

Axmacher, Dirk

Widerstand gegen Handwerkerfortbildung im 19. Jahrhundert. Eine historisch-systematische Fallstudie

Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 5, S. 675-691



Quellenangabe/ Reference:

Axmacher, Dirk: Widerstand gegen Handwerkerfortbildung im 19. Jahrhundert. Eine historisch-systematische Fallstudie - In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 5, S. 675-691 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144547 - DOI: 10.25656/01:14454

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144547>

<https://doi.org/10.25656/01:14454>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 33 – Heft 5 – Oktober 1987

I. Thema: Sozialpädagogik

REINHARD FATKE/
WALTER HORNSTEIN

Sozialpädagogik – Entwicklungen, Tendenzen und Probleme. Zugleich eine Einführung in den Themenschwerpunkt dieses Heftes 589

WALTER HORNSTEIN/
CHRISTIAN LÜDERS

Arbeitslosigkeit – und was sie für Familie und Kinder bedeutet. Kritik der Forschung und Entwicklung von Forschungsperspektiven in pädagogischer Sicht 595

WERNER SCHEFOLD

Organisierte Sozialisation und individualisierte Hilfe. Sozialpädagogische Probleme am Beispiel von „Schülerhilfen“ 615

CHRISTIAN LÜDERS

Der „wissenschaftlich ausgebildete Praktiker“ in der Sozialpädagogik – zur Notwendigkeit der Revision 635

II. Weitere Beiträge

HANS JÜRGEN FINCKH

Die Zweiseitigkeit des Exemplarischen 655

DIRK AXMACHER

Widerstand gegen Handwerkerfortbildung im 19. Jahrhundert – Eine historisch-systematische Fallstudie 675

KLAUS-PETER HORN

Das „Tagebuch“ des Walahfrid Strabo in der Geschichte der Pädagogik. Traditionsstiftung und Didaktisierung vs. Forschung 693

PETER MENCK

Friedenserziehung – Ein didaktisches Lehrstück? 709

III. Rezensionen

- KNUT NEVERMANN HANS-G. ROLFF/GEORG HANSEN/KLAUS KLEMM/
KLAUS-JÜRGEN TILLMANN (Hrsg.): Jahrbuch der
Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspekti-
ven. Bd. 1-4 717
- KNUT NEVERMANN KLAUS KLEMM/HANS-G. ROLFF/KLAUS-JÜRGEN
TILLMANN: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der
Reform, Zukunft der Schule 717
- REINHARD BADER HERMANN BUDDE/KLAUS KLEMM: Der Teilarbeits-
markt Schule in den neunziger Jahren 722
- REINHARD BADER CARL-LUDWIG FURCK: Revision der Lehrerbildung.
Zum Problem der Einstiegsarbeitslosigkeit von Leh-
rern 722
- ANDREAS FLITNER KLAUS HÜFNER/JENS NAUMANN/HELMUT KÖHLER/
GOTTFRIED PFEFFER: Hochkonjunktur und Flaute.
Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland
1967-1980 727
- GÖTZ SCHINDLER LUDWIG HUBER (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisa-
tion in der Hochschule (Enzyklopädie Erziehungswis-
senschaft. Bd. 10) 731
- GÖTZ SCHINDLER DIETRICH GOLDSCHMIDT/ULRICH TEICHLER/
WOLFF-DIETRICH WEBLER (Hrsg.): Forschungsge-
genstand Hochschule. Überblick und Trendbe-
richt 731

IV. Dokumentation

- Pädagogische Neuerscheinungen 737

Contents

I. Topic: Social Work

- REINHARD FATKE/
WALTER HORNSTEIN Introduction 589
- WALTER HORNSTEIN/
CHRISTIAN LÜDERS Unemployment and its Impact on Family and Children. A Critique of Available Research and an Outline of Perspectives for Pedagogical Research 595
- WERNER SCHEFOLD Organized Socialization and Individualized Support – Problems of Social Work in Student Support-Programs 615
- CHRISTIAN LÜDERS The Social Work Professional as “Scientifically Trained Practitioner” 635

II. Discussion

- HANS JÜRGEN FINCKH The Two Sides of the Exemplary 655
- DIRK AXMACHER Resistance to Further Education of Craftsmen in the Nineteenth Century – A Historiosystematic Case-Study 675
- KLAUS-PETER HORN Walahfrid Strabo’s Diary in the History of Education – Traditionalizing and Didacticism vs. Research 693
- PETER MENCK Peace Education – A Paradigm for Didactics? 709

III. Book Reviews 717

IV. Dokumentation

- New Books 737

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Priv. Doz. Dr. Achim Leschinsky, Prof. Dr. Peter M. Roeder, (geschäftsführend), beide: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzallee 94, 1000 Berlin 33, Tel.: (030) 82995-303/304. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Kleinschönberg 103, CH-1700 Fribourg (Schweiz).

Gabriele Schmelz (Redaktionsassistentin), Sybelstr. 6, 1000 Berlin 12

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. VI/VII in Heft 4/1987 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 98,- + Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 78,- + Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 24,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Ute Bachmann, Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Anzeigenabteilung, Postfach 1120, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/60070. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co., Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegen Prospekte der Verlagsbuchhandlung Julius Klinkhardt, 8173 Bad Heilbrunn, und des Quadriga Verlags, Berlin und Weinheim, bei.

Widerstand gegen Handwerkerfortbildung im 19. Jahrhundert – Eine historisch-systematische Fallstudie

Wer in der Masse,
die vorwärts drängt,
stehen bleibt,
leistet so gut Widerstand,
als trät er ihr entgegen

G. BÜCHNER, Nachgelassene Schriften, 1850

Zusammenfassung

Die Durchsetzung eines Systems schulisch verfaßter Handwerkerfortbildung im 19. Jahrhundert ist von ihrer Binnenperspektive, aus der Sicht der betroffenen Handwerker, ihrer Produktionsstrategien und „Überlebensphilosophien“, noch kaum erschlossen.

Erst in diesem lebensweltlichen Kontext wird es aber sinnvoll, Widerstand gegen die Einführung eines wissenschaftlich generierten Berufswissens zu thematisieren. In der vorgelegten Fallstudie am Beispiel der Stadt Osnabrück werden dabei verschiedene Begründungsvarianten für „Widerstand gegen Handwerkerfortbildung“ aus der Sicht der betroffenen Handwerker diskutiert.

Mangel einer „Paratheorie“ für den Widerstand gegen Handwerkerfortbildung

Der „natürliche Blick“, der auf unser modernes Bildungswesen fällt, erweist sich bei näherer Prüfung als höchst kunstvolle Stilisierung. Diese ist nicht unhistorisch; sie beinhaltet das Bild einer rational nachkonstruierbaren Geschichte, die auf die Gegenwart hinzielt, indem sie zugleich von allen Abirrungen, Sackgassen und Widerstandslinien gesäubert ist oder, wie HANS BLUMENBERG am Beispiel der Wissenschaftsgeschichte des Fernrohrs feststellt, indem sie nur das, „was weiterführt, als ‚Ereignis‘ gelten läßt; dadurch gewinnt der Ablauf dieser Geschichte den Anschein der Konsequenz, aber jedes ihrer Momente verliert die Qualität der Handlung“ (BLUMENBERG 1975, S. 774). Nicht daß es uns an Wissen über die vielfältigen Hindernisse und Widerstände fehlte, gegen die sich das neuzeitliche Bildungsprinzip und seine Institutionalisierung durchzusetzen hatte. Aber die Schlachten von gestern und vorgestern sind bei dieser Betrachtungsweise Historienmalerei mit einem angestammten Platz im Traditionsarsenal unserer Schulen und Bildungsstätten. Die Austreibung alter Wissensbestände, früherer Handlungspraktiken und Techniken; die Disziplinierung des Sozialcharakters bis hin zu seinem Endstadium, dem gebildeten Habitus; das Abschneiden historischer Alternativen zur Bildung im Erwartungshorizont der zeitgenössischen Handlungssubjekte – dieser langdauernde, die gesamte Gesellschaftsstruktur erfassende und umwälzende Prozeß, seine Hypothesen für die Gegenwart und seine Spuren in unserer Bildungspraxis bleiben dem „natürlichen Blick“ verborgen.

Das bleibt nicht ohne Folgen für die Theorie. Anders als Psychoanalyse oder Theologie, die das Interesse an sich ebenso wie den Widerstand in ihrer jeweiligen Theoriesprache erklären können, verfügt die Pädagogik über keine derartige

„Paratheorie“. Für die Handlungsmotive ihrer Gegner hat sie ebensowenig einen Begriff wie für die stillschweigende Verabschiedung der Massen aus dem Bildungsprozeß. Beispielhaft läßt sich dies an Theorien der Erwachsenenbildung erläutern. „Die Frage, weshalb achtzig bis neunzig Prozent der Bevölkerung bildungsabstinent leben, muß nicht nur bei Politikern Kopfschmerzen erzeugen, sondern ist in der Tat Stoff genug für eine bisher vergessene Perspektive der Theorie der Erwachsenenbildung“ (PÖGgeler 1981, S. 76). Daß diese Perspektive in Vergessenheit geraten konnte, ist nicht zufällig. In den Theoriefigurationen, die sich mit (freiwilligen) Bildungsprozessen Erwachsener befassen, kommt den Eliten, den „aktiven Minderheiten“ (vgl. BALSER 1959; BORINSKI 1965), allgemeiner den „Mobilisierern“ gegenüber den Massen und „Großgruppen“ (vgl. ETZIONI 1975) stets eine Leitfunktion zu; der Widerstand und schließliche *Ausschluß* der großen Masse der Bevölkerung aus den sich im 19. Jahrhundert konstituierenden Systemen wiederholter, ja lebenslänglicher Erneuerung von Wissensbeständen hat dagegen weder in der (Para)Theorie noch in der Historiographie der Erwachsenenbildung Resonanz gefunden.

Das Interesse der folgenden Untersuchung ist es, die Sprache stummer Widersetzlichkeiten in den Handlungen der Bildungsresistenten neu zu entwickeln, in den „Vorurteilen“ der Zeitgenossen ihre Urteile auszumachen, aus der drückenden Begriffsunfähigkeit die Begriffe derer herauszuschälen, die sich dem siegreichen Hauptstrom der Bildungsgeschichte nicht angeschlossen haben. Dazu bietet sich eine Regionalstudie mit ihren Grenzen, aber auch ihren spezifischen Zugriffschancen auf die Handlungen und Handlungshorizonte der Beteiligten in besonderem Maße an (vgl. AUBIN 1978; DANN 1983; FREI u. a. 1982; HINRICHS 1980; KÖLLMANN 1975).

Ort und Zeit der folgenden Auseinandersetzungen um die Einführung von beruflicher Fortbildung für Handwerker sind die Stadt und das Land Osnabrück im mittleren Drittel des vorigen Jahrhunderts. Am Anfang dieses Zeitraums ist die Stadt Handwerkszentrum einer agrarischen, teils protoindustriell entwickelten Region (vgl. KRIEDTE u. a. 1977 und 1983; RUNGE 1966) mit annähernd 11000 Einwohnern und ungefähr 500 Meisterbetrieben, kann aber nach der Einverleibung in das Königreich Hannover (1814) an seine ökonomische Blüte aus den letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts nicht mehr anschließen (vgl. SCHRÖTER 1959; JESCHKE 1977). Höher als Stadtmauern sind für die städtische Ökonomie nämlich die Zollmauern, die sie von ihrem angestammten, nunmehr preußischen Hinterland abtrennen (vgl. von GÜLICH 1827; GANS 1831; KAUFHOLD 1985). Eine der wenigen strukturellen Reformen, zu denen sich die traditionell agrarisch orientierte Hannoversch-großbritannische Bürokratie hatte durchringen können, bestand in der Errichtung eines Netzes von Handwerkerfortbildungsschulen (sog. Realschulen) an den gewerbereichsten Orten des Königreichs und einer Polytechnischen Schule, der Höheren Gewerbeschule in Hannover (1831). In Osnabrück schloß diese Realschule an eine bereits seit 1822 bestehende Zeichenschule an; sie verfolgte das Ziel, den Lehrlingen und Gesellen des Handwerks technisches Zeichnen, Mathematik und Deutsch, außerdem Buchführung, Technologie und Physik zu vermitteln. Der Unterricht wurde zunächst am Sonntag morgens, später auch in den Abendstunden einiger Wochentage erteilt, und zwar dem hoheitlich-bürokratisch vorgetragenen Anspruch des Magistrats nach ausnahmslos für alle jungen Handwerker². Die Zahl der Schüler (Lehrlinge und Gesellen) wuchs rasch von 145 (1831) auf mehr als dreihundert in den 40er Jahren und auf zwischen vier- und fünfhundert in den 50er Jahren. Allerdings versuchten die Berichtstatter selbst keineswegs den Anschein zu erwecken, daß diese Schülerzahl die Schule auch tatsächlich besuchte, oder zumindest ein Teil von ihr konstant; die Zahlen

vermitteln eher eine Vorstellung von der Obergrenze der erfaßten Fälle. „Was die Zahl der Schüler angeht: so muß das unsichere und schwankende in dieser ersten Grundlage der Schule auffallend sein; allein aller Bemühungen ungeachtet ist es bis jetzt unmöglich gewesen, hier die Schule fest zu ordnen.“³

Die Handlungen der beteiligten Parteien, der Landesbehörden, des Magistrats und der „technischen Intelligenz“ der Stadt auf der einen, der Masse der Handwerker auf der anderen Seite, interessieren uns nun an den Kreuzungen, an denen über Teilnahme an bzw. Widerstand gegen die gebotene Fortbildung gestritten wurde. Während die Argumente der „Bildungspartei“ im Hauptstrom der pädagogischen Entwicklung lagen – immer mehr immer besseren Wissens für immer größere Bevölkerungsteile – und daher als bekannt gelten dürften, verlangt die „Renitenz der Meister“ (so die Quellen), ihr anhaltender Widerstand gegen die dargereichten Bildungsmittel, nach einer sorgfältigen Rekonstruktion. Wenn dieser Widerstand *auch* seine guten Gründe gehabt hat, die vor dem „natürlichen Blick“ der pädagogischen Historiographie nur keine Gnade gefunden haben, ist es angezeigt, sie erneut zur Geltung zu bringen. Im folgenden ist also die Rede (1) vom Geld, das Fortbildung kostet; (2) von der Zeit, die der Arbeit abgeht; (3) von der Ehre, die es verbietet, sein Nichtwissen zu offenbaren; (4) von der Brauchbarkeit von Bildungswissen, und schließlich (5) von den Säulen der Lebenswelt des Alten Handwerks, auf denen das neue Wissen schwer lastet.

1. Geld

In den Rahmenstatuten für die Realschulen des Königreichs Hannover aus dem Jahr 1830 heißt es unter § 8:

„Jeder Schüler zahlt zur Bestreitung der Kosten sonntäglich einen Gutegroschen als Beitrag, an die von einem der Vorsteher zu führende Schul-Casse, und sorgt für Papier, Feder, Bleistift, Dinte etc. selbst. Notorisch Arme sollen, wenn sie übrigens Fähigkeit haben, und nach § 3 zur Aufnahme würdig befunden wurden, in der Schule ganz frei unterhalten werden.“

Diese Vorschrift führte im ersten Jahr der Osnabrücker Realschule 1831/32 zu einer fieberhaften Korrespondenz zwischen der Stadt (Schulträger), der Landdrostei (staatliche Unterbehörde) und dem Ministerium für Handel und Gewerbe in Hannover. Es stellte sich nämlich bald heraus, daß die Mehrzahl vor allem der Lehrlinge das Schulgeld nicht bezahlen wollten oder konnten. In ihrem ersten Jahresbericht stellt die vom Magistrat der Stadt ernannte Kommission fest, die mit der früheren Zeichenschule (ab 1822) geweckten Erwartungen hinsichtlich einer regen Teilnahme des städtischen Handwerks an der Realschule hätten sich nicht erfüllt: „Diese Erwartungen haben sich aber nicht bewährt; im Gegenteil ist eine Lauheit eingetreten, die mit dem früheren Eifer im grellen Widerspruch steht“⁴. Von 131 gemeldeten Schülern besuchten 40–50 den Unterricht; daran sei, so die Kommission, das Schulgeld nicht unwesentlich schuld:

„In Hinsicht des Schulgeldes schreckt die Bezahlung von wöchentlich 1 Gutegroschen Viele ab; selbst wenn auch die Armen davon befreit sind, so befinden sich doch auch unter den Vermögenden Manche, denen diese Ausgabe von den Eltern verweigert wird und daher zurückbleiben müssen.“

Der Vorschlag der Kommission, die Dispensregelung großzügig zu handhaben bzw. die Zahlung von Schulgeld auf eine freiwillige Basis umzustellen, wurde mit Unterstützung des Magistrats und der Landdrostei schließlich vom Ministerium genehmigt⁵. In den Folgejahren zeichnete sich eine Besserung des Schulbesuchs ab, ohne daß allerdings die Klagen über die Widersetzlichkeit der Meister, in denen alle Kommentatoren die wahren Subjekte der Bildungsteilnahme sahen (vgl. die Nachweisungen in AXMACHER 1986, S. 75), zum Stillstand kamen. Bei dem Versuch, die Bedeutung abzumessen, die einem Schulgeld im Motivationskomplex von Bildungsbeteiligung zukommen konnte, wird auf den Charakter der Handwerkswirtschaft als einer „Ökonomie der Armut“, in der jeder Groschen zählt, zu verweisen sein⁶.

Dennoch sollte der Faktor Geld nicht überschätzt werden. Der Wegfall des sonntäglichen Schulgeldes bald nach Eröffnung der Osnabrücker Realschule leitete eine Jahrzehnte währende kritische Berichterstattung der zuständigen Schulkommission und des Magistrats über die mangelnde Einsicht der Handwerker in die ihnen nottunende Bildung ein. Schließlich mußte, wenn sich die Kosten der Fortbildung im Motivationshaushalt der Adressaten an vorderer Stelle niederschlugen, die handwerksinterne, nach Gewerben gestufte Teilnahme an Bildungsangeboten positiv mit der Einkommenshierarchie zwischen und innerhalb der Gewerbe korrelieren. Davon jedoch kann nach Prüfung der verfügbaren Quellen keine Rede sein.

2. Zeit

Ist die „Ökonomie der Armut“ des Alten Handwerks als Referenzlinie zur Erklärung von Bildungswiderstand zu unspezifisch, so könnte doch die Fähigkeit, subjektiv die Bereitschaft zur Teilnahme an Bildungsangeboten von einer weiteren Ressource abhängen, von der aus der Bildungsgeschichte bekannt ist, daß sie bei der Durchsetzung von Pflichtschulbildung seit dem 18. Jahrhundert im höchsten Maße umstritten war: Zeit als arbeitsfreie Bildungszeit. Es ließe sich daher vermuten, daß die verbreitete Bildungsresistenz von Handwerkern sich überwiegend oder doch zumindest teilweise aus überlangen Arbeitstagen und der nahezu unbeschränkten Verfügung der Meister über den Tagesablauf der Gesellen und Lehrlinge erklärt. Wir wollen diese Hypothese anhand des breiten Materials der Osnabrücker Fallstudie im folgenden überprüfen.

Der örtlichen „Bildungspartei“ wird von vornherein klar gewesen sein, auf welch ein schwieriges Terrain sie sich mit der Aufforderung an die Meister begeben hatte, ihren Lehrlingen und Gesellen Zeit zur beruflichen Fortbildung in der Realschule oder im Gesellenverein einzuräumen⁷. In ihrem Jahresbericht für 1835 bemerkte dazu die Realschulkommission: „Kann auch der Besuch einer Schule dieser Art niemals in dem Maße ordentlich sein, wie dies bei anderen Schulen der Fall ist, da Abhaltungen mancher Art dem Lehrling im Wege stehen, so wird doch immer durch strenge Aufsicht vieles gewonnen werden können ...“ (JB 1835, 44).

Dieser angekündigten „strengen Aufsicht“ widmete sich die lokale Schulbehörde in den folgenden drei Jahrzehnten (aus denen uns eine ziemlich lückenlose Berichter-

stattung erhalten ist) mit allem Nachdruck und der Findigkeit, die erforderlich war, um gegenüber den vielfältigen Schachzügen und Vorwänden der Meister, Gesellen und Lehrlinge nicht allzu sehr ins Hintertreffen zu geraten. Zwischenzeitliche Entwarnungen: „Der Zwang, dessen wir uns früher bedienten und den wir bei Gelegenheit auch noch zur Hand nehmen . . . , hat vorzüglich dahin gewirkt den Widerstand der Meister zu brechen“ (JB 1837, 74), mußten dementiert, Sanktionsdrohungen erneuert und Klagen über den „Widersinn der Meister“, ihre „Renitenz“ und „geringe Einsicht“ wieder und wieder vorgebracht werden. Die Verwendung des Sonntagmorgens für die Unterrichtung der kaum des Lesens und Schreibens kundigen großen Zahl der Schuhmacher- und Schneiderlehrlinge scheiterte daran, daß diese „in den ersten Frühstunden des Sonntags immer noch gefertigte Sachen austragen müssen“ (JB 1854, 349); die Bauhandwerker sind im Sommer verhindert (JB 1853, 317) und die Rechnung, den Montagabend zu Unterrichtszwecken zu benutzen, weil dann ohnehin wegen des blauen Montags die meisten nicht arbeiteten, ging nicht auf, weil am Montag die Lehrlinge dann ersatzweise auf den Feldern der Meister gebraucht wurden (JB 1837, 74).

Nach einem Vierteljahrhundert ungebrochener Bildungsbemühungen der „Bildungspartei“ auf der einen Seite, eines anhaltenden latenten Widerstands von seiten vieler Handwerker andererseits resümierte die Kommission in ihrem Jahresbericht für 1856:

„Die Gewerbeschule bedarf des Stützpunktes im Willen der Beteiligten in ganz anderer Weise, als die gewöhnliche Schule. Diese hat es mit gleichartigen Verhältnissen zu tun. Sie ist in ihrem Kreise sichergestellt und genießt eine durchgreifende Autorität. Der Gewerbeschule fehlt dieser Charakter. Der Lehrling, zwischen Schule und Meister mitten innestehend, findet in den verschiedenartigen Ansprüchen leider nur zu oft willkommene Gelegenheit, beide zu täuschen und umgekehrt wird sein guter Wille durch den üblen Willen von Meistern, Gesellen, Hausgenossen gelähmt. Das Gesetz kann zwar dem Meister die Pflicht auflegen, den Lehrling zur Schule zu halten; allein die Ausführung des Gesetzes ist in einem so tief in das häusliche Leben eingreifenden Punkte der Natur der Sache nach immer schwach. Es gehört eine sehr große Anstrengung der Behörden dazu, in Verhältnisse dieser Art einzudringen und wirklich, nicht bloß zum Scheine, etwas zu schaffen“ (JB 1856, 412).

Die Ökonomie des „ganzen Hauses“ (vgl. BRUNNER 1968; kritisch dazu SCHINDLER/BONSS 1980), die fehlende Ausdifferenzierung und institutionelle Sicherung von Arbeitszeit, Hausarbeits- und Mußezeit im Handwerkerhaushalt stellen sich für die „Bildungspartei“ bei ihrer Absicht, einen – wenn auch bescheidenen – Kanon an Bildungswissen zu institutionalisieren, als schierer Irrgarten dar, in dem sich die Handwerker bald in diesem Winkel, bald in jener Ecke verschanzten, um die Ansprüche einer handwerksexternen Bildung wenn nicht gar abzuweisen, so doch mit den Bedingungen „des Geschäfts“ in Übereinklang zu bringen. Daß in der damit gegebenen Konfliktlage kommunale bzw. staatliche Sanktionsdrohungen (seit 1851 nach § 113 der Hannoverschen Gewerbeordnung) nicht weit reichten, liegt auf der Hand und kommt im übrigen in dem Eingeständnis der Osnabrücker Schulkommission zum Ausdruck, daß der Arm des Gesetzes „in einem so tief in das häusliche Leben eingreifenden Punkte der Natur der Sache nach immer schwach“ bleiben

müsse. Das heißt jedoch nicht, daß damit der Anspruch aufgegeben würde, die Handwerker mittels gewerblicher Fortbildung über ihre wahren Bedürfnisse aufzuklären. Im Gegenteil. Solange sich dieser Anspruch als Verfügungswille über ein Stück handwerklichen Alltags ausdrückte, war er unmißverständlich streng formuliert: Es dürfe nicht den Meistern überlassen werden zu entscheiden, ob sie ihre Lehrlinge und Gesellen an gewerblicher Fortbildung teilhaben ließen oder nicht; vielmehr müsse „überall gegen die säumigen Schüler oder die renitenten Meister mit unnachsichtlicher Strenge eingeschritten, ... und (müßten) die säumigen Lehrlinge oder Meister nach Feststellung des schuldigen Teils unnachsichtig bestraft werden“ (JB 1865, 603; vgl. auch JB 1870, 668).

3. Gleiche Bildung in einer ungleichen Welt: Gesellen in der Handwerkerschule

GRIESSINGER hat in seiner gründlichen Untersuchung über die Aufzehrung des „symbolischen Kapitals der Ehre“ in den Gesellenstreiks des 18. Jahrhunderts die These entwickelt, daß die Eigenständigkeit der frühneuzeitlichen Gesellenkultur als umfassender, normativ konstituierter Lebenszusammenhang im Ausgang des 18., spätestens zu Beginn des 19. Jahrhunderts an der Herausbildung eines neuen Typs von Konflikten zerbrochen sei, der mit der Durchsetzung kapitalistischer Warenproduktion verknüpft war (GRIESSINGER 1981, S. 257 ff.; HERZIG 1983; neuerdings ENGELHARDT 1984). Während es den staatlichen Autoritäten im Verein mit den Meistern allerdings gelang, den Gesellen über ein Verbot der Bruderschaften, der Laden und Versammlungen (autonome Gerichtsbarkeit) das Gesetz des Handelns zu entwickeln, waren dieselben Ordnungskräfte da, wo sie auf die freiwillige Mitarbeit der Gesellen angewiesen waren, doch genötigt, die Restbestände kollektiver Gruppennormen zu respektieren. Dies war bei der gewerblichen Fortbildung der Fall.

Als 1822 in Osnabrück die Zeichenschule „für die Lehrlinge und Gesellen der zum Baufache gehörenden Handwerke als Steinbauer, Maurer, Zimmerleute, Tischler, Schlosser und Glaser“ ins Leben gerufen wurde⁸, sollten nur diejenigen ausgeschlossen bleiben, die entweder über zu geringe Vorkenntnisse verfügten oder die „in den Jahren zu weit vorgerückt sind oder durch Verheirathung ihre Bestimmung bereits erreicht und auf ferneres Fortschreiten keine Ansprüche zu machen haben“⁹, also Analphabeten einerseits, ältere und verheiratete Gesellen¹⁰ andererseits. Für alle anderen Gesellen, die überwiegende Mehrzahl, bestand die Verpflichtung zum Besuch der Zeichen-, später der Realschule¹¹. Wiederholt wurde dabei von seiten des Magistrats die Drohung ausgesprochen, daß in Osnabrück in Zukunft keiner Meister werden könne, der nicht den Nachweis über einen „gehörigen Schulbesuch“ erbringen könne – ohne Erfolg jedoch. Daß man bei dieser Gruppe mit ausgeprägten Normen und Ehreinvorstellungen zu rechnen hatte, schlug sich in dem ersten „Gesetz für die Schüler der Real-Schule zu Osnabrück“ (1831) nieder, in der Warnung vor jeder Selbstjustiz: „Wenn jemand sich von einem Mitschüler beleidigt glaubt, so ist es ihm durchaus nicht erlaubt, sich zu rächen, sondern er muß auf eine geziemende Weise seinen Lehrern und Vorstehern davon Anzeige machen“ (§ 12) – eine notwendige Vorkehrung gegen das ausgeprägte „Ehrgefühl“ unter Gesellen und deren Verpflichtung, Ehrverletzungen durch rituelle Sanktionen reinzuwa-

schen. Daß diese Vorschrift nicht angewendet werden mußte, lag nun nicht an der besonderen Friedfertigkeit der Osnabrücker Gesellen, sondern eher an ihrer Weigerung, gemeinsam mit Lehrlingen die Schulbank zu drücken: „Die meisten Gesellen scheuen sich, mit den Lehrlingen dieselbe Unterrichtsstunde zu besuchen, weil sie sich zu sehr zurück fühlen. Wohl aber wissen sie, daß es ihnen fehlt“¹².

Für die „Besseren dieses Standes“ richtete der 1838 gegründete Handwerkerverein daher einen unter seiner Obhut und Aufsicht stehenden Gesellen-Verein ein, in dem Lehrer der Realschule Elementar- und gewerblichen Unterricht erteilten. Im Hinblick auf die Beeinträchtigung kollektiver Ehrbarkeitsnormen kam dieser neuerliche Versuch einer Gesellenbildung aus dem Regen in die Traufe: Wie die Gesellen gemeinsamen Unterricht mit Rangniedereren, vor denen sie ihre kognitiven Defizite hätten ausbreiten müssen, ablehnten, so störte sie am Gesellen-Verein die permanente Beaufsichtigung durch die Meister; und die wiederum war erforderlich, um das erst 1840 erneuerte und verschärfte Verbot aller autonomen Gesellenzusammenschlüsse in Hannover zu umgehen (vgl. HUGÉ 1986 a, insbesondere S. 131 ff.). So zog sich dann auch der Handwerkerverein in der Affäre des Jahres 1844, in der er Zielscheibe eines hochnotpeinlichen politischen Untersuchungsverfahrens wurde, den Vorwurf zu, er habe die Überwachung des Gesellen-Vereins zu lasch gehandhabt; dort seien nicht-gewerbliche Inhalte vermittelt und beispielsweise Lieder gesungen worden¹³.

Gewerbliche Fortbildung kennt in den Augen ihrer Promotoren keine anderen Schranken als solche, die durch kognitive Entwicklungsniveaus gesetzt sind. Schüler mit einer schlechten Vorbildung, wie sie die Landschulen erzielten, aus denen ein großer und wachsender Teil der Osnabrücker Handwerkslehrlinge stammte, sollten nach ihrer Ansicht von der Handwerkerfortbildung gänzlich ferngehalten oder, wie es später auch geschah, in Sonderklassen unterrichtet werden (Elementarunterricht). Kollektive Gruppennormen können dagegen als Gliederungsprinzip nicht akzeptiert werden; sie drücken sich dem Bildungsangebot vielmehr als externe Begrenzungen auf, als ein lebensweltlich-subkultureller Widerstand, der aus der Perspektive einer für alle gleichermaßen notwendigen Bildung nur noch als zu überwindendes Vorurteil erscheint.

4. Repräsentanten von Bildungswissen in der Kritik: Lehrer und ihre Qualifikation

Das in der gewerblichen Fortbildung institutionalisierte Bildungswissen tritt dem „Schüler“ im Lehrer verkörpert gegenüber. Um ein Urteil darüber zu fällen, ob und inwieweit Handwerkerbildung wegen der Unzulänglichkeit ihrer Repräsentation in Gestalt dieser und jener Lehrer auf Probleme stößt, versuchen wir in diesem Abschnitt, das Bild des „guten“ wie des „schlechten“ Lehrers, des guten wie des schlechten Repräsentanten von Bildungswissen zu rekonstruieren. Zu diesem Komplex äußern sich die Realschulberichterstatter mehrfach, vor allem am Beispiel des ersten Lehrers für den Zeichenunterricht, des Landbauinspektors DOELTZ.

Sogleich mit Beginn der Zeichenschule 1822 war DOELTZ, damals noch Landbau-Conductor, mit der Durchführung des Unterrichts betraut worden, den er ohne Unterbrechung an der Realschule bis zu seiner Amtsentfernung 1855 – durchgesetzt

unter dem Vorwand eines fortschreitenden Augenleidens – erteilte¹⁴. Dabei waren den Verantwortlichen die Mängel, unter denen sein Zeichenunterricht litt, seit langem bekannt. Bereits 1829 äußerte sich JOHANN JACOB FELDHOFF, Mathematiklehrer am städtischen Ratsgymnasium, in seinem vom Magistrat erbetenen Gutachten über die Anlage einer Handwerkerschule skeptisch über den Zeichenunterricht, ohne allerdings noch Namen zu nennen. Es sei „lächerlich“, so führte er aus, „den Anfänger gleich, nachdem er einige Striche machen kann, mit Kopieren von Rissen, ja wohl Köpfen, Landschaften und Blumen zu behelligen, ohne daß er eine Idee von Projektion, Perspektiven und richtiger Verteilung von Licht und Schatten gewonnen hat“¹⁵.

Anderthalb Jahrzehnte später haben sich diese Klagen verdichtet und DOELTZ' Klasse wird erwähnt, „wo der Fortschritt zur wissenschaftlichen Auffassung des gewerblichen Zeichnens nicht deutlich genug hervortritt und der Schüler daher leicht zu mechanischem Nachzeichnen von bloßen Vorlageblättern zurücksinkt. Es ist hier noch zu viel von dem Wesen der alten Schule wie sie für den Anfang (1822!) höchst erwünscht war, was aber jetzt durchaus nicht mehr genügt. Es ist daran von vielen Seiten seit neun bis zehn Jahren gerüttelt, aber noch immer fehlt der rechte Schlußstein“¹⁶. 1855 endlich, nach mehr als dreißigjährigem Wirken als erster Zeichenlehrer der Osnabrücker Handwerker waren die Verhältnisse so untragbar geworden, daß sich die zuständige Aufsichtsbehörde in Hannover im Verein mit dem Osnabrücker Magistrat zum Handeln entschloß. Kernstück der Kritik war auch jetzt wieder, daß der DOELTZ'sche Unterricht wenig dazu diene, „die jungen Leute anzuregen oder zum Verständnis dessen zu bringen, was sie zeichneten oder womit sie sich beschäftigten. Derselbe beschränkte sich meist auf ein mechanisches Nachbilden der Vorlageblätter, welches gerade bei dem Linearzeichnen, in welchem der Unterricht dem Herrn Landbaumeister DOELTZ zufiel, nicht ausreichte“ (JB 1855, 328).

Wenig Jahre später verallgemeinerte sich diese Kritik in einem Votum für die Umstellung des bisher von Praktikern – Technikern, Malern und Architekten – erteilten Zeichenunterrichts auf eine stärker didaktisch angeleitete, systematisch gestufte Variante: „Wir haben nämlich die Erfahrung gemacht“, führte der Magistrat 1859 anlässlich der Nachfolge eines Lehrers auf dem Posten des bisherigen zweiten Zeichenlehrers, des Malers TEPE, aus, „daß die meist sehr rohen Zeichenschüler bessere Fortschritte machen, wenn sie von einem methodisch gebildeten Lehrer angeleitet werden, als wenn sie einen Maler zum Lehrer haben. Der Maler strebt gewöhnlich zu sehr dahin, ein Bild zu schaffen, während der Schüler noch bei weitem nicht hinlänglich fortgeschritten ist, um derartiges zu leisten. Dadurch artet der Unterricht leicht in Spielerei aus; der Lehrer verbessert und hilft nach, statt den Schüler instand zu setzen, sich selbst zu helfen, und so wird nichts rechtes geschafft“¹⁷.

Inwiefern sich an der mangelhaften Lehrerqualifikation ein Widerstand von jungen Handwerkern gegen das Bildungsangebot der Zeichen- und Realschule festmacht, wird heute nur indirekt und mit erheblichen methodischen Vorbehalten auszumachen sein. Anders als das Schulgeld, das zur Entscheidung zwang, ob der Schulbesuch fortgesetzt (oder überhaupt erst aufgenommen) werden sollte; anders als die mit Bildungsansprüchen konkurrierende Arbeitszeit, und anders auch als die mit

den Normen des Schulbesuchs konfligierenden Gruppennormen handwerklicher Ehrbarkeit sind die Effekte einer mangelhaften Lehrerqualifikation für Akzeptanz bzw. Zurückweisung von Bildungsangeboten relativ undeutlich. Unbestreitbar leidet unter dem „Wesen der alten Schule“, wie es von DOELTZ repräsentiert wird, die Handwerkerfortbildung in den Augen ihrer wärmsten Vertreter, der Lehrer, der Schulkommission und des Magistrats. Ihr Nutzen sei gering, und auch die Teilnahme bliebe hinter den Erwartungen zurück, die aufgrund der Frequentation der dritten und zweiten Klasse gehegt werden dürften¹⁸. Insgesamt wird man jedoch annehmen müssen, daß sich die Einschätzung des Werts des Zeichenunterrichts – mechanisches Kopieren von Vorlageblättern – in der globalen, sprachlosen Zurückhaltung verbirgt, darin, daß es, „aller angewandten Mühe ungeachtet, noch immer nicht hat gelingen wollen, bei den Meistern, namentlich den Vorstehern der Zünfte, ein lebendiges Interesse für die Schule zu wecken“ (JB 1851, 264), wie hier und andernorts immer wieder beklagt wird.

Die Bedeutung des Faktors „Lehrerqualifikation“ im Motivationshaushalt der auf Fortbildung angesprochenen Osnabrücker Handwerker läßt sich vielleicht eher durch einen Umkehrschluß eingrenzen. Da Magistrat und Schulkommission im Fall DOELTZ und – mit Abstrichen – in den Fällen anderer Lehrer, kaum ein Blatt vor den Mund nahmen, um ihre Kritik zu formulieren, wird man ihre Beteuerungen hinsichtlich des Eifers, der guten Absichten und der – begrenzten – Erfolge der Mehrzahl der Lehrer nicht ohne weiteres als Schönfärberei (verbunden mit der Absicht, bei der Verwaltungskommission in Hannover Gehaltsaufbesserungen durchzusetzen) abtun können. Für den verbleibenden, bislang nicht erklärten Rest an „Renitenz“ wird man also andere als die bisher diskutierten Ursachen annehmen müssen.

5. Bildungswissen auf der Waagschale des Alten Handwerks

Die Sozialgeschichte des handwerklichen Wissensapparats hat ihre bisweilen ätzende Kritik an der Indolenz und Irrationalität, an dem „rein mechanischen“ und „bloß empirischen“ Charakter des Berufswissens der Angehörigen des Alten Handwerks um den Preis ihres gänzlichen Unverständnisses für die immense Leistungsfähigkeit dieses Apparats, seine hoch-, ja schließlich überkomplexe und mit Integrations- und Balancierungsfunktionen gleichsam überfrachtete Funktionsweise erkaufte. Sie konnte an ihm seine Defizite herausarbeiten, sein Zurückbleiben hinter jenen Differenzierungsprozessen, die der neuzeitlichen Wissenschaftsentwicklung eine unvergleichliche Expansion und Leistungsfähigkeit gesichert hatten, Ergebnis des in langen Kämpfen durchgesetzten Dispenses von der Verpflichtung auf Welterklärung, christliche Frömmigkeit und soziale Handlungsnormen. Dem einmal etablierten modernen wissenschaftsförmigen Wissen mußte die Welt des Alten Handwerks aufgrund dieser Unterschiede zwangsläufig verschlossen bzw. von den eigenen Vorurteilen verstellt bleiben.

Richtig an der berufspädagogischen Kritik am handwerklichen Wissensapparat und seiner Funktionsweise war allerdings, daß das Handwerk sich jenem spezifischen Differenzierungsvorgang lange verschloß, der die beiden Seiten des insgesamt verfügbaren Wissensvorrats verschoben hätte. Wir treffen diese beiden „Seiten“ in

nahezu jedem Wissenskonzept an, als *implizites* und *explizites* Wissen (vgl. POLANYI 1985), als *sedimentiertes* und *reflexives* Wissen (vgl. SCHÜTZ/LUCKMANN 1979; BÜHL 1984), als *Horizont* und *Thema*, *Hintergrund* und *Figur*, als *kollektives Gedächtnis* und *individuell verfügbare Geschichte* (vgl. HALBWACHS 1985), als *sedimentierte Gruppenerfahrung* und *eigene unmittelbare Vorerfahrung*, schließlich in verschiedenen Schattierungen als *Unbewusstes* und *Bewusstes*. Die Konzepte unterscheiden sich u. a. darin, wie sie sich die Beziehungen des Subjekts zu den beiden Seiten seines Wissens vorstellen. Während phänomenologische und gestaltpsychologische Ansätze eine Reversibilitätsbeziehung, ein Changieren des Subjekts zwischen verschiedenen Wirklichkeitsregionen (vgl. SCHÜTZ 1982), ein Zurücktreten der Figur in den Hintergrund und das Auftreten neuer betonen, stimmen evolutionstheoretisch angelegte Konzepte darin überein, daß der Prozeß der Explikation von bis dahin implizitem Wissen, der Übergang von sedimentierten zu reflexiven, diskursiv verfügbaren Wissensformen prinzipiell irreversibel ist (BÜHL 1984, S. 57). Solche Konzepte eignen sich nun in besonderem Maße zur Lokalisierung der Konflikte um das Berufswissen von Handwerkern in der Konstitutionsphase eines modernen Massenbildungswesens; sie lassen hinter der Verteidigung eingespielter Selektionsstrategien, mittels derer die Grenzen der erklärbaren und damit jederzeit reproduzierbaren Welt gegen ihre generativen, kollektiv-identitätsstiftenden und totalisierenden Weltbilder abgesteckt werden, jene „Ideen“ wiedererstehen, die nach MAX WEBER das Handeln der Menschen zwar nicht unmittelbar bestimmen, aber doch „oft als Weichensteller die Bahnen“ festlegen, auf denen sich die Menschen von ihren Interessen leiten lassen (WEBER 1947, S. 252).

Als in den ersten Jahren des 19. Jahrhunderts KARL FRIEDRICH VON KLÖDEN zu seinem Oheim, einem Goldarbeiter, nach Berlin in die Lehre kam, machte er die Erfahrung, daß dieser, der ihm doch „als einer der am meisten denkenden Arbeiter seines Faches erschien“, über die Begründung vieler Operationen nichts zu berichten wußte: „Was die Pottasche beim Schmelzen, der Borax beim Hartlöten, Kolophonium beim Weichlöten, Salpeter und Kochsalz beim Färben, Weinstein und Salz beim Sieden, Glühwachs beim Vergolden etc. bewirkten, das war ihm ganz unbekannt. ‚Es geht sonst nicht‘, war die einzige Erklärung“ (zit. nach FISCHER 1957, S. 107). Ganz ähnlich, dürfen wir annehmen, verhielt es sich bei den Osnabrücker Tischlern, Goldschmieden und Färbern, drei mehrfach erwähnten Gewerben, die dadurch unliebsam auffielen, daß sie an den für sie besonders wichtigen Unterrichtszweigen kaum Interesse zeigten. „Leider wird der wissenschaftliche Unterricht (d. h. in Mathematik, Geometrie und Technologie) noch immer von vielen versäumt, oft aus leerem Dünkel, wie das z. B. bei Goldarbeitern und Färbern der Fall scheint“ (JB 1841, 158).

1854 resumierte die Kommission ihre Erfahrungen mit den Goldarbeitern in dem Satz, daß bei diesen, „die sich meist für den Unterricht schon zu klug dünken, jederzeit viel Abneigung hervorgetreten“ sei (JB 1854, 344).

Auch der Unterricht im Modellieren übte auf diejenigen Handwerke, an die in erster Linie gedacht worden war, wenig Anziehung aus: „Daß der Unterricht im Modellieren nur zwei Tischler zählt, beweist ..., wie sehr es noch immer unter den Gewerbetreibenden an der Erkenntnis dessen fehlt, was zu ihrer eigenen Entwicklung nöthig ist“ (JB 1858, 449).

Ein Jahr später wird mit Blick auf die erwähnten Goldarbeiter hervorgehoben, daß „auffallenderweise ... auch hier nicht ein einziger Goldarbeiter die Modellierkunst“ ausübt (JB 1859, 474).

Gibt es Übereinstimmungen zwischen Goldarbeitern und Tischlern, die sich gegen Modellieren, und Färbern, die sich gegen einen Chemieunterricht entscheiden?

Steht doch beim Modellieren der Probecharakter der antizipierten Handlungen und ihre jederzeitige Verwerfbarkeit bzw. Revidierbarkeit im Vordergrund (das Gips- oder Holzmodell wird verworfen, abgebrochen usw.), so beim Chemieunterricht die kognitive Antizipation und wissenschaftliche Durchdringung der Qualität der chemischen Elemente und ihrer wechselseitigen Reaktionen. In beiden Fällen geht es darum, die Menge der Handlungsoptionen zu vermehren und den Selektionsprozeß zwischen den zur Verfügung stehenden Alternativen zu verbessern, also um die Systematisierung und Rationalisierung der kognitiven Prozesse, die konkrete berufliche Handlungsmuster erzeugen.

Wer über Wissen dieses spezifischen Typs verfügt, kann damit im Idealfall auch die beruflichen Handlungen ausführen und die bekannten (oder gar neue) Produkte herstellen, die für das Gewerbe kennzeichnend sind. Der Zugang zu einem Gewerbe wird somit allein abhängig vom Grad der Explikation von Berufswissen. Damit wird aber der Legitimationszusammenhang, auf dem die Handwerkerökonomie beruht, an einer entscheidenden Stelle in Frage gestellt. Die Verknüpfung von Handwerksarbeit, Berufswissen und standesgemäßer Nahrungssicherung und Lebensführung, also die „moralische Ökonomie“ des Alten Handwerks (vgl. THOMPSON 1980; GRIESSINGER 1981; kritisch KAUFHOLD 1982), wird über die Explikation von Wissensbeständen, die Aussonderung ineffektiver Anteile und ihre jederzeitige Reproduzierbarkeit außerhalb des handwerklichen Lebenszusammenhangs aufgelöst. Umgekehrt können wir schlußfolgern, daß impliziten, nicht-versprachlichten und von jeweiligen situativen subjektiven Interpretations- und Rekonstruktionsprozessen abhängigen Wissensbeständen „wissensökonomisch“ und „-strategisch“ die entscheidende Funktion zukam, den Komplex der Handwerksarbeit sozial abzuschotten und Legitimität für einen Handlungstyp zu reservieren, in dem das überindividuelle und in langen historischen Prozessen abgespeicherte Wissen der Zunft mit explizierbarem Regelwissen des individuellen Handwerkers in der Synthese einer Überlebensphilosophie zusammengeführt wurde.

Diese These läßt sich in einem weiteren Schritt generalisieren und von der engen Fassung eines hinlänglich bekannten handwerklichen Arkanwissens wegführen. Es sind nämlich nicht nur Tischler und Goldarbeiter, die sich gegen Modellieren, Färber und Gerber, die sich gegen Chemie, und andere, die sich gegen Buchführung sperren, sondern Handwerker aller Richtungen, von deren Widerstand und Renitenz gegen neuzeitliches Bildungswissen die Quellen ganz allgemein sprechen. Hier sind nun die Begründungen aufschlußreich, mit denen die Osnabrücker Realschulkommission ihr Bildungskonzept gegen ein bildungsutilitaristisches Mißverständnis verteidigt, wie es auch von der zentralen Verwaltungskommission der Gewerbeschulen für das Königreich Hannover, in Osnabrück selbst durch den Gymnasiallehrer Feldhoff vertreten wird.

Wenn dieser nämlich klagt, „daß unter den Schülern seiner höheren, mit Berechnung von Flächen und Körpern beschäftigten Abteilung keiner sei, dem dieser Unterricht unmittelbaren Nutzen gewährte“, so wendet die Kommission dagegen ein, „daß es überhaupt unmöglich sei, die Lehre und den Unterricht bei diesen, schon in der praktischen Tätigkeit des Lebens stehenden jungen Leuten in der Art zu bemessen und zu verteilen, wie es bei Schülern möglich ist. Man kann nicht sagen: Dieser oder jener soll dieses oder jenes lernen, weil es ihm nötig sei, oder soll den Unterricht nicht besuchen, weil er in seinem Geschäfte davon keinen Nutzen ziehen könne. Man wird sich begnügen müssen, den Lehrstoff dazubieten, damit alle

diejenigen, deren geistigem Leben derselbe entspricht, sich seiner bemächtigen können. ... Ohne Zweifel sind Wirkung und Wert des Unterrichts weit verschieden von der Lehre. Sie sind geistiger, nicht materieller Natur, und so ist ihre Bewegung ... Die Schule sucht dem Lehrlinge die allgemeine freiere Geistestätigkeit zu sichern, mit Rücksicht auf die Technik, aber ohne ein bestimmtes technisches Ziel vorzustrecken; die Lehre dagegen hat es ganz mit der technischen Ausbildung zu tun (JB 1858, 449; 1859, 474; 1839, 99).

Die hier ausgesprochene Absage an ein eng geführtes utilitaristisches Bildungskonzept, wiewohl sie sich, wie wir gesehen haben, in erster Linie gegen das altständische Prinzip des *Sum cuique* richtet, der ungleichen Behandlung ungleicher Lebenslagen, enthält zugleich die Explikation eines Bildungsprinzips, das die Reaktion der Handwerksmeister herausfordern muß. Denn mit Imitation des meisterlichen Handelns (Lehre), der Variation der darin erzeugten Wissensbestände (Wanderschaft) und der Routinisierung und individuellen Profilierung (Meisterschaft) sind die Modalitäten handwerklichen Berufswissens unzertrennbar an das *eine* Geschäft, das *eine* technische Ziel, die *bestimmte* Art und Weise der Ausübung von Handlungsmustern gebunden. Auf die *spezifische* Struktur des Handwerkerwissens gründet sich die Arbeitsteilung zwischen den Gewerben, schließlich die nicht abreißende Kette von Abgrenzungstreitigkeiten, in denen Wissensbestände verteidigt, Handlungssequenzen festgeschrieben und Ordnungshierarchien neu beschworen werden. Von der Vitalität solcher Weltbildstrukturen in der Osnabrücker Handwerkerschaft zeugen noch um die Mitte des 19. Jahrhunderts verschiedene, teils über Jahre geführte Kompetenzstreitigkeiten¹⁹.

Nicht-selektives, entwicklungsoffenes, ungerichtetes und damit virtuell von sinnlicher Anschaulichkeit sich lösendes Wissen ist mit der Lebenswelt des Alten Handwerks prinzipiell inkompatibel (vgl. BORKENAU 1971, S. 10). – Eben diesen *Überschuß* an Wissensvarianten und Handlungsoptionen, die generelle Problemverarbeitungs*kapazität*, kurz „die allgemeine freiere Geistestätigkeit“ institutionalisiert und symbolisiert die Handwerkerschule *gegen* das Handwerk. Die Selektivität des Handwerkerwissens schließt nicht dieses oder jenes neue Rezept, diese oder jene neue Handlungsvariante aus; im Gegenteil läßt sich eine Geschichte handwerklicher Produktivkraftentwicklung entwerfen, die die bisweilen erstaunliche Entwicklungsfähigkeit der Handwerkswirtschaft unter Beweis stellt (vgl. GIMPEL 1980; CIPOLLA 1980; OTTEN 1986, S. 41 ff.), solange nur die Fortgeltung der tragenden Legitimationsprinzipien unter dem Dach der altständischen Ökonomie gesichert war. Erst mit der schulischen Institutionalisierung eines Entwicklungstyps handwerklichen Berufswissens, mit dem der Handschuhmacher Zeichnen, der Schuster Geometrie und der Zigarrenmacher Modellieren lernt – letzte Ausdrucksformen einer untergehenden Topik der „verkehrten Welt“ (vgl. CURTIUS 1978, S. 104 ff.; BURKE 1981, S. 199 ff.) und heraufziehendes Anzeichen einer prinzipiell ungehemmten Entwicklungsfähigkeit des freien Individuums – werden die bis dahin gültigen und verteidigten Selektionsmechanismen außer Kraft gesetzt, zugleich aber auch die Weichen für getrennte Entwicklungslogiken von abstraktem Arbeitsvermögen und Produktionsmitteln als den „objektiven Faktoren“ seiner Vergegenständlichung gestellt.

6. Widerstand gegen Fortbildung – Resumée

Bei der Entscheidung über den Umgang mit neuen Bildungsangeboten steht für den einzelnen also einiges auf dem Spiel: die eingeschliffene Verteilung von materiellen und zeitlichen Ressourcen, die Verteidigung eines sozialen Habitus – Ehre – von hoher kollektiv-identitätsstiftender Bedeutung, oder der Einbruch eines Wissens, das keinen erkennbaren Nutzen stiftet (auch als Folge mangelnder Lehrerqualifikationen) oder gar das Unbeschreibliche benennen will. In dieser Wendung der Sichtweise drückt sich die Schwerkraft einer Lebenswelt aus, die, wenn auch mit Mühsal und Entbehrungen, doch in sich geordnet ist, subjektiv das Vertraute und unmittelbar Gegebene repräsentiert, eine „natürliche“ Ordnung der Dinge, die mit den vorhandenen Kräften und Instrumenten wenn nicht beherrschbar, so doch manipulierbar erscheint. Bildungsangebote symbolisieren im Gegensatz dazu die Unordnung, das Fremde, einen Umbau des vorhandenen individuellen Wissensvorrats, dessen Konsequenzen im vorhinein nie vollständig zu überblicken sind.

Wenn in dieser Perspektive die Teilnahme an neuen Bildungsangeboten der unwahrscheinliche Fall, stillschweigender Widerstand dagegen die naheliegende Lösung darstellt, dann droht zwar der Fluß unseres Diskurses über Bildung und Fortschritt ins Stocken zu geraten. Zugleich aber wächst unser Gespür für die außerordentlich hohen Hürden, die der neuzeitliche Bildungsprozeß in den vergangenen Jahrhunderten zu überwinden hatte. „Vorurteil“ ist dafür ein schwacher Begriff, der überdies den Widerstrebenden, Zögernden moralisch diskreditiert (so KARMARSCH 1844, S. 4) oder ihm die Orientierung an „falschen“, unzureichend erwogenen Interessen unterschiebt. Aber vielleicht setzt uns diese dem Rationalmodell des methodischen Individualismus nachempfundene Diagnose überhaupt auf eine falsche, zu eindeutige Fährte: „Der Blick auf die Interessenkalküle vernachlässigt die Ambivalenz sozialer Situationen und Interaktionen. Gestus und Handeln, wie sie sich in der alltäglichen Produktion und Reproduktion vielfach in widersprüchlicher Weise entwickeln, diese zugleich hervorbringen und ‚färben‘ – sie werden auf ihre ‚eindeutigen‘ Merkmale reduziert. Es geht dabei nicht um individuelle Besonderungen oder gar pathologische Abnormitäten. Gefragt sind vielmehr Formen *stummer Kollektivität*. Sie mögen für die Beurteilung von Veränderungspotentialen und -richtungen in einer Gesellschaft, für ihre Konfliktträchtigkeit folgenreicher sein als Fälle offenen Protests“ (LÜDTKE 1984, S. 326).

Unauffälliges, stummes Zurückweichen vor obrigkeitlichen Erwartungen, eine Passivität, die erst über die Jahre hinweg ein *Handlungsmuster* erkennen läßt; ein eher beiläufiges Zurücktreten, wo schnelles Ergreifen einer Chance in der Luft liegt – dies sind die Formen des Widerstands, die die „Bildungspartei“ bald zum Knüppel greifen, bald resignieren läßt. Sicher ist da auch der bildungshungrige Autodidakt, der Geselle, der sich ein Buch vom Munde abgespart hat, keine Versammlung des Bildungsvereins ausläßt, außer er wird durch äußere Umstände: lange und schlechte Wege, Schikanen der Kollegen und des Meisters usw., abgehalten. Nicht-Teilnahme an Bildung ist daher nicht gleich Widerstand. Aber vielleicht kommen wir den 80 bis 90 Prozent der von PÖGGELER vermerkten konstanten Nicht-Teilnehmer an freiwilliger Erwachsenenbildung eher auf die Spur, wenn wir uns an den Gedanken gewöhnen, daß der stumme Zwang der Verhältnisse auch sein Gegenstück hat, den stummen Drang zum Widerstand (vgl. GESER 1986).

Anmerkungen

- 1 Ich schließe damit an eine Formulierung bei HANS BLUMENBERG (1975, S. 762) an; vgl. dazu neuerdings VAN DEN DAELE 1977; VAN DÜLMEN/SCHINDLER 1984; DEMANDT 1984; BÖHME/BÖHME 1985; AXMACHER/HUGE 1986.
- 2 In den späten 1830er Jahren erfolgte unter dem Druck von Raumkapazitätsproblemen ein Übergang zu einer flexibleren, berufspädagogisch aufgeklärten Strategie, ohne daß damit allerdings der Hoheitsanspruch des Magistrats auf Fortbildung der Handwerker in Frage gestellt wurde.
- 3 Niedersächsisches Staatsarchiv Osnabrück (im folgenden: Nds. STA Os, Rep. 335, Nr. 5137, Bl. 187. Wenn wir im folgenden aus dieser umfangreichen zentralen Akte zitieren, dann nur mit Textverweis auf den jeweiligen Jahresbericht der Osnabrücker Realschule und die Blatt-Numerierung, mit der er beginnt.
- 4 Nds. STA Os, Rep. 335, Nr. 5328, Bl. 103ff.
- 5 Nds. STA Os, Rep. 335, Nr. 5328, Bl. 138f.
- 6 Für einen Gutegroschen mußte 1830/31 ein Maurergeselle in Osnabrück mehr als eine Stunde arbeiten (66 Minuten) und konnte dafür knapp ein Pfund Brot (ca. 430 g) kaufen; Berechnungen nach JESCHKE 1977, S. 484 und 495; vgl. auch SAALFELD 1978.
- 7 Eine zweite Konfrontationszone: die Auseinandersetzungen zwischen Handwerker-Sonntagsschule (Realschule) und Kirche um die Sonntag(morgen)stunden muß hier ausgeklammert bleiben; virulent wurde sie vor allem in der nachrevolutionären Zeit, als sich das Gespür für die Arrondierung eines Technikunterrichts durch eine säkularisierte Tugendlehre im Gewand religiöser Unterweisung schärfte. Vgl. dazu Nds. STA Os, Rep. 335, Nr. 5137, Bl. 395ff. Ev. Konsistorium, Abtl. für Schulsachen, an der Kgl. Landdrostei in Osnabrück vom 8. November 1855; a. a. O., Bl. 389f. – Kath. Konsistorium an der Landdrostei vom 4. Februar 1856.
- 8 Nds. STA Os, Dep. 3 b IV, Nr. 3242, 3243 sowie Rep. 335, Nr. 5137.
- 9 Nds. STA Os, Dep. 3 B IV, Nr. 3242, Bl. 13ff.
- 10 Diese kamen praktisch nur im Baugewerbe vor; ansonsten besteht das Heiratsverbot für Gesellen im Königreich Hannover bis 1866 fort – Gewerbe-Ordnung für das Königreich Hannover, § 134; vgl. JÄNECKE 1892, S. 45, S. 60; JESCHKE 1977; KRAUS 1981.
- 11 Die obligatorischen „Tabellarischen Übersichten“, die der jährlichen Berichterstattung durch die Magistrate für alle hannoverschen Realschulen beizufügen waren, sahen einen getrennten Nachweis von Lehrlingen, Gesellen und Teilnehmern aus anderen Ständen vor. In Osnabrück blieb der Gesellenanteil an den Realschülern allerdings weit hinter dem in anderen Städten zurück; vgl. die jährliche Berichterstattung in den „Mittheilungen des Gewerbe-Vereins für das Königreich Hannover“. Hannover 1835ff.; BESSELL 1904, S. 69.
- 12 JB 1840, 131. Weitere Belege für diese Tendenz bei GRÜTTERS 1933, S. 35ff.; BESSELL 1904, S. 69ff.; PREUSKER 1835, S. 146f.
- 13 vgl. Nds. STA Os, Dep. 3 b IV, Nr. 608 und 650.
- 14 Nds. STA Os, Rep. 335, Nr. 5137: Bericht des Magistrats der Stadt Osnabrück an die Königliche Landdrostei über Doeltz vom 17. August 1855, Bl. 328ff.
- 15 Nds. STA Os, Dep. 3 b IV, Nr. 3243, Bl. 2ff: Schreiben FELDHOFFS an den Polizeidirektor WIETHOFF vom 30. August 1829.
- 16 „Zurückfallen“ und „Schlußstein“ beziehen sich auf den Umstand, daß der Anfängerunterricht im Zeichnen, der von anderen Lehrern erteilt wird, mit größerem Erfolg und besseren Resultaten abschließt als der Fortgeschrittenenunterricht in der ersten Klasse von DOELTZ. Vgl. Jahresbericht 1843, 186.
- 17 JB 1859, 462. Die Osnabrücker Entwicklung von einem enzyklopädischen zu einem didaktisch-systematisierten Verständnis des Zeichenunterrichts läßt sich problemlos vor dem Hintergrund der allgemeinen Entwicklung dieses Fachs in Deutschland vom letzten

- Drittel des 18. bis zum Ausgang des 19. Jahrhunderts nachvollziehen. Dazu STRATMANN 1967; THYSSSEN 1954; JOST 1982. Zur zeitgenössischen Resonanz, auf die der Zeichenunterricht bei Handwerkern stieß, vgl. GUTMAN 1930; KÖHLER 1830 und PREUSKER 1835. Vor allem das Gutachten von KÖHLER (Göttingen) hat die Diskussion über Realschulen in Hannover wesentlich mitbeeinflusst.
- 18 Nach der Gegenüberstellung von eingeschriebenen und teilnehmenden Schülern in den drei Zeichenklassen kommt die Realschulkommission 1853 zu dem Schluß: „Es möchte also hier in den beiden unteren Klassen ein regeres Streben sich entwickeln als in der ersten. Ein Umstand, der in bekannten Verhältnissen (DOELTZ! – DA) seinen Grund findet“. JB 1853, 317.
- 19 So berufen sich Osnabrücker Schmiede 1841 zur Verteidigung ihres Zunftprivilegs (Einfuhr und Verkauf von Schmiedeware) auf ein Privileg aus dem Jahr 1553, das 1618 erneuert und 1630 und 1656 in Streitigkeiten verteidigt worden war. Vgl. Nds. STA Os, Dep. 3 b V, Nr. 37. Und 1860 entbrennt zwischen Schlossern und Tischlern ein ebenfalls über Jahre anhaltender Streit über die Frage, ob letztere zur Einfuhr von Sargbeschlügen aus auswärtigen Fabriken befugt seien. Nds. STA Os, Dep. 3 b V, Nr. 39.

Literatur

- AUBIN, H.: Aufgaben und Wege der geschichtlichen Landeskunde. In: FRIED, P. (Hrsg.): Probleme und Methoden der Landesgeschichte. Darmstadt 1978, S. 38–52.
- AXMACHER, D./HUGE, W.: Materialien zur Handwerkerfortbildung im 19. Jahrhundert. Berichte aus einem Projekt. Universität Osnabrück 1986.
- AXMACHER, D.: Bildung und Renitenz. In: AXMACHER, D./HUGE, W.: 1986, S. 56–127.
- BALSER, F.: Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Stuttgart 1959.
- BESSELL, H.: Das gewerbliche Schulwesen im ehemaligen Königreich Hannover. Leipzig 1904.
- BLUMENBERG, H.: Die Genesis der kopernikanischen Welt. Frankfurt/Main 1975.
- BÖHME, H./BÖHME, G.: Das Andere der Vernunft. Frankfurt/Main 1985.
- BORINSKI, F.: Die Bildung aktiver Minderheiten als Ziel demokratischer Erziehung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 17 (1965), S. 528–542.
- BORKENAU, F.: Der Übergang vom feudalen zum bürgerlichen Weltbild. Darmstadt 1971.
- BRUNNER, O.: Das ‚ganze Haus‘ und die alteuropäische Ökonomik. In: BRUNNER, O.: Neue Wege der Verfassungs- und Sozialgeschichte. Göttingen 1968.
- BÜHL, W. L.: Die Ordnung des Wissens. Berlin 1984.
- BURKE, P.: Helden, Schurken und Narren. Europäische Volkskultur in der frühen Neuzeit. Stuttgart 1981.
- CIPOLLA, C. M.: Before the Industrial Revolution. European Society and Economy 1000–1700. London ²1980.
- CURTUS, E. R.: Europäische Kultur und lateinisches Mittelalter. Bern ⁹1978.
- DAELE, W. VAN DEN: Die soziale Konstruktion der Wissenschaft. In: BÖHME, G. u. a. (Hrsg.): Experimentelle Philosophie. Frankfurt/Main 1977, S. 129–182.
- DANN, O.: Die Region als Gegenstand der Geschichtswissenschaft. In: Archiv für Sozialgeschichte 23 (1983), S. 652–661.
- DEMANDT, A.: Ungeschehene Geschichte. Göttingen 1984.
- DÜLMEN, R. VAN/SCHINDLER, N. (Hrsg.): Volkskultur. Frankfurt/Main 1984.
- ENGELHARDT, U. (Hrsg.): Handwerker in der Industrialisierung. Stuttgart 1984.
- ETZIONI, A.: Die aktive Gesellschaft. Opladen 1975.
- FISCHER, W. (Hrsg.): Quellen zur Geschichte des deutschen Handwerks – Selbstzeugnisse seit der Reformationszeit. Göttingen 1957.

- FREI, A. G., u. a.: Regionalgeschichte: Neue Chance für Gesellschaftsanalyse. In: *Das Argument* 24 (1982), S. 55–67.
- GANS, S. P.: Über die Verarmung der Städte und des Landmanns und den Verfall der städtischen Gewerbe im nördlichen Deutschland. Braunschweig 1831.
- GESER, H.: Über die wachsende Bedeutung des Unterlassens in der „aktiven Gesellschaft“. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 12 (1986), H. 1, S. 71–90.
- GIMPEL, J.: Die industrielle Revolution des Mittelalters. Zürich und München 1980.
- GRIESSINGER, A.: Das symbolische Kapital der Ehre. Frankfurt/Main usw. 1981.
- GRÜTTERS, L.: Die Entwicklung des gewerblichen Fortbildungsschulwesens in der Provinz Westfalen bis 1874. (Diss. phil. Münster). Emsdetten 1933.
- GÜLICH, G. VON: Über den gegenwärtigen Zustand des Ackerbaus, des Handels und der Gewerbe im Königreich Hannover. Hannover 1827.
- GUTMAN, E.: Die Gewerbeschule Badens 1834/1930. Bühl 1930.
- HALBWACHS, M.: Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt/Main 1985.
- HERZIG, A.: Organisationsformen und Bewußtseinsprozesse Hamburger Handwerker und Arbeiter in der Zeit von 1790–1848. In: HERZIG, A. u. a. (Hrsg.): *Arbeiter in Hamburg*. Hamburg 1983.
- HINRICHS, E.: Regionale Sozialgeschichte als Methode der modernen Geschichtswissenschaft. In: HINRICHS, E./NORDEN, W.: *Regionalgeschichte. Probleme und Beispiele*. (Veröffentlichungen der Historischen Kommission für Niedersachsen und Bremen. Bd. 34). Hildesheim 1980, S. 1–20.
- HUGE, W.: Adressatenverhalten im Durchsetzungsprozeß neuzeitlich-moderner Bildungseinrichtungen. In: AXMACHER, D./HUGE, W.: 1986, S. 128–222. (a)
- HUGE, W.: Handwerkervereine in Osnabrück 1838–1865. In: AXMACHER, D./HUGE, W.: 1986, S. 223–331.
- JAHRESBERICHTE (Abk.: JB) der Realschulkommission Osnabrück. Niedersächsisches Staatsarchiv Osnabrück. Rep. 335, Nr. 5137. („Acta betr. die Gewerbeschule ZV Osnabrück und deren Beförderung vom Jahre 1822 bis 1873“).
- JÄNECKE, M.: Die Gewerbe-Politik des ehemaligen Königreiches Hannover in ihren Wandlungen von 1815–1866. Marburg 1892.
- JESCHKE, J.: Gewerberecht und Handwerkswirtschaft des Königreichs Hannover im Übergang 1815–1866. Göttingen 1977.
- JOST, W.: Gewerbliche Schulen und politische Macht. Weinheim und Basel 1982.
- KARMARSCH, K.: Die höhere Gewerbeschule in Hannover. Hannover²1844.
- KAUFHOLD, K. H.: Die „moral economy“ des alten Handwerks und die Aufstände der Handwerksgesellen. In: *Archiv für Sozialgeschichte* 22 (1982), S. 514–522.
- KAUFHOLD, K. H.: Historische Grundlagen der niedersächsischen Wirtschaft. In: *Nds. Jahrbuch für Landesgeschichte* 57 (1985), S. 69–108.
- KÖHLER, H. G.: Über die zweckmäßigste Einrichtung der Gewerbeschulen und der polytechnischen Institute. Göttingen 1830.
- KÖLLMANN, W.: Zur Bedeutung der Regionalgeschichte im Rahmen struktur- und sozialgeschichtlicher Konzeptionen. In: *Archiv für Sozialgeschichte* 15 (1975), S. 43–50.
- KRAUS, A.: Die rechtliche Lage der Unterschicht im Übergang von der Agrar- zur Industriegesellschaft. In: MOMMSEN, H./SCHULZE, W. (Hrsg.): *Vom Elend der Handarbeit*. Stuttgart 1981, S. 243–258.
- KRIEDTE, P./MEDICK, H./SCHLUHBOHM, J.: Industrialisierung vor der Industrialisierung. Gewerbliche Warenproduktion auf dem Land in der Formationsperiode des Kapitalismus (Veröffentlichungen des Max-Planck-Instituts für Geschichte, Bd. 53). Göttingen 1977.
- KRIEDTE, P./MEDICK, H./SCHLUHBOHM, J.: Die Protoindustrialisierung auf dem Prüfstand der historischen Zunft. In: *Geschichte und Gesellschaft* 9 (1983), H. 1, S. 87–105.
- LÜDTKE, A.: Protest – oder: Die Faszination des Spekulären. Zur Analyse alltäglicher Widersetzlichkeit. In: VOLKMANN, H./BERGMANN, J. (Hrsg.): *Sozialer Protest. Studien zu*

- traditioneller Resistenz und kollektiver Gewalt in Deutschland vom Vormärz bis zur Reichsgründung. Opladen 1984, S. 325–341.
- OTTEN, D.: Die Welt der Industrie. Bd. 1. Reinbek 1986.
- PÖGGELE, F.: Erwachsenenbildung – nur für wenige? Theorie der Erwachsenenbildung als Theorie der Partizipation. In: PÖGGELE, F./WOLTERSHOFF, B. (Hrsg.): Neue Theorien der Erwachsenenbildung. (Handbuch der Erwachsenenbildung. Bd. 8.) Stuttgart usw. 1981, S. 76–88.
- POLANYI, M.: Implizites Wissen. Frankfurt/Main 1985.
- PREUSKER, K.: Andeutungen über Sonntags-, Real- und Gewerbeschulen und andere Förderungsmittel des Gewerbefleißes und allgemeiner Volksbildung. Leipzig ²1835.
- RUNGE, J.: Justus Möser's Gewerbetheorie und Gewerbepolitik im Fürstbistum Osnabrück in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. (Schriften zur Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Bd. 2.) Berlin 1966.
- SAALFELD, D.: Handwerkseinkommen in Deutschland vom ausgehenden 18. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts. In: ABEL, W. (Hrsg.): Handwerksgeschichte in neuer Sicht. Göttingen 1978.
- SCHINDLER, N./BONSS, W.: Praktische Aufklärung. Ökonomische Societäten in Süddeutschland und Österreich im 18. Jahrhundert. In: VIERHAUS, R. (Hrsg.): Deutsche patriotische und gemeinnützige Gesellschaften. München 1980, S. 255–353.
- SCHRÖTER, H.: Handel, Gewerbe und Industrie im Landdrosteibezirk Osnabrück 1815–1866. In: Osnabrücker Mitteilungen 68 (1959), S. 309–358.
- SCHÜTZ, A.: Das Problem der Relevanz. Frankfurt/Main 1982.
- SCHÜTZ, A./LUCKMANN, T.: Strukturen der Lebenswelt. Bd. 1. Frankfurt/Main 1979.
- STRATMANN, K.: Die Bedeutung der Zeichenschulen für die Berufsschulentwicklung. In: Berufsbildende Schule 19 (1967), S. 82–95.
- THOMPSON, E. P.: Plebeische Kultur und moralische Ökonomie. Aufsätze zur englischen Sozialgeschichte des 18. und 19. Jahrhunderts. Frankfurt/Main usw. 1980.
- THYSSEN, S.: Die Berufsschule in Idee und Gestaltung. Essen 1954.
- WEBER, M.: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. Tübingen ⁴1947.

Abstract

Resistance to Further Education for Craftsmen in the Nineteenth Century – A Historiosystematic Case-study

The enforcement of a formal system of further education for artisans in the nineteenth century has hardly been analyzed from the point of view of the craftsmen themselves, their production strategies, and their "philosophies of survival". Yet it is only within this context that resistance to the introduction of scientifically generated vocational knowledge can be examined. In the case study presented here, which analyzes the situation in the town of Osnabrueck, the author discusses variants of the argumentation in support of resistance to further education for artisans from the standpoint of the craftsmen themselves.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dirk Axmacher, Mozartstr. 61, 4500 Osnabrück