast hundert Jahre lange Führung Englands einzuholen und schließlich zu überholen – auf Grund der beruflichen Ausbildung und der wiss. Grundlagenforschung.

¹⁴ Vgl. Die drei preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschul-Unterrichts. Berlin, S. 6.

¹⁵ *stattdessen: Schulkunde*

¹⁶ Vgl. Die drei preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschul-Unterrichts. Berlin. Hier heißt es: „Was bisher an einzelnen Seminaren noch unter den Rubriken Pädagogik, Methodik, Didaktik, Katechetik, Anthropologie und Psychologie u.s.w. etwa gelehrt sein sollte, ist vom Lektionsplan zu entfernen, und ist statt dessen für jeden Kursus in wöchentlichen zwei Stunden „**Schulkunde**“ anzusetzen“, S. 12. Der zweite Teil heißt im Original: „Der in den Seminarien vielfach dem Namen „christliche Lehre“ ertheilte Religions-Unterricht, welcher künftig in dem Lektionsplan als ‚Katechismus-Unterricht‘ aufzuführen ist, hat vornehmlich die Aufgabe, durch ein klaren und tiefes Verständniß des göttlichen Wortes auf der Grundlage des evangelischen Lehrbegriffes der eigenen religiösen Erkenntnis der Zöglinge Richtung und Halt, und indem er sie durch jenes Verständniß sich selbst und ihr Verhältniß zur göttlichen Heilsordnung erkennen läßt, für ihr ganzes christliches Leben die richtige Grundlage zu schaffen. [...] Es ist daher erforderlich, dem Religions-Unterricht in den Seminarien einen Leitfadern zu

Grunde zu legen, welcher dasjenige vollständig enthält, was künftigen Schul-
lehrern in bestimmter Fassung zu wissen nothwendig ist. Aufgabe des Lehr-
ers ist es, den Inhalt dieses Leitfadens zu erläutern, zum vollen Verständniß
der Zöglinge zu bringen und zu ihrem freien geistigen Eigentum zu machen,
ohne daß es weiterer materieller Zuthaten von seiner Seite bedürfe“, S. 15-17.

¹⁷ *d. h. Goethe, Schiller*

¹⁸ Vgl. Die drei preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854
über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementar-
schul-Unterrichts. Berlin, S. 39.

¹⁹ Vgl. Die drei preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854
über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementar-
schul-Unterrichts. Berli, S. 72.

Das Berechtigungswesen

¹ Siehe Kapitel 7.

² Siehe Kapitel 5.

³ *wie sie ihren sichtbarsten Ausdruck im Rechts[mittel] des einjährig-
freiwilligen Dienstes hatte*

⁴ Oben am Rand ist vermerkt:

*unzuverlässiger Auszug aus dem Gutachten – Auslassungen sind nicht kennt-
lich gemacht!*

⁵ Vgl. Schriften des Vereins für Socialpolitik (1879): Das gewerbliche
Fortbildungswesen, 7 Gutachten und Berichte. Band 15. Leipzig, S. 62-65.

Berufsbildende Schulen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts

¹ In Klammern steht: Diplom-Prüfungsordnungen für technische Hoch-
schulen 1872 - Doktorprüfung zum Dr.-ing. 1899. Vgl. hierzu Blankertz,
Herwig (1969): Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover, S. 84.

² Vgl. Reuleaux, Franz (1877): Briefe aus Philadelphia. Braunschweig.

³ Siehe Kapitel 9.

⁴ Siehe Kapitel 4.

⁵ Siehe Kapitel 10.

⁶ In Klammern: Hinweis auf die Universität Halle als erstem Schritt zur
Modernisierung der deutschen Universitäten 1692 - 1737 Göttingen - 1810
Berlin.

⁷ Für die Denkschrift vgl. Ehrenberg, Richard (1897): Handelshochschulen
II. Denkschrift über die Handelshochschule. Braunschweig.

⁸ *Nach 1920 Promotionsrecht*

Unten am Rand ist noch notiert:

Kommerzielle [Abteilungen] an Polytechnischen

Karlsruhe – von Anfang an

Stuttgart – Klasse für Handelsbeflissene

Wien – Kommerzielle [Abteilung]

Gymnasien und Realschulen im 19. Jahrhundert

¹ Vgl. Paulsen, Friedrich (1912): *Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung*. 3. Auflage. Leipzig, S. 134.

² Vgl. Paulsen, Friedrich (1921): *Geschichte des gelehrten Unterrichts*. Band II. 3. Auflage. Berlin, S. 558-564.

³ Vermutlich meint Blankertz den „Allgemeinen Deutschen Realschulmännerverein“, der sich allerdings bereits 1875 gründete, vgl. Schmitt, Heinz (1966): *Entstehung und Wandlungen der Zielsetzung, der Struktur und der Wirkungen der Berufsverbände*. Berlin, S. 145.

⁴ Am Ende dieser Seite findet sich ein handschriftlich verfasster Text. Diesen Dialog behandelt Blankertz auch im Kapitel „Die allgemeine Fortbildungsschule“, siehe dort Anmerkung 13. Hier ist der Dialog allerdings in etwas abgewandelter Form wiedergegeben:

Fr. Paulsen im Gespräch mit einem höheren Baubeamten

Paulsen: Sind sie für die Zulassung der Oberrealschulabiturienten zum Bau-fach?

Er: Nein, dann kommen wir noch mehr unten durch; ich lasse meine Söhne, die auch einmal auf die TH sollen durch das Gymnasium gehen.

Paulsen: Sie sind also mit dem Gymnasium zufrieden?

Er: Nein, freilich nicht. Das Gymnasium muss anders werden, es entspricht gar nicht dem, was wir fordern müssen. Wir müssen mehr Zeichnen, mehr Mathematik haben.

Paulsen: Ja, das kann das Gymnasium aber nicht, hier sollen doch Theologen und Philosophen vorbereitet werden. Man kann das Gymnasium nicht noch weiter in diese Richtung treiben, als es schon getan wurde.

Er: Ja, das ist mir egal. Dann mögen den Theologen und Philologen eine Schule für sich einrichten, jedenfalls wollen wir auf dem Gymnasium bleiben, wo die Juristen sind.

c'est ça: Wirtschaftsabitur!

Die Auflösung der überlieferten Handwerksordnung und ihrer Berufserziehung

¹ Anmerkung am unteren Rand: *dt. Übersetzung 1776 von F. J. Schiller „Industrie“ sehr vereinzelt.* Weitere Anmerkung rechts daneben: *[Bedeutung] des [Begriffs] im 18. Jahr.!*

² Anmerkung am unteren Rand: *Smith, An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations 1775*

³ Anmerkung auf Rückseite: Nationaleinkommen = *Summe der jährlich erzeugten Güter + Anteil vom Einkommen anderer Nationen, der hinzuerworben wurde*
= echtes Einkommen

⁴ Anmerkung auf Rückseite: Zirkulationseinkommen = *Summe der innerhalb eines Staates von den Bürgern gegenseitig geleisteten Dienste*
= unechtes Einkommen

⁵ In Klammern: Hinweis auf Berufs- und Standeserziehung der Aufklärung, Beginn des Fachschulwesens im 18. Jahrhundert, Korporationsrecht des Handwerks im Widerspruch zu der absolutistischen Auffassung des Landesherrn als obersten Handelsherrn im merkantilen Sinne, Traditionalismus und Zunftzwang als Schranken merkantilistischer Planwirtschaft.

⁶ *Andererseits hat der Merkantilismus das Handwerk doch nicht zerstört – das folgte erst durch liberale Gewerbefreiheit! Warum?* Hier wird nun ein Pfeil auf die hier markierte Stelle gezeichnet: *Antwort:*

⁷ *wie ja auch die berufl. Schulen des 18. Jahrh. eine rationale Raffung der Handwerksregeln beibehielten, noch nicht das neue wissenschaftl. Prinzip!*

⁸ Unklar, auf welche Seite sich Blankertz bezieht, vgl. Krug, Leopold (1805/1970): *Betrachtungen über den National-Reichtum des preußischen Staats, und über den Wohlstand seiner Bewohner.* Berlin.

⁹ Unklar, auf welche Seite sich Blankertz bezieht, vgl. Krug, Leopold (1805/1970): *Betrachtungen über den National-Reichtum des preußischen Staats, und über den Wohlstand seiner Bewohner.* Berlin.

¹⁰ Unklar, auf welche Seite sich Blankertz bezieht, vgl. Krug, Leopold (1805/1970): *Betrachtungen über den National-Reichtum des preußischen Staats, und über den Wohlstand seiner Bewohner.* Berlin.

¹¹ *Nämlich nach Durchbruch der [neuen] liberalen Auffassung vom Staat, worauf die patriarchalische Schutzfunktion [beruhte] - darunter auch der [einzig] verbleibende Grund, das Handwerk als Korporationen zu schützen.*

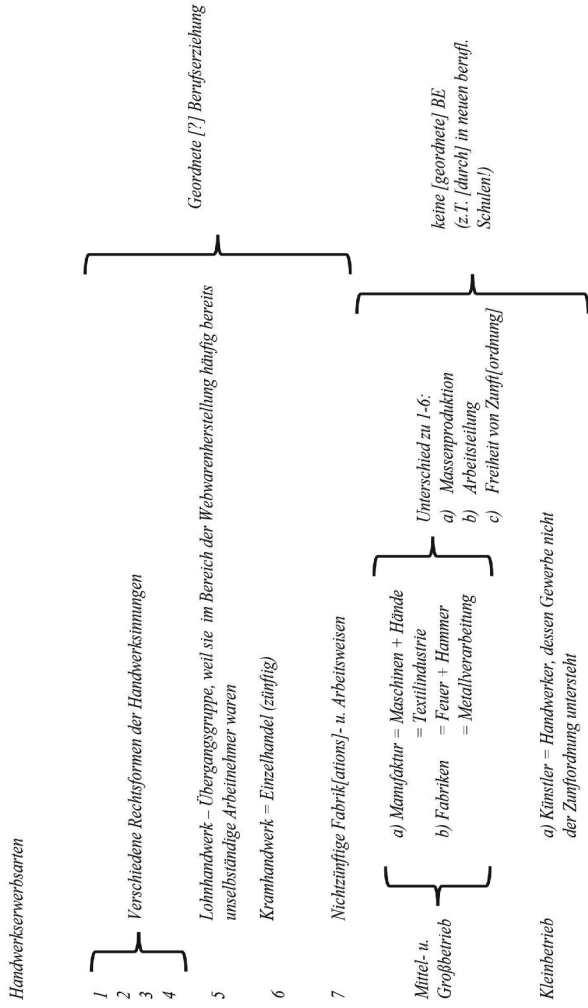
¹² = *Fabriken*

¹³ = *Manufakturen*

¹⁴ Vgl. Sturm, Karl (1807): Grundlinien einer Enzyklopädie der Kameralwissenschaften. Jena, S. 166-167.

¹⁵ Vgl. Sturm, Karl (1807): Grundlinien einer Enzyklopädie der Kameralwissenschaften. Jena, S. 271.

¹⁶ Auf der Rückseite befindet sich eine handschriftlich skizzierte Übersicht, die den Text nochmal illustriert:



¹⁷ Für das Fabrikwesen vgl. Krug, Leopold (1805/1970): Betrachtungen über den National-Reichtum des preußischen Staats, und über den Wohlstand seiner Bewohner. Teil 2. Berlin, S. 661-709. Unklar bleibt, welchen Abschnitt Blankertz mit dem Hinweis auf das Handwerk meinte. Bei Krug gibt es kein dem Handwerk zugewiesenes Kapitel.

¹⁸ Vgl. Krug, Leopold (1805/1970): Betrachtungen über den National-Reichtum des preußischen Staats, und über den Wohlstand seiner Bewohner. Berlin.

¹⁹ + *Anfang 19. Jahrhundert*

²⁰ Siehe Kapitel 3.

²¹ Siehe Kapitel 8.

²² *daher zunächst nur die höher qualifizierten Schulen!*

²³ Unten am Rand ist vermerkt:

Karl Abraham, Der Strukturwandel im Handwerk in der ersten Hälfte des 19. Jahrh. und seine Bedeutung für die Berufserziehung. In: BE im Handwerk, 3. Folge, Köln 1957

Der verspätete Industriedurchbruch und das Verhältnis des Handwerks zur Arbeiterbewegung

¹ Am linken Rand ist vermerkt:

alle N[?] über „allgemeine Schulpflicht“ von vor Mitte 19. Jahrh. sind Re[?], die keinen Rechts[?] bei sich führten. Hier konnte keine sinnvolle Lesart erstellt werden. Vermutlich geht es inhaltlich darum, dass die allgemeine Schulpflicht vor dem im Text diskutierten Zeitraum nicht so streng durchgesetzt wurde.

² *Hinweis auf Fachschulwesen!*

³ Vgl. für diese Zahlen Treue, Wilhelm; Pönicke, Herbert; Manegold, Karl-Heinz (Hrsg.) (1966): Quellen zur Geschichte der industriellen Revolution. Göttingen; Engelsing, Rolf (1968): Kleine Wirtschafts- und Sozialgeschichte Deutschland. Hannover.

⁴ Hier werden an einigen Stellen sowohl die Jahreszahlen, als auch die Mengenangaben korrigiert bzw. ergänzt. Die Korrekturen wurden übernommen. Die Ergänzungen für die Angaben des Eisenbahnnetzes lauten wie folgt: 1900 – 50.000 (km). Für die Roheisengewinnung: 1900 – 8.5000.000 (to).

⁵ Hier werden ebenfalls Jahreszahlen korrigiert, aber keine ergänzt.

Lehrlingsausbildung nach 1869 und die Entstehung des dualen Systems

¹ Über diese Erhebung berichtet z. B. Rosenbaum, Eduard (1926): Zur Methode von Enqueten. In: Wirtschaftsdienst. Weltwirtschaftliche Nachrichten, 11 (28), S. 949-952. Für die Ergebnisse der Umfrage vgl. o.A. (1877): Ergebnisse der über die Verhältnisse der Lehrlinge, Gesellen und Fabrikarbeiter auf Beschluß des Bundesrats angestellten Erhebungen, zusammengestellt im Reichskanzleramt. Berlin: Carl Heymanns Verlag.

² Vgl. Bücher, Karl (1877): Die gewerbliche Bildungsfrage und der industrielle Rückgang.

³ Vgl. Bücher, Karl (1878): Lehrlingsfrage und gewerbliche Bildung in Frankreich. Eisenach, hier S. 38-42.

⁴ Vgl. Garbe, Robert (1888): Der zeitgemäße Ausbau des gesamten Lehrlingswesens für Industrie und Gewerbe. Berlin.

⁵ Auf einem anderen Blatt ist hierzu notiert:

Evangelisch-sozialer Kongress 1890 wirksam bis heute im Deutschen Evangelischen Kirchentag

Theologen und Nationalökonomen diskutieren wissenschaftlich die [ethischen] und wirtschaftlichen Probleme des gesellschaftlichen Umbruchs.

Satzung: Aufgabe besteht darin, „die sozialen Zustände unseres Volkes vorurteilslos zu untersuchen, sie an dem Maßstabe der sittlichen und religiösen Forderungen des neuen Teile des Evangeliums zu messen und diese selbst für das heutige Wirtschaftsleben fruchtbar zu machen“.

Adolf v. Harnack 1851 – 1930

Theologe, Prof. in Berlin

[Vertreter] von christl. Glauben und Kultur.

Der große liberale Theologe seiner Zeit.

Problematisch: s. Karl Barth.

1903 - 1911 Leiter des ESK.

Adolph Wagner 1835 - 1917

Nationalökonom, Prof. in Berlin.

Konservatives Mitglied des preuß. Abgeordnetenhauses.

Trug wesentlich zur Befreiung der geld- finanztheoretischen [Lehrmeinungen] von einseitig fiskalischen Denken bei.

Wirtschaftspolitisch: gegen liberal. Laissez-faire und gegen marx. Sozialismus.

Staats- oder Kathedersozialist.

Auch im Verein für Sozialpolitik

Friedrich Naumann 1860 - 1919

Theologe und Politiker

Suchte mit „christlich-sozialer“ Haltung das [unv.] Proletariat in Bejahung seines Kampfs „von unten“ zu erreichen und die Kirche für diese Bewegung zu gewinnen. - Diese [Schule] wurde nie zu Ende verfolgt- läuft ins Leere aus – Umschlag in „national-sozial“.

1918 Vorsitz der Deutschen Demokratischen Partei (Theodor Heuß!)

⁶ Auf einem anderen Blatt ist hierzu notiert:

Volksverein für das kath. Deutschland 1890.

Dezentralisation von Gewerbe und Kapital

Schutzzölle

Gliederung des Volkes in Genossenschaften, juristische und Kooperationen, daneben eine wirtschaftliche Standesvertretung: den Volkswirtschaftsrat

Zunächst Frage: ob liberale Wirtschaftsordnung und kapital. Gesellschaft völlig [zurückzuweisen] sei und anstelle dessen eine konservativ-ständische Ordnung geschaffen werden müsse

oder

ob der Kapitalismus durch Sozialpolitik menschlich erträglich gemacht werden könne.

Nicht zu Ende diskutiert. -> zu abstrakt.

Kapital. Ordnung wurde schließlich als Gegebenheit anerkannt.

Ständeordnung konnte ohnehin nicht Ordnung der Industriegesellschaft sein.

-> [realistische Wendung] [?!]

Der Volksverein war bis 1933 das wichtigste Werkzeug der kath. Mitte zur Einwirkung auf die Arbeiterschaft. Er wurde zum Mittelpunkt des sozialen und polit. Realismus des dt. Katholizismus. Interkonfessionelle christl. Gewerkschaften [?] gegen rein kath. [Arbeiterbewegung] - nach 1945 Einheitsgewerkschaft gegen christl. Gewerkschaft. Karl Arnold.

Während der Weimarer Republik fast alle [bekannt] Zentrumspolit. aus dem Volksverein hervorgegangen.

⁷ Auf einem anderen Blatt ist hierzu notiert:

1891

Rerum novarum (Die Sucht nach Neuerungen)

Antirevolutionär

Magna Charta der katholischen Sozialarbeit, weil zum 1. Mal von höchster Stelle positive Richtlinien kamen.

R.n. verreit sozialistische Eigentumslehre, weil sie

1) denen schade, denen zu helfen sei

2) dem natürl. Recht des Menschen auf Eigentum entgegenstehend

3) [räume] dem Staat - der nach Individuen und Familie [organisiert] zu viele Rechte ein.

christl. Lösung:

Ungleichheit der Menschen unaufhebbar

Klassenkampf unchristlich

alle Parteien werden an ihre Pflichten erinnert und auf geistige und soziale Hilfe der Kirche verwiesen.

Staat zur Arbeiterschutzgesetzgebung aufgerufen!

Arbeitgeber und -nehmer zu organisierter Hilfe aufgerufen – kath. Arbeiterbewegung.

Koalitionsfreiheit der Arbeiter anerkannt!

als [ur]christl. Recht

⁸ Auf einem anderen Blatt ist hierzu notiert:

Gesellschaft für die soziale Reform

Verein zur [Förderung] der staatl. Eingriffe zugunsten der sozialen Lage des Arbeiters

ähnlich wie Verein f. Sozialpolitik

aber: engere Aufgabenstellung

nicht so akademisch, politischer [Gewerkschaft]

= Landessektion der internat. Vereinigung f. gesellschaftl. Arbeiterschutz Mitglied waren

Kooperationen fast sämtlicher nicht-sozialdemokratischer Arbeiter- und Hilfsvereinigungen

Vorsitzender Freiherr v. Berlepsch – preuß. Handelsminister 1890-96

⁹ Vgl. Verein für Socialpolitik (Hrsg.): Untersuchungen über die Lage des Handwerks in Deutschland mit besonderer Rücksicht auf seine Konkurrenzfähigkeit gegenüber der Großindustrie. 1895-1897. 9 Bände.

¹⁰ 1872

Gustav Schmoller

Lujo Brentano

A. Wagner

K. Bücher

¹¹ Vgl. Rücklin, Friedrich (1880): Das neuzeitliche Handwerk. Eine socialpolitische Studie vom technisch-wirtschaftlichen Standpunkte. In: Zeitfragen des christlichen Volkslebens. Band 5, Heft 6 und 7. Das Zitat ist nicht originalgetreu wiedergegeben. Tatsächlich steht diese Aussage bei Rücklin an verschiedenen Stellen. Der erste Teil heißt im Original: „Unter dem Einfluß dieses Concurrenzkampfes wird der Knabe, der in ein Geschäft eintritt, in erster Linie Hilfsmittel der Production und Werkzeug der Concurrenz, auf dessen geschäftliche Ausnützung sein Lehrherr vor allem Andern angewiesen

ist“, S. 15. Der zweite Teil heißt im Original: „der schonungslose wirtschaftliche Krieg; dieser aber ist nur die Vorschule für den socialen Kampf und in letzter Konsequenz für die sociale Revolution“, S. 18. Der dritte Teil heißt im Original: „Mit anderen Worten: ein wirtschaftlich sicher gestelltes Handwerk ist eine staaterhaltende Macht ersten Ranges, und namentlich in Städten die erste und sicherste Grundlage socialer Wohlfahrt“, S. 29.

¹² Siehe Kapitel 10

Die allgemeine Fortbildungsschule

¹ In Klammern steht: Hinweis auf Briefe aus Philadelphia von Reuleaux und das Buch von Karl Bücher. Für die Briefe vgl. Reuleaux, Franz (1877): Briefe aus Philadelphia. Braunschweig. Für das erwähnte Buch vgl. Bücher, Karl (1877): Die gewerbliche Bildungsfrage und der industrielle Rückgang. Eisenach. r

² Vgl. Seydewitz (Hrsg.) (1896): Das Königlich Sächsisches Volksschulgesetz vom 26. April 1873 nebst Ausführungsverordnung zu demselben vom 25. August 1874 und den damit in Zusammenhang stehenden Gesetzen und Verordnungen. 2. Auflage. Leipzig, S. 52-56.

³ Vgl. Gewerbeordnung für den Norddeutschen Bund. Fassung vom 21. Juni 1869.

⁴ *Handwerkerschutzgesetz!*

⁵ Die „preußischen Regulative“ von 1854 können hier abgerufen werden: <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10764374?page=1>.

⁶ Vgl. Kirchhoff, Julius (1879): Die allgemeine Fortbildungsschule und ihr Verhältniß zur gewerblichen Fortbildungsschule resp. zu den Schulen für Gewerbe. In: Verein für Socialpolitik (Hrsg.): Das Gewerbliche Fortbildungsschulwesen. Sieben Gutachten und Berichte veröffentlicht vom Verein für Socialpolitik, S. 67-84. Blankertz zitiert an manchen Stellen abweichend vom Originaltext. Bei Kirchhoff finden sich die entsprechenden Stellen ab Seite 68.

⁷ Auf der Rückseite finden sich folgende Notizen:

| | <i>Soll</i> | <i>Ist</i> |
|----------------------------|-----------------------------------|------------|
| * $\frac{16 \times 3}{8}$ | 6 | 1,16 |
| <i>Fortbildungsschüler</i> | <i>Aufwendungen je FS-Schüler</i> | |
| <i>je 100 Einwohner</i> | <i>pro Jahr</i> | |
| <i>Württemberg</i> | 5 | |
| <i>Baden</i> | 3,53 | 73 |
| <i>Hessen</i> | 3,43 | |

| | | |
|---------|-----|---------|
| Sachsen | 2,9 | 37 |
| Preußen | 0,7 | 28 |
| Bayern | | 34 |
| München | | 97 Mark |

1954 – Bundesdurchschnitt – 190 DM

* *ungenauere Rechnung: Die Gymnasiasten müssten beim Soll-Wert abgezogen werden (Oder gingen die von Anfang an zur Oberschule?)*

⁸ *Heute (1954)*

190,- DM

Geldwert-Vergleich

⁹ Siehe Kapitel 11.

¹⁰ *K. sieht den Zusammenhang der nationalen und demokratischen Idee in ihrem Ursprung – Problem des dt. Liberalismus und Bismarcks! Zusammenhang heute [verwischt] in Deutschland, weil die nationale Rechte gegen Revolutionen stimmt und steht!*

auch wenn heute: nationaldemokratisch

¹¹ Vgl. Kirchhoff, Julius (1879): Die allgemeine Fortbildungsschule und ihr Verhältniß zur gewerblichen Fortbildungsschule resp. zu den Schulen für Gewerbe. In: Verein für Socialpolitik (Hrsg.): Das Gewerbliche Fortbildungsschulwesen. Sieben Gutachten und Berichte veröffentlicht vom Verein für Socialpolitik, S. 67-84. Blankertz zitiert hier, wie schon beim vorherigen Zitat, nicht ganz originalgetreu. Die zitierten Stellen finden sich ab Seite 72.

¹² In Klammern: erst Kerschensteiner

¹³ Dieser Dialog findet sich auch in leicht abgewandelter Form als handschriftliche Notiz im Kapitel „Gymnasien und Realschulen“, siehe dort Anmerkung 4. Es bleibt unklar, welche Quelle Blankertz für diesen Dialog heranzieht. In den zitierten Quellen von Friedrich Paulsen ist dieser Dialog nicht enthalten.

¹⁴ *eigentlich von der Mitte nach oben und dann nach unten!*

Von der allgemeinen Fortbildungsschule zur Berufsschule

¹ siehe Kapitel 10

² Vgl. Rücklin, Friedrich (1892): Über Aufgabe und Neugestaltung der Fortbildungsschule. In: Die Deutsche Fortbildungsschule 1(1), S. 1-3.

³ Vgl. Rücklin, Friedrich (1880): Das neuzeitliche Handwerk. Eine socialpolitische Studie vom technisch-wirtschaftlichen Standpunkte. In: Zeitfragen des christlichen Volkslebens. Band 5, Heft 6 und 7, S. 29.

⁴ Zwischen diesem und dem nächsten Absatz wird mit einem Pfeil auf eine Anmerkung am Rand verwiesen:

Waffenstillstand?

Päd -> [Verhältnisse]

nein: Abwesenheit der Päd. Berufsbildungs[theorie] [?] später!

⁵ Siehe Kapitel 3.

⁶ Blankertz scheint hier die von Rücklin vorgenommenen 12 „Hauptgrundsätze für die Gestaltung des Unterrichts der Volksgewerbeschule“ zusammenzufassen, vgl. Rücklin, Friedrich (1888): Die Volksgewerbeschule, ihre sozialwirtschaftliche Aufgabe, ihre Methode und naturgemäße Gestaltung. Leipzig, S. 34-37.

⁷ Auf der Rückseite:

Richard Seyfert 1862-1940

Volksschullehrer, Promotion in Leipzig

Seminarlehrer, Herausgeber der Zeitschrift „Dt. Schulpraxis“

Abgeordneter der Nationalliberalen Partei im sächsischen Landtag – nach 1918 Deutsche Demokratische Partei

1919 Kultusminister in Sachsen, 1923 Prof. für polit. Päd. an der TH Dresden – Direktor des Päd. Instituts – (Volks- und Berufsschullehrerausbildung)

Mitglied der verfassungsgebenden Nationalversammlung in Weimar – in enger Zusammenarbeit mit Friedrich Naumann Gestalter der Schulartikel der Weimarer Verfassung.

Über diesen Notizen ist noch vermerkt: *Hinweis auf Schulz*. Es bleibt unklar, wen oder was Blankertz damit meint.

⁸ Vgl. Seyfert, Richard (1901): Zur Erziehung der Jünglinge aus dem Volke. Leipzig. <https://era-prod11.ethz.ch/stp/content/zoom/24199513>

⁹ Vgl. Pache, Oskar (Hrsg.): Handbuch des deutschen Fortbildungsschulwesens. 1897-1905. 7 Bände. Wittenberg.

¹⁰ Es ist unklar, auf welche Ausgaben Blankertz sich hier bezieht. Vom „Handbuch des deutschen Fortbildungsschulwesens“ sind nur die bereits erwähnten sieben Bände erschienen.

¹¹ Vgl. Schmitz, Heinrich (1899): Der IV. deutsche Fortbildungsschulitag und die VIII. Generalversammlung des deutschen Vereins für das Fortbildungsschulwesen zu Frankfurt a.M. am 30. September und 1. Oktober. In: Die deutsche Fortbildungsschule 8(11), S. 321-339.

¹² Vgl. Stegemann (1896): Kaufmännisches Fortbildungs-Schulwesen, Band II: Der gegenwärtige Stand des kaufmännischen Fortbildungsschulwesens in den Staaten: 1. Königreich Preußen, 2. Königreich Bayern usw. Braunschweig.

¹³ Vgl. Urbschat, Fritz (1956): Wesen und Wirken des Braunschweiger Verbandes im Dienste der Berufserziehung des Kaufmanns. Band 88 der Veröffentlichungen des Verbandes. Braunschweig.

¹⁴ *Ohne daß [wissenschaftlich] fundierte, wissenschaftl. haltbare Untersuchungen über das Verhältnis von Berufsausbildung und volkswirtschaftl. [Verwendbarkeit] angestellt worden waren.* In Klammern steht an dieser Stelle: Hinweis auf Lempert 1965 – Leistungen der amerikanischen Wirtschaft werden einzig auf die schulische Art der Berufsausbildung zurückgeführt. Vermutlich ist gemeint: Lempert, Wolfgang; Ebel, Heinrich (1965): Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg. Freiburg.

¹⁵ *d. h. Fortbildungsschule als Aufbau der Volksschule!*

¹⁶ Die hier zitierte Stelle wird unter der Rubrik „Umschau“ in der Deutschen Fortbildungsschule abgedruckt, vgl. Die Deutsche Fortbildungsschule 1898, 7(6), S. 154. Demnach stammt diese Aussage federführend von einem Direktor Lachner aus Hannover, der dem Verband angehörte, vgl. hierzu auch Thyssen, Simon (1954): Die Berufsschule in Idee und Gestaltung. Essen, S. 118.

¹⁷ *Hinweis auf landwirtschaftl. Schulwesen – [?] [noch] im Gutachten des DA enthalten.* Das nicht bekannte Wort ist in der Mitte mehrfach überschrieben, sodass keine sinnvolle Lesart erstellt werden konnte. Vermutlich verweist Blankertz auf die kurze Darstellung der wirtschaftlichen Entwicklungen der Landwirtschaft in Deutschland im Gutachten des Deutschen Ausschusses, vgl. Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1964): Gutachten über das Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen. In: Bohnenkamp, Hans; Dirks, Walter; Knab, Doris (Hrsg.) (1966): Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965. Gesamtausgabe. Stuttgart, S. 416-515, hier S. 450.

¹⁸ In Klammern: Votum des Vereines deutscher Ingenieure 1906 und des deutschen Ausschusses für technisches Schulwesen 1910 gegen Werkmeisterausbildung in der Fachschule.

¹⁹ *im heute üblichen Sinne = Berufsfachschule*

²⁰ Vgl. Willmann, Otto: Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung, 2 Bd., Braunschweig 1882-1889.

²¹ „Dr. Niklas“ war der Vorgänger von Kerschensteiner im Amt des Stadtschulrates von München. Man erfährt z. B. etwas über ihn in einer von Kerschensteiners Enkelin verfassten Biografie: Dr. Nicklas (hier mit ck geschrieben) wurde wenige Tage nach seiner Ernennung auf Grund seiner Konfession (er war Protestant) durch die politische Parteienlandschaft so stark attackiert,

dass die Behörden den Druck nachgaben und ihn entließen. Dr. Nicklas wurde in dieser Zeit zu einem Verbündeten Kerschensteiners, denn er setzte sich für ihn als seinen Nachfolger ein, vgl. Fernau-Kerschensteiner, Gabriele (1954): Georg Kerschensteiner. Oder: Die Revolution der Bildung. München, S. 51-64.

²² Die Preisaufgabe kann hier abgerufen werden: https://zs.thulb.uni-je-na.de/rsc/viewer/jportal_derivate_00212018/Jahrbuecher_Akademie_Erfurt_NF_1900_26_0220.tif

²³ Vgl. Kerschensteiner, Georg (1901): Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst am zweckmässigsten für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen? Gekrönte Preisarbeit. In: Jahrbücher der Königlichen Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt, 27, S. 1-78.

²⁴ Vgl. Giese, Gerhardt (1961): Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. Berlin, Frankfurt. S. 194. Im Original heißt es: „Sie muß bestrebt sein, schon der Jugend die Überzeugung zu verschaffen, daß die Lehren der Sozialdemokratie nicht nur den göttlichen Geboten und der christlichen Sittenlehre widersprechen, sondern in Wirklichkeit unausführbar und in ihren Konsequenzen dem Einzelnen und dem Ganzen gleich verderblich sind.“

²⁵ Vgl. Giese, Gerhardt (1961): Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. Berlin, Frankfurt. S. 196. In diesem Zitat werden Auslassungen nicht kenntlich gemacht. Das vollständige Zitat lautet: „Wenn die Schule das getan hätte, was von ihr zu verlangen ist, - und Ich kann zu Ihnen als Eingeweihter sprechen, denn Ich habe auch auf dem Gymnasium gesessen und weiß, wie es da zugeht - so hätte sie von vorneherein schon selber das Gefecht gegen die Sozialdemokratie übernehmen müssen. Die Lehrerkollegien hätten alle miteinander die Sache fest ergreifen und die heranwachsende Generation so instruieren müssen, daß diejenigen jungen Leute, die mit Mir etwa gleichaltig sind, also von etwa 30 Jahren, von selbst bereits das Material bilden würden, mit dem Ich im Staate arbeiten könnte, um der Bewegung schneller Herr zu werden. Das ist aber nicht der Fall gewesen.“

²⁶ Es ist unklar, worauf Blankertz sich hier genau bezieht. Die Recherchen in den einschlägigen Datenbanken nach „Mackinowski-Frömmel“ führten zu keinem Ergebnis.

²⁷ Vgl. o.A. (1911): Umschau. In: Die Deutsche Fortbildungsschule 20, S. 559. Im Original heißt es: „Dank dieser Ihrer Wirksamkeit gehört, was Sie geschaffen haben, längst nicht mehr München allein, sondern ist Eigentum der ganzen zivilisierten Welt geworden. Auch die Verwaltung des gewerbli-

chen Unterrichtswesens in Preußen ist bestrebt gewesen, von Ihnen zu lernen. Ihnen gegenüber brauche ich nicht zu betonen, daß es sich für uns nicht darum handeln kann, die Münchener Einrichtungen zu kopieren, sondern daß es darauf ankommt, den Kern Ihrer Gedanken zu erfassen und ihn in der Form zu verwirklichen, die den Verhältnissen der einzelnen Stadt, der einzelnen Landschaft entspricht. Lassen Sie uns noch einige Jahre Zeit; wenn Sie dann einmal wieder nach Preußen kommen, so werden Sie mit Befriedigung erkennen, daß die Saat, die Sie gestreut haben, aufgegangen ist.“

²⁸ Für den Entwurf vgl. Bruchhäuser, Hanns-Peter; Lipsmeier, Antonius (Hg.) (1985): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung. 1869-1918. Köln, S. 119-125.

²⁹ Vgl. Kerschensteiner, Georg (1901): Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst am zweckmässigsten für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen? Gekrönte Preisarbeit. In: Jahrbücher der Königlichen Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt, 27, S. 1-78, hier S. 35. Es ist unklar, auf welche Auflage der „Staatbürgerlichen Erziehung“ Blankertz sich hier bezieht. In der ersten Fassung 1901 lautet die Stelle, die Blankertz zitiert: „Der Wert unserer Schulerziehung, so weit sie die grossen Volksmassen geniessen, beruht im wesentlichen weniger auf der Ausbildung des Gedankenkreises, als vielmehr in der konsequenten Erziehung zu fleissiger, gewissenhafter, gründlicher, sauberer Arbeit, in der stetigen Gewöhnung zu unbedingtem Gehorsam und treuer Pflichterfüllung und in der autoritativen unablässigen Anleitung zum Ausüben der Dienstgefälligkeit.“

³⁰ *Und ist so auch nicht richtig. Wirtschaftl. Gründe müssen schon [dage-wesen] sein, nur ist es nicht so, als ob die Wirtschaft die BS gefordert oder auch nur gefördert hätte! Die Vertreter der Wirtschaft erkannten die Notwendigkeit nicht.*

³¹ Vgl. Kerschensteiner, Georg (1929): Das Problem der Erweiterung der allgemeinen Schulpflicht. In: Das neunte Schuljahr. Jena, S. 37-58.

³² Vgl. Kerschensteiner, Georg (1999): Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation. Hrsg. mit einem Nachw. und Anm. vers. von Manfred Eckert. Heinsberg. Das Zitat wird falsch wiedergegeben. Im Original heißt es: „Die Bildung des Individuums wird nur durch jene Kulturgüter ermöglicht, deren geistige Struktur ganz oder teilweise der Struktur der individuellen Psyche adäquat ist“, S. 44.

³³ Vgl. Spranger, Eduard (1923): Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: Kühne, Alfred (Hg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Leipzig, S. 24-38, hier S. 31-32.

³⁴ *DA!* Vermutlich ein Verweis auf das Gutachten des Deutschen Ausschuss.

³⁵ Dieser Teilsatz wurde gestrichen.

Die Rückkehr der Pädagogik zur Berufserziehung - Berufsbildungstheorie und Ausbildungskonzeption

¹ Sehr unsichere Lesart. Vor der Wortendung -vaters stehen noch weitere Buchstaben (ca. 6), die aber nicht zu einem sinnvollen Wort zusammengeführt werden können.

² Sehr unsichere Lesart. Im Manuskript steht *im* oder *in*, danach durchgestrichen *der*. Da dieser Artikel für den weiteren Kontext passt, wurde diese Lesart gewählt.

³ Für diesen gesamten Absatz gilt, dass die Lesart extrem unsicher ist. Zwei Wörter mussten ausgelassen werden, damit sich ein sinnvoller Text ergibt bzw. konnten diese überhaupt nicht entziffert werden.

⁴ Für den gesamten Text, der ab hier folgt, muss auf die extrem unsichere Lesart verwiesen werden. Auf genaue Hinweise zu jedem einzelnen Fall wurde mit Blick auf die Ästhetik des Textes verzichtet. Für weitere Hinweise zu diesem Kapitel siehe die editorischen Vorbemerkungen.

⁵ Unter diesem Absatz, als letzter Satz auf diesem Blatt steht noch ein : „Obschon für Sprangers Theorie [nur] EINSTIEG“.

Verstreute Notizen

¹ Es handelt sich hierbei um ein handschriftlich beschriebenes Blatt Papier. Es bleibt unklar, warum die Titel nummeriert sind und warum die Nummerierung durcheinander ist.

² Dieses Buch ist nicht 1959, sondern 1949 erschienen.

³ Eigentlich: Die Berufsschule in Idee und Gestaltung.

⁴ Dieser Titel ist eigentlich in Heft 7 der Reihe 1954 erschienen.

⁵ Lesart sehr unsicher, Buchstabenfolge passt nicht genau. Das Wort endet sicher mit „-liche“ und beginnt wohl mit „hand“.

⁶ Hier ist noch mit einem Bindestrich verbunden: *Semler Halle 1707, Hecker*, vermutlich gemeint als beispielhafte Gründer.

⁷ Für „Büsch“ vgl. Zabeck, Jürgen (1964): Johann Georg Büsch. Ein Beitrag zur Methodologie der Wirtschaftswissenschaften und der Wirtschaftspädagogik. Hamburg.

In dieser erstmals aus dem Nachlass von Herwig Blankertz besorgten Vorlesung begibt dieser sich auf die Suche nach den Ursprüngen des Dualen Systems. Von einem zeitgebundenen Standpunkt allgemeiner gesellschaftlicher Umbrucherfahrung rekonstruiert Blankertz die Geschichte der Berufsausbildung im 19. Jahrhundert. Als Grundlage für das 1969 erschienene Werk „Bildung im Zeitalter der großen Industrie“ leistet diese Edition nicht nur einen Beitrag zur Werkgeschichte, sondern liefert auch einen unmittelbaren Einblick in das Denken eines der bedeutendsten Pädagogen der Nachkriegszeit.

Zeiten ändern sich. Doch das stets ‚Neue‘ ist viel zu oft nur zwischen modernistischer Technologiebegeisterung und postmoderner Beliebigkeit zu verorten. Die Reihe Moderne der Tradition versucht demgegenüber, das Bewährte aufzugreifen und zu würdigen. So wird Raum geschaffen, die Kraft der Tradition in der Moderne wieder fruchtbar werden zu lassen.

Der Autor:

Prof. Dr. Herwig Blankertz (1927-1983) war ein einflussreicher Pädagoge und zum Zeitpunkt dieser Vorlesung Professor für Wirtschaftspädagogik an der Freien Universität Berlin (1964-1969).

Der Herausgeber des Bandes:

Christoph Porcher ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Osnabrück

ISBN 978-3-8474-3047-6



www.budrich.de

Tiefbildnachweis: Volker Bank