

Harney, Klaus; Tenorth, Heinz-Elmar  
**Berufsbildung und industrielles Ausbildungsverhältnis. Zur Genese,  
Formalisierung und Pädagogisierung beruflicher Ausbildung in Preußen  
bis 1914**

*Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 1, S. 91-113*



Quellenangabe/ Reference:

Harney, Klaus; Tenorth, Heinz-Elmar: Berufsbildung und industrielles Ausbildungsverhältnis. Zur Genese, Formalisierung und Pädagogisierung beruflicher Ausbildung in Preußen bis 1914 - In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 1, S. 91-113 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143815 - DOI: 10.25656/01:14381

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143815>

<https://doi.org/10.25656/01:14381>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 32 – Heft 1 – Februar 1986

## I. Thema: Sinkende Schulleistungen – Mythos oder Realität?

- KARLHEINZ INGENKAMP      Zur Diskussion über die Leistungen unserer Berufs- und Studienanfänger. Eine kritische Bestandsaufnahme der Untersuchungen und Stellungnahmen      1
- WALTER H. SCHREIBER      Methoden und Ergebnisse überregionaler Lernerfolgskontrollen in westlichen Industrieländern      31
- HORST DICHANZ/  
RON PODESCHI      Krise im amerikanischen Schulwesen?      51

## II. Thema: Geschichte der Berufsbildung

- JÜRGEN SCHRIEWER      Intermediäre Instanzen, Selbstverwaltung und berufliche Ausbildungsstrukturen im historischen Vergleich      69
- KLAUS HARNEY/  
HEINZ-ELMAR TENORTH      Berufsbildung und industrielles Ausbildungsverhältnis – Zur Genese, Formalisierung und Pädagogisierung beruflicher Ausbildung in Preußen bis 1914      91

## III. Diskussion

- ANDREAS KNAPP      Der Zusammenhang von elterlichem Engagement für Schule und Schulleistung mit Einstellungen und Selbstwahrnehmungen der Kinder      115

## IV. Besprechungen

ANDREAS FLITNER

JÜRGEN HABERMAS: Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen

JÜRGEN HABERMAS: Die neue Unübersichtlichkeit. Kleine politische Schriften V 129

FRANZ-MICHAEL  
KONRAD

HELMUT FEND: Die Pädagogik des Neokonservatismus 134

JÜRGEN OELKERS

SIEGFRIED MÜLLER/HANS-UWE OTTO: Verstehen oder Kolonialisieren? Grundprobleme sozialpädagogischen Handelns und Forschens 139

ULRICH HERRMANN

JOACHIM RITTER/KARLFRIED GRÜNDER (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie 142

INGRID LOHMANN

WOLFGANG KLAFKI: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik 145

## V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 151

# Contents

## I. Topic: Downward Achievement Trends

- KARLHEINZ INGENKAMP    The Discussion about the Achievement of Students Entering Vocational Training or Universities – A Critical Review of Research and Statements in the Federal Republic of Germany    1
- WALTER H. SCHREIBER    On the Methods and Results of Large-Scale Assessment Programs of Student Achievement in Western Industrial Countries    31
- HORST DICHANZ/  
RON PODESCHI    Crisis in American Education?    51

## II. Topic: History of Vocational Education

- JÜRGEN SCHRIEWER    Intermediate Bodies, Self-Government, and Patterns of Vocational Education: a Comparative Historical Analysis of 19<sup>th</sup> Century France and Germany    69
- KLAUS HARNEY/  
HEINZ-ELMAR TENORTH    Profession-forming and industrial vocational education relations – on the genesis and pedagogical transformation of vocational training in Prussia up to 1914    91

## III. Discussion

- ANDREAS KNAPP    The relation between parental involvement in school achievement and their children's self-assessment and attitudes towards school    115

## IV. Book Reviews    129

## V. Documentation

- New Books    151

# Berufsbildung und industrielles Ausbildungsverhältnis

*Zur Genese, Formalisierung und Pädagogisierung beruflicher Ausbildung in Preußen bis 1914*

## *Zusammenfassung*

Die Geschichte obligatorischer Berufserziehung in Deutschland wird bisher vorwiegend als pädagogisches Folgeproblem der sogenannten „Sozialisationslücke zwischen Schule und Militär“ historisch erforscht und bewertet. Der vorliegende Beitrag zeigt demgegenüber – auf der Grundlage von Archivstudien in der Gutehoffnungshütte Oberhausen und für die preußische Administration –, daß die Formierung von Ausbildung zu Beginn des 20. Jahrhunderts erstens an Vorgaben anknüpft, die von Staat und Betrieben schon im 19. Jahrhundert erbracht worden waren, zweitens, daß die im Prozeß der Industrialisierung ausgeformten betrieblichen Strukturen und ihre mentalen Komplemente – die ihnen entsprechenden Erwartungen – als *historische* Bedingungen für die Formalisierung von Ausbildung (als „Ausbildungsprotostrukturen“) begriffen werden können, und daß drittens nicht primär Pädagogisierungsabsichten, sondern – als Ergebnis konflikthafter Auseinandersetzungen in der Administration – eher Qualifikationserwartungen die öffentliche Gestalt der Berufsbildung prägen; jedenfalls ist primär die funktionale Unterscheidung von Erziehung/Jugendhilfe und Fürsorge einerseits und von Qualifikation, Ausbildung und Berufskarrieren andererseits das historisch folgenreichste Ergebnis der Kontroversen um die Berufsbildung zu Beginn des 20. Jahrhunderts.

## *1. Problemstellung*

Die historische Forschung über Entstehung, Funktion und Wirkungen der beruflichen Erstausbildung in Deutschland zeigt ein eigenartiges Bild: Über normative Standards, zum Beispiel die pädagogische Kritik der Berufsschule, gibt es anscheinend einen breiten Konsens (BLANKERTZ 1969, S. 131; STRATMANN 1982), aber die kritische Bewertung der Realität und auch weitere Pädagogisierungswünsche ruhen auf einem historiographisch erstaunlich schwachen Fundament. Die Geschichte der Fortbildungsschule seit dem 19. Jahrhundert ist nämlich immer noch nicht zureichend und quellengesichert bearbeitet; sogar bei der relativ gut erforschten Entwicklung in Preußen werden weder die Genese noch die Funktion dieser Ausbildung gegenwärtig im Konsens bewertet, und auch regionale Differenzen werden nicht genügend beachtet (HARNEY 1980; GREINERT 1981; JOST 1982). Die grundsätzlichen Orientierungsmöglichkeiten der historischen Berufsbildungsforschung sind daher noch immer kontrovers: Als institutionenzentrierte pädagogische Historiographie wird sie zwar allseits kritisiert (STRATMANN 1982), aber wodurch eine adäquate Geschichte der Berufsbildung definiert ist, das bleibt offen. Vielleicht läßt sie sich gegenwärtig primär als Teil einer „sozialen Geschichte der Arbeit“ (KIPP 1984, S. 582; GEORG/KUNZE 1981) begründen, aber man darf dann den Forschungsbedarf nicht übersehen, der in dieser Hinsicht noch besteht. Mit der These von der Ausbildungsabstinenz der Industrie und dem Verweis auf entsprechende Vorleistungen

des Handwerks (SCHÄFER 1979) sind die hier anstehenden Fragen jedenfalls noch nicht beantwortet.

Angesichts dieser unbefriedigenden Situation wollen wir im folgenden die Entstehung und Formierung von Arbeits- und Ausbildungsverhältnissen seit dem frühen 19. Jahrhundert auf zwei Ebenen verfolgen, die in der berufspädagogischen Geschichtsschreibung bislang nur selten zugleich berücksichtigt wurden: die Ebene des Einzelbetriebs und die Ebene staatlicher Interventionen. Dabei studieren wir einen industriellen Großbetrieb unter dem Aspekt der Formalisierung von Ausbildung und die Ebene des staatlichen Eingriffs unter dem Aspekt der gewerbe- und schulpolitischen Behandlung einer bereits existenten betrieblichen Struktur. Staat und Betrieb wirken hier nämlich insofern zusammen, als sie eine Art Sonderbehandlung von Arbeitspersonen in Gang setzen, Ausbildungsverhältnisse und Karrieremuster formen und damit auch das Jugendalter konstituieren. Das geschieht staatlicherseits mit der allmählichen Durchsetzung universaler Standards, wie sie sich im Arbeitsschutz- und Gewerberecht niederschlagen, betrieblicherseits durch die partikularen Prämissen der Belegschaftspolitik, die den Aufbau innerbetrieblicher Karrieren, die Unterscheidung von Arbeitern, jugendlichen Arbeitern und Lehrlingen sowie die Regulierung des außerbetrieblichen Lebens zur Konsequenz und zum Objekt haben.

Diesen umfassenden Prozeß der Formierung von Lebensverhältnissen, die dann bis in die Gegenwart typisch bleiben, werden wir an drei Themenbereichen exemplarisch verdeutlichen: zunächst (Kap. 2) an der betrieblich veranlaßten, aber dann nicht voll in ihren Effekten kontrollierten Ausformung von „Ausbildungsprotostrukturen“; ferner (Kap. 3.) an dem in der Interaktion von Staat, regionaler Administration und Betrieb fixierten Lehrlingsstatus und schließlich (Kap. 4.) an der gesamtstaatlich geplanten, administrativ normierten und betrieblich-regional realisierten obligatorischen Berufsschule. Im Ergebnis hoffen wir zeigen zu können, daß die gegenwärtige historische Berufsbildungsforschung nicht nur nach neuen Quellen zu suchen hat, sondern auch ihre überlieferten, vorwiegend ideologiekritischen Deutungsmuster problematisieren muß, wenn sie der historischen Entwicklung gerecht werden will.

## 2. Zur Entstehung industrieller Ausbildungsprotostrukturen – Das Beispiel der GUTEHOFFNUNGSHÜTTE Oberhausen

Für Deutschland wird die Ausdifferenzierung industrieller Ausbildung üblicherweise nicht der Hochindustrialisierungsperiode des 19., sondern ihren Folgen in der Vor- und Zwischenkriegszeit des 20. Jahrhunderts zugeordnet (PÄTZOLD 1980, S. 8f.). Ausbildungsbezogene Betriebsverhältnisse lassen sich jedoch schon früher beobachten. Formen, die wir Ausbildungsprotostrukturen nennen, resultieren aus den sozialen, ökonomischen und technologischen Bedingungen betrieblich-industrieller Expansion des 19. Jahrhunderts. Diese Protostrukturen gewinnen dann Wegbereiterfunktion für die berufliche Differenzierung von Arbeit, für die damit einhergehende Veränderung kollektiver Zeiterperspektiven und für die beruflichsozialen Möglichkeiten der Arbeiter. Staatliche Formierung von Ausbildungsverhältnissen ist andererseits gar nicht vor-

stellbar ohne diese Protostrukturen, mit denen zugleich strukturelle wie mentale Prämissen für eine neue Form der Qualifizierung gegeben werden.

Wir verfolgen die Entstehung solcher Protostrukturen am Beispiel der GUTEHOFFNUNGSHÜTTE Oberhausen (GHH). Die Entwicklung dieser Firma ist zwar zunächst nur repräsentativ für die großbetrieblich-schwerindustrielle Produktion im infrastrukturell kaum entwickelten nördlichen Ruhrgebiet; ein Blick auf jüngere industriegeschichtliche Untersuchungen zeigt aber, daß sich die von uns aufgezeigten Entwicklungsprozesse durchaus mit denen in anderen Regionen vergleichen lassen (siehe VON BEHR 1981; RUIEPER 1982; SCHOMERUS 1977; SCHULZ 1979; VETTERLI 1978).

## 2.1. Die industrielle Wirklichkeit: Lebenswelt als Betriebswelt

Die Wurzeln der GHH reichen zurück in die Zeit des vorindustriell-kameralistischen Hüttenwesens. Seit ihrer Formierung als „Hüttengewerkschaft Jacobi, Haniel und Huyssen“, so genannt nach ihren Gründern (WOLTMANN/FRÖLICH 1910, S. V), vereinigt diese Firma drei in unmittelbarer Nachbarschaft zueinander gelegene frühindustrielle Hüttenbetriebe: „Gute Hoffnung“ in (Oberhausen-)Sterkrade, „St. Antoni“ in (Oberhausen-)Osterfeld und „Neu-Essen“ in Oberhausen. Vor allem in der zweiten Jahrhunderthälfte wird der Ausbau der Hüttengewerkschaft stark forciert. Das gilt besonders für die vertikalen Fertigungsstufen von der Kohlen- und Erzgewinnung über die Roheisen- und Stahlerzeugung, die Herstellung von Halbfabrikaten im Walz- und Gießereibetrieb bis hin zur Endproduktion im Maschinen- und Schiffbau (HERZOG 1971, S. 49 ff.). Dieser Expansionsprozeß hatte nicht nur betriebliche Bedeutung; er trug vielmehr sehr stark zum sozial-räumlichen Wandel des gesamten Umlands bei. Die sogenannte „Lipper Heide“, ein Ödland, das noch in den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts als sagemumwoben und einsam beschrieben wurde (WOLF 1934, S. 49), veränderte sich dabei zwischen 1840 und 1900 zu einem durch Zechentürme und Hochöfen signierten riesigen Arbeitslager, durch das die Wanderungswellen der Hochindustrialisierung flossen, und in dem die Stadt Oberhausen entstand (REIF 1982).

In diesem Prozeß formieren sich auch die uns als Muster interessierenden Ausbildungsprotostrukturen, in denen das Verhältnis von Belegschaft und Betrieb, von Betrieb und sozialer Umwelt so organisiert wird, daß sich auch neue Lebensweisen und Verhaltensperspektiven ergeben, an die dann die Formalisierung von Ausbildung anknüpfen kann. Historisch konkret betrachtet gehört in diesem Fall die Ausprägung solcher Muster zu den Konsequenzen einer Fusion der vorher getrennten Betriebe und ihrer unterschiedlichen Produktionsschwerpunkte, und zwar a) der aus den Hütten „St. Antoni“ und „Gute Hoffnung“ hervorgegangenen Maschinen-, Brückenbau- und Gießereibetriebe (sog. „Abteilung Sterkrade“) und b) der von „Neu-Essen“ aus sich entwickelnden Stahl- und Walzfabrikateproduktion (sogenanntes „Walzwerk Oberhausen“). Betriebsinterne Probleme – etwa die Notwendigkeit, eine Stammebelegschaft heranzubilden – und die besondere technologische Dynamik der Produktionsweisen in diesen Teilbetrieben geben den Anstoß für weitreichende soziale Verände-

rungen. Zunächst vergrößert der Ausbau der beiden Produktionsschwerpunkte den Belegschaftshintergrund des Gesamtbetriebs, und die Fusion läßt für den Betrieb zugleich soziale Lasten entstehen. Während in der Hütte „Gute Hoffnung“ 1813 erst 83 Personen arbeiteten, auf die im Durchschnitt 0,73 Angehörige entfielen, so daß ein kollektiver Belegschaftshintergrund noch kaum vorhanden war, hatten 1845 dann die mehr als 500 Arbeiter durchschnittlich jeweils 1,36 Personen mit zu versorgen. Vergleichbare Entwicklungen können auch beim Ausbau des Walzwerks Oberhausen ab Mitte der 1830er Jahre beobachtet werden<sup>1</sup>. Der Betrieb reagierte auf diese Entwicklungen mit eigenen Aktivitäten: In die Zeit nach 1840 fällt der Beginn des werkseigenen Wohnungsbaus sowie der organisierten betrieblichen Sozialfürsorge (PUPPKE 1966, S. 114).

Der Auf- und Ausbau der Hüttengewerkschaft ist in seinen langfristigen sozialen Konsequenzen aber noch sehr viel deutlicher durch die starke, im Zeitverlauf zunehmende und intensive Verflechtung von Betriebs-, Arbeits- und Alltagszeit gekennzeichnet. Es prägte sich eine Realität aus, in der die Konturen von betrieblicher Innen- und außerbetrieblicher (noch kaum als „privat“ erkannt!) Außenseite des Lebens unscharf waren (HARNEY 1983, S. 17 ff.). Statt deutlicher Grenzlinien zwischen diesen Lebensbereichen gab es einen bis in Ernährungs- und Hygienesdetails hinreichenden Austausch zwischen dem Leben innerhalb und dem Leben vor beziehungsweise nach der Betriebszeit. Dieser Austausch von Zeit, von Erwartungen und Situationsdefinitionen betrifft nicht nur die Erwachsenen, sondern auch die Kinder: vor allem über ihre Mitarbeit im Betrieb, die damit verbundene Form der Entlohnung und die – noch 1842 – bis zu 11,5 Stunden umfassende tägliche Arbeitszeit<sup>2</sup>. Die Vernetzung von betrieblichem und „privatem“ Leben schlägt sich ferner in einer Vielzahl alltäglich wiederkehrender, zur Struktur des Alltags geronnener Ereignisse nieder: in der Essensversorgung durch die Arbeiterfrauen in den Arbeitspausen, im Schlafen innerhalb des Fabrikgeländes (als Wegezeiterersatz), in der Beaufsichtigung der Wohnkolonien<sup>3</sup> – und nicht zuletzt in der durch die Arbeitsbedingungen nahegelegten Regulation von Trink- und Eßgewohnheiten: „Das Bier muß aber klar und rein sein und dabei stark, da leichtes Zeug, wie es hier in der Gegend getrunken wird, den Leuten keine Kraft und Nahrung gibt. Können wir denselben Bier von der Art wie das bairische geben, wozu viel Malz und Hopfen genommen wird, so werden sie hoffentlich den abscheulichen Schnaps quittieren und umso rüstigere und solidere Arbeiter werden“<sup>4</sup> (vgl. a. ROBERTS 1981; VOGT 1981).

## 2.2. Qualifikationsbeschaffung und Karrierekonstruktion: Die Organisierung von Betriebszeit

Die angedeutete enge Verknüpfung beider Sphären bedeutete nicht nur die Abwesenheit privater Zeit – die als solche, wie gesagt, vielfach noch gar nicht unterscheidbar und entdeckt ist –, die Situation ließ auch für die Ausdifferenzierung von Betriebszeit keinen eindeutigen Raum (LÜDTKE 1980, S. 105). Allein in der Form der Fluktuation, also des Aus- und Wiedereintritts in den Betrieb, wurde sie als Differenz sichtbar (REIF 1982 b, S. 27 ff.). Unter betrieblichen Expansionsbedingungen sorgte die Fluktuation dann aber für Grenzziehungen inner-

halb der Belegschaft. Vor allem in der zweiten Jahrhunderthälfte, als der Arbeitskräftebedarf immer stärker wurde, entstand eine Art Randbelegschaft, die in Krisenzeiten als disponible Manövriermasse zur Verfügung stehen mußte. Sie setzte sich vorwiegend aus ledigen, gering qualifizierten Arbeitern mit kurzer Betriebszugehörigkeit zusammen<sup>5</sup>. Unter Expansionsbedingungen ergaben sich aus der je individuellen Verflechtung von Betriebs- und Lebenszeit also segmentbildende Wirkungen innerhalb der Arbeiterschaft, indem – vereinfacht – die stetigen von den unstetigen Arbeitern geschieden wurden. Gleichzeitig wurden mit dem Ausbau der betrieblichen Sozialleistungen organisierte Formen der Verflechtung befördert, durch die die Ansässigkeit und die Betriebsgebundenheit der Arbeiter weiter unterstützt werden sollten.

Am Ende der Hochindustrialisierungsperiode lag so bei einer Gesamtzahl von ca. zehnbis zwölftausend Arbeitern in der Eisen- und Stahlverarbeitung des Werks die Verheiratenquote bei ungefähr 50 Prozent und die – nur auf die Ehegatten und die Kinder bis 14 Jahre bezogene – durchschnittliche Versorgungslast bei ca. 1,7 Angehörigen. Dabei kamen auf eine Arbeiterfamilie im Mittel zwei bis drei Kinder; bei den meisten Familien dürfte aber, angesichts einer mit ca. 5 Prozent sehr geringen Quote von verheirateten Arbeitern mit nur einem Kind, die Kinderzahl erheblich höher gewesen sein<sup>6</sup>.

Diese Daten verweisen nicht nur darauf, daß sich die Differenz zwischen seßhaften und fluktuierenden Arbeitern im Laufe des 19. Jahrhunderts verschärft, sie zeigen auch schon an, daß solche innerbetrieblich erzeugten Unterscheidungen auch im Generationszyklus für die in Betriebsnähe siedelnde Bevölkerung von Bedeutung werden. Generationen überdauernde Beziehungen zwischen Belegschaft und Betrieb entstanden schon deswegen, weil die Arbeiter die Ausschöpfung des regional verfügbaren Arbeitskräftepotentials erwarteten: „Unsere erwachsenen Arbeiter waren es bisher gewohnt, ihre Kinder möglichst früh zum Verdienen zu bringen<sup>7</sup>.“ Aus dieser – ökonomisch verständlichen – Praxis entwickelten sich fortdauernde Beziehungen, die dann auch die Qualifikationsstruktur bestimmen.

Von den 14- bis 18jährigen Jugendlichen, die 1889 in das – geringwertige Qualifikation nachfragende – Walzwerk Oberhausen eintraten, waren 70 Prozent in Werksnähe geboren. Die Einstellung erfolgte aber nicht als Lehrling, sondern als Hilfsarbeiter (3. Puddler, Paketmacher, Schrottfahrer usw.). Der Anteil der Jugendlichen mit fünfjähriger beziehungsweise darüber hinausgehender Betriebszugehörigkeit lag über 10 Prozent. Demgegenüber wurden 66 Prozent der Jugendlichen, die 1889 in die qualifikationsintensive Abteilung Sterkrade eintraten, als Lehrling geführt. Hier stammten fast alle Jugendlichen aus der Umgebung. Die Quote der Betriebstreuen lag insgesamt sehr viel höher als im Walzwerk, nämlich bei 31 Prozent; bei den Lehrlingen belief sie sich sogar auf 44 Prozent. Im Zeitraum von 1895 bis 1900 lag die mittlere Betriebstreue der werksnah gebürtigen Lehrlinge in der Abteilung Sterkrade zwischen acht und neun, die der übrigen (noch 26 Prozent) zwischen sieben und acht Jahren. Demgegenüber blieb die übrige ortsgebürtige Belegschaft im Schnitt etwas mehr als drei Jahre, die Zugewanderten sogar nur 21 Monate konstant beschäftigt<sup>8</sup>.

Die Lehrlinge in der qualifikationsintensiven Abteilung Sterkrade zeigen alle Merkmale, die die Randbelegschaft nicht aufweisen konnte: Gebürtigkeit in Werksnähe und mehrjährige Beschäftigung im ausbildenden Ressort. Die Formalisierung des Lehrlingsstatus nach 1900 mußte also gar nicht grundsätzlich neue Verhältnisse schaffen, sie konnte vielmehr auf Verflechtungen zwischen Be-

trieb und ansässiger Bevölkerung aufbauen; sie fand Strukturen vor, die als Ausbildung definierbar waren – Ausbildungsprotostrukturen. Diese schon älteren Prämissen, hier: der Belegschaftsrekrutierung, sind dann auch tradiert worden, unter anderem in der bevorzugten Berücksichtigung von Werksangehörigen bei der Einstellung von Lehrlingen als quasi-„regionales“ Privileg.

Als Übergang von Ausbildungsprotostrukturen zu Ausbildungsverhältnissen wird diese Entwicklung in vollem Umfang allerdings erst dann verständlich, wenn man sie von der frühindustriellen Aufbauperiode und den dort typischen Formen der Zeitorganisation unterscheidet. Dort war nicht nur die Innen- und Außenseite des Betriebs, sondern auch das Verhältnis von Ausbildung und Arbeit noch nicht klar geschieden. Besonders für die Personalrekrutierung und -qualifizierung ergaben sich daraus Probleme, die entweder durch die Konsolidierung einer Stammbelegschaft bearbeitet wurden (s. o.) oder – in Expansionszeiten – dazu führten, daß der Betrieb Arbeitskräfte – unter erheblichen Schwierigkeiten – werben oder leihen mußte (ADELMANN 1965, S. 50).

Die Qualifikationssuche, die hier sichtbar wird, war noch vormodern, also an *vorliegenden* Qualifikationen ausgerichtet und noch nicht an eigenen Ausbildungsplanungen des Betriebs. Sie war zugleich auf vergangene, nicht jedoch auf zukünftige Aneignungsprozesse bezogen. Der Rückgriff auf eine Arbeiterschaft, die an anderen Standorten an neue Techniken angepaßt worden war, ist der historisch typische Ausdruck solcher Art der Qualifikationsbeschaffung. Sie wird auch von der Hüttengewerkschaft Mitte der 1830er Jahre praktiziert, als sie das Puddelverfahren, die wichtigste, aus England stammende Stahlerzeugungstechnik der ersten Jahrhunderthälfte, einführt<sup>9</sup>. Diese Art der Qualifikationsbeschaffung – an bereits vorliegenden Ergebnissen, also *ex post*-orientiert – hat ihre Entsprechung auch in innerbetrieblichen Arbeitsverhältnissen: Hier war die Qualifizierung der Belegschaft mit der Bewährung im Arbeitsrhythmus identisch, sie wurde abgewartet<sup>10</sup>.

### 2.3. Eine frühindustrielle Karriere

– Ein Exempel für betriebliche *ex post*-, individuelle *ex ante*-Orientierung

Das Muster der abwartenden, absuchenden, retrospektiven Qualifikationsbeschaffung war nicht nur für die frühindustrielle Aufbauperiode des Fabrikwesens typisch, es entsprach auch den technischen, gegenüber der Differenzierung von Ausbildung und Arbeit eher resistenten Bedingungen der Hütten- und Walzwerkproduktion. Die dann zeittypischen Formen von Qualifizierung, ihre Verlagerung aus dem Betrieb in das private Planungsverhalten der Subjekte, lassen sich an der Biographie eines Walzmeisters beschreiben, der seine Qualifizierungsanstrengungen seit der Zeit der Frühindustrialisierung für die Nachwelt festgehalten hat.

„Am 9. März 1837“, so schreibt der Walzmeister Joseph Hövelmann, „trat ich in die Dienste der Firma, zunächst als Wieger der produzierten Halb- und Mittelfabrikate etc. Da meine Eltern nicht die Mittel hatten, eine weitere Schulbildung mir geben zu lassen, so war ich angewiesen, mich selbst erst einmal weiter auszubilden, welchem Ziele ich mit immensem Fleiße nachstrebte. Auch besuchte ich in den ersten zwei Wintern 37/38 und 38/39 nach getaner Tagesarbeit die Abendschule im eine halbe Stunde entfernt liegenden

Osterveldt. Im Laufe der Zeit suchte ich mich in allen Branchen unseres Werkbetriebes auszubilden, theoretisch als besonders praktisch: im Jahre 1845 war ich bereits so weit gediehen, daß ich als Walzmeister fungieren konnte.“<sup>11</sup>

Der Besuch der Osterfelder Abendschule war sicherlich ein modernes, auf die Zukunft verweisendes Element in Hövelmanns Berufsbiographie; aber charakteristischerweise ist es der einzelne Arbeiter selbst, der die Bedeutung des Schulbesuchs wahrnimmt, obwohl der im Unternehmen infolge der Expansion wachsende Kommunikationsbedarf – Führung von Schichtbüchern, Lohnlisten und so weiter – auch schon die Ausbildung eines betriebsinternen Planungsverhaltens nahegelegt hätte. Noch erbringt Hövelmann allein die Folgekosten der Qualifikationsverbesserung: Neben der zwölfstündigen Arbeitszeit nimmt er die Schulzeit und eine Stunde Wegezeit nach Osterfeld in Kauf, um seine individuelle Zukunft zu planen, die doch zugleich Teil der betrieblichen Zukunft der GHH wird. Prospektives Handeln ist dem Betrieb aber noch äußerlich; das läßt sich auch am Verdienstszyklus des Walzmeisters ablesen. Die Einkommensentwicklung belegt auf ihre Weise den retrospektiven, abwartenden, stark auf die Person und deren „Ergebnisse“ zentrierten, vormodern-paternalistischen Charakter. Sie ist noch nicht eindeutig über Karrierelinien geführt oder zentral von der Ausbildung definiert; die Arbeiter werden noch nicht primär dem Qualifikationsgrad folgend eingestuft, wie es dann den späteren Arbeitsverhältnissen entspricht (SCHUBERT 1984, S. 29). Bei Hövelmann zählt allein die Zeit und das Verhalten des Patrons: Zu Anfang verdiente er 6 Silbergroschen täglich, dann – 1838 – 8 1/2, 1841 10 1/2 und 1842 12 SGR. Nach fünf Jahren liegt er damit weiterhin unter dem Verdienstniveau, das die Hütte den höherqualifizierten und den längerbeschäftigten Arbeitern durchschnittlich einräumte. Als Walzmeister beginnt Hövelmann 1845 mit 15 SGR täglich und kann dieses Einkommen – von monatlich ca. 12 Talern – 1857 im zwei- bis dreijährigen Rhythmus sukzessive auf 41 Taler steigern – bezeichnenderweise höchstpersönlich „vom hochseligen Herrn Karl Haniel bestimmt“. Anfang der siebziger Jahre erreichte Hövelmann seinen Höchstverdienst mit ca. 800 Talern jährlich. Der *Anfangsverdienst* als Walzmeister unterschritt immer noch den von Zimmerern, Schreibern, Kessel- oder Hammerschmieden (Durchschnittswerte) und den des rangniedrigsten Personals der staatlichen Bezirksverwaltung. Dagegen entsprach der Verdienst in den fünfziger Jahren dem Anfangsgehalt eines Kanzleisekretärs, der Höchstverdienst dem dreifachen durchschnittlichen Jahreseinkommen eines Volksschullehrers (vgl. SCHUBERT, 1982; BÖLLING 1983). Wie sehr der Verdienst noch von formalen Zertifikaten unabhängig war, zeigt sich daran, daß zum Höchstverdienstzeitpunkt akademisch vorgebildete Ingenieure genausoviel verdienten<sup>12</sup>.

Wir interpretieren diese hier skizzierte berufliche Laufbahn als Indiz dafür, daß der soziale Status im Betrieb noch nicht durch feste Organisationslinien hierarchisiert wurde und daß es auch Karrieren als Strukturmoment des Betriebes und als Zeichen seiner prospektiven Organisation noch nicht gab: Die betriebliche Hierarchie war eher personalistisch – im Wohlgefallen der Hütteneigner und Betriebsführer – zentriert, und die Sonne der Karriere strahlte von dort aus abwärts.

#### 2.4. Technologie und Betriebsorganisation als formierende Bedingungen der Ausbildungsprotostruktur

Bis weit über die Mitte des Jahrhunderts existierten der Zeithorizont und die Wertschätzung von Ausbildung und Karriere, die für die Gegenwart typisch sind, allenfalls fragmentarisch: Was man nach dem Eintritt in die Hütte um 1830 werden konnte oder erwarten durfte, dafür gab es noch keine an Formalisie-

rungen der Betriebsstruktur und an Karriere- und Einkommensverhältnissen objektivierbar ablesbare Indikatoren. Sie werden aber vorbereitet durch die in den Generationenzyklus hineinreichende Vernetzung von Belegschaft und Betrieb, von Betriebs- und Lebenszeit, die den sozialen Hintergrund konstituieren, der spätere Formalisierungen so erfolgreich werden läßt. Durch die Art und Weise, in der die betriebliche Gesamtorganisation die technologischen Innovationen – vor allem der Hochindustrialisierungsperiode – in sich aufnimmt und verarbeitet, werden solche Formalisierungen zur Ausbildungsprotostruktur verfestigt. Als zunächst betrieblich veranlaßte Form der Personal- und Qualifikationsbeschaffung wird sie zur eigentlichen Übergangsstruktur hin zur neuzeitlichen Gestaltung von Ausbildung und Qualifizierung.

Bedeutsam sind für diesen Transformationsprozeß wie für die Ausbildung prospektiver Strukturen der Qualifikationsplanung zunächst die technologischen Veränderungen. Die Produktivitätsfortschritte, die seit den 1850er Jahren erst durch Koksöfen, dann durch das Aufkommen der Konverter- und Regenerativverfahren möglich wurden (FELDENKIRCHEN 1982, S. 28 ff.), führten gemeinsam mit Wachstumsprozessen im Maschinen- und Brückenbau, die ihrerseits auf eine Intensivierung der Eisenbahn-, Dampfschiff- und Kohle-Tiefschachtproduktion zurückgehen (WAGENBLASS 1973; BOSAK 1970) zu einer Veränderung der Belegschaftsstruktur, in der zugleich die Ausgrenzung von Qualifizierungsprozessen erkennbar wird. In diesen Prozessen verlagern sich nämlich die qualifizierten Arbeitskräftepotentiale in die Montagefabrikation und besonders in die – zugleich ausbildungsaffine – Endfertigung. Hier war ja auch die Aneignung von Qualifikationen eher vom Arbeitsprozeß ablösbar als bei der Eisen- und Stahlgewinnung. Diese Entwicklungsphase des Betriebs – bedingt durch den Ausbau des Bereichs Maschinen- und Brückenbau – läßt daher in den Ressortverschiebungen auch die Abfolge betriebsinterner Muster der Qualifikationsplanung erkennen: von einer Stammbelegschaftsbildung (im Walzwerk) hin zu bedarfskonstruktiven Formen der Qualifikationsplanung (im Maschinenbau).

Im Walzwerk Oberhausen zeigt der zunehmende Anteil der Stammarbeiter – Indikator für die erste Phase – zunächst an, wie sich dem Alter nach von unten her die Belegschaft verfestigt und zugleich auch die Betriebs-Belegschaftsperspektive einspielen konnte. 1879 gehörten 55,3 Prozent der 759 Arbeiter starken Belegschaft dem Betrieb mindestens 15 Jahre lang an; 1864 waren es erst 17,1 Prozent – und davor war der Anteil noch geringer. Im selben Zeitraum sank der Anteil der 15 Jahre und länger beschäftigten Arbeiter, die schon als Jugendliche (unter 18 Jahren) eingetreten waren, von 33,3 Prozent auf 23,9 Prozent<sup>13</sup>. Der unterschiedliche Ausbau der Unternehmensbereiche überlagerte und differenzierte dann dieses ältere Muster der Stammbelegschaftsbildung als Form der Qualifikationssicherung: Während die Abteilung Sterkrade als Zentrum der Endfertigung im Maschinen- und Brückenbau in den fünfziger Jahren nur halb so viele Arbeiter wie das Walzwerk Oberhausen beschäftigte, kehrte sich das Verhältnis in den 1880er Jahren genau um. Der Maschinen- und Brückenbau entwickelte sich zum Hauptbeschäftigter unter den Unternehmensressorts (WOLTMANN/FRÖLICH 1910, S. 55)<sup>14</sup>. Die Expansion dieses Produktionszweigs führte gleichzeitig zur Segmentbildung bei der Nachwuchsrekrutierung: Obgleich die Stammarbeiterschaft insgesamt proportional zunahm, nahm in dem – technologisch weniger anspruchsvollen – Walzwerkbetrieb der Anteil der dauerhaft beschäftigten Jugendlichen, also der von unten her einfließende qualifizierte Arbeiter-

stamm, kontinuierlich ab, während er im Maschinen- und Brückenbau der Abteilung Sterkrade nach 1850 nicht nur konstant blieb, sondern sogar wuchs. Die hier nur skizzierte unterschiedliche Entwicklung der beiden Unternehmensressorts macht unter anderem auch erklärlich, daß jugendliche Arbeiter im Walzwerkbetrieb, der sich ohnehin zum Auffangbecken der Gelegenheitsarbeiter entwickelte, stärker fluktuierten als in der Abteilung Sterkrade.

Dieser Prozeß hatte für die Stammebelegschaft die Konsequenz, daß sich deutlicher Berufsprofile herausbildeten; denn durch den Ausbau der Abteilung Sterkrade und durch die unterschiedliche Anforderungsstruktur der Unternehmensbereiche entstanden Arbeitsplätze, die die Entstehung von Spezialqualifikationen förderten und eine entsprechende Nachfrage auf Dauer stabilisierten: Konnte das Walzwerk Oberhausen in seinem Kernbereich mit einer begrenzten Spezialnachfrage auskommen, das heißt mit Puddlern, Schmelzern, Schweißern, und die übrigen Arbeiten mit dem „Jedermannsangebot“ der fluktuierenden und unqualifizierten Arbeitskräfte erledigen, so entwickelte der Bedarf des Maschinen- und Brückenbaus, einschließlich der zuliefernden Gießerei und der Kesselschmiede in dieser Zeit eine expandierende Nachfrage nach Spezialqualifikationen, zum Beispiel nach Drehern, Schlossern, Schmieden, Schreincrn, Monteuren, Formern (RUPIEPER 1982, S. 84ff.). Entsprechend wurden hier schon 1911 ca. 35 Prozent der Arbeiter als „Facharbeiter“ eingestuft, während es im Walzwerk Oberhausen zum gleichen Zeitpunkt nur knapp 10 Prozent waren<sup>15</sup>. Es paßt in dieses Bild der Konstruktion einer Qualifikationsstruktur durch technologischen Wandel und seine betriebliche Organisation, daß in der Abteilung Sterkrade nicht nur die Fluktuation erheblich geringer war, sondern daß sich auch die intensive Vernetzung von Betrieb und Lebenswelt schwerpunktmäßig auf dieses technologisch fortgeschrittene Ressort verlagerte. 1911 lag zum Beispiel der Anteil der in betriebseigenen Wohnungen untergebrachten Belegschaft im Walzwerk Oberhausen unter 10 Prozent, in der Abteilung Sterkrade dagegen bei 20 Prozent<sup>16</sup>.

Die enge Verflechtung von Betrieb und sozialem Umfeld (fast eine Familiarisierung der Betriebsstruktur), wie sie sich in den Formen der Ansässigkeit, in der von den Berufsqualifikationen erzeugten Segmentierung der Belegschaft und in der Nachfrage nach Qualifikationen und ihrer Rekrutierung bis zum Ende des 19. Jahrhunderts dokumentiert, hat so die betrieblichen und sozialen Muster präformiert, die bei der Einführung formalisierter Ausbildung genutzt werden konnten. Die Einführung von Lehrverträgen in den 1890er Jahren knüpft an diese betriebsintern vorbereiteten Handlungsmuster an und setzt sie fort. Die in der Gewerbeordnung veranlaßte staatliche Intervention ist kein rigider Eingriff, und doch wird das Verhältnis von Belegschaft und Betrieb modernisiert. Nicht mehr nur jeweils gegenwärtig und personal aufeinander bezogene Ereignisse bilden das Muster betrieblich-sozialer Erwartungen, vielmehr verlagert sich die Betriebsorganisation von der *ex post*-Perspektive hin zu prospektiven Erwartungen, zu einer „von-zu“-Perspektive, die von der Organisation und ihren Strukturen – „Berufsdefinitionen“, Qualifikationserwartungen und Rekrutierungsmustern – getragen wird.

### 3. Staatliche Interventionen

Die historisch konkrete Gestalt von Lehrverträgen, die Gestaltung der Arbeitsverhältnisse, auch die Unterscheidung von Kindern, Jugendlichen und jugendlichen Arbeitern verdankt sich aber nicht allein den hier beschriebenen Prämissen betrieblicher Expansion und technologischer Veränderungen. Von formgebender Bedeutung auf Dauer sind in gleichem Maße staatliche Eingriffe in die Beschäftigungsverhältnisse, besonders in die Arbeitsverhältnisse von Kindern und Jugendlichen. Nicht nur im Betrieb und bei den betroffenen Individuen, auch in der Handlungslogik des Staates entsteht Prospektivität. Anders als in manchen kritischen Analysen notiert, ist angesichts der Kinderarbeit nicht die militärische Sorge um den Nachwuchs entscheidend, sondern eher die ökonomische Perspektive der Gewerbepolitik (FELDENKIRCHEN 1981). Die universalen Ansprüche der Arbeiterschutz- und Gewerbeförderungspolitik werden – im frühen 19. Jahrhundert beginnend – zunehmend intensiver den partikularen Prämissen des Betriebes gegenübergestellt. Staatliche Interventionen sind deshalb nicht erst im Zusammenhang der Diskussion über Lehrverträge und der Einführung von Schulen für die Betriebe bedeutsam geworden, sie stehen vielmehr in einer Kontinuität, die bereits mit der Kontrolle der Kinderarbeit einsetzt. Das heißt auch: Der Differenzierung von Lehrlingen und Facharbeitern geht diejenige von Kindern/Jugendlichen und erwachsenen Arbeitern voraus.

#### 3.1. Kinderarbeit und Schutzgesetzgebung

Erstmals richtete sich der Staatseingriff mit der Schutzgesetzgebung von 1839/53 auf die betrieblichen Verhältnisse, und mit diesen Interventionen wird die Unterscheidung von Kindern beziehungsweise Jugendlichen und Arbeitern formuliert. Der Staat reklamiert damit eine Differenz, die der engen Vernetzung von Betrieb und Lebenswelt zunächst generell (ROSENBAUM 1982, S. 389) fremd war. Im Produktionsprozeß waren Kinder und Jugendliche junge Arbeiter – billiger bezahlte Arbeiter –, aber nicht mehr (vgl. ADOPLPH 1972).

Das erste preußische Regulativ zur Kontrolle der Kinderarbeit von 1839 problematisiert diese Situation. Es verbot die Einstellung von Kindern unter neun Jahren und begrenzte die Arbeitszeit bei den Neun- bis Fünfzehnjährigen auf zehn Stunden täglich (LUDWIG 1965). Durch dieses Regulativ werden die Hütteneigner auch zur Berichterstattung verpflichtet. Sie beschrieben dann die Realität der Kinderarbeit in ihrem Unternehmen – wie zu erwarten selbstdefensiv – etwa so: „Kinder unter 16 Jahren“, teilte man der zuständigen Bürgermeisterei 1842 mit, arbeiteten von 6 Uhr morgens bis 7 Uhr abends. Die Pausenzeit belaufe sich auf 1 Stunde/50 Minuten. Die Arbeit sei so beschaffen, daß sie „stehend oder sitzend verrichtet wird, da häufig was zum Hin- und Hertragen vorfällt. Diese Kleinen sind also stets in Bewegung und kommen oft in freie Luft, so daß in Bezug auf die Gesundheit nichts zu befürchten ist“<sup>17</sup>. Das zweite Regulativ von 1853 verschärfte die Bestimmungen: Es gestattete die Kinderarbeit erst nach dem vollendeten 12. Lebensjahr und begrenzte die Arbeitszeit für die zwölf- bis vierzehnjährigen Kinder auf täglich sechs Stunden bei zusätzlichem dreistündi-

gen Elementarschulunterricht. Außerdem mußten für die unter 16 Jahre alten Jugendlichen von der Ortspolizeibehörde kontrollierte und von ihr ausgestellte Arbeitsbücher angelegt werden. Die für die Beaufsichtigung dieser Behörde wie auch für die regional neu geschaffene Fabrikinspektion zuständige Bezirksregierung in Düsseldorf interpretierte das Gesetz dahingehend, „daß alle industriellen Hilfsarbeiter, die nicht durch ein festes Lehrverhältnis zum selbständigen Betrieb eines Gewerbes ausgebildet werden, ... dem Gesetz unterliegen“<sup>18</sup>. Genau diese Differenz im Status der Jugendlichen, die mit dem Lehrverhältnis gesetzt war, konnten aber die Hütteneigner offensichtlich nicht glaubhaft machen: Es existierte kein festes Lehrverhältnis, sondern eine Art bewährungstypisches Arbeits- und Arbeitsplatzarrangement, wie wir es als Moment der Ausbildungsprotostruktur beschrieben haben (vgl. Kap. 2).

Da mit den Schutzregulativen von 1853 die Arbeitsbücher aber die Rücksichtnahme auf entwicklungsbedingten Schutz der Jugendlichen rechenschaftspflichtig machten, ergab sich innerbetrieblich tatsächlich eine gewisse Abgrenzung des jugendlichen Arbeiterstatus. Um so mehr, weil nur so der staatliche Kontrollanspruch mit der Logik betrieblicher Organisation von Arbeit vereinbart – also rasch abgelöst – werden konnte; denn die Codifizierung dieses Status brachte ja auch jugendliche Arbeiter ab 16 Jahren bereits gegenüber der zuständigen Bürgermeisterei „in Abgang“, wie es wörtlich hieß<sup>19</sup>. Das heißt: Nunmehr galten sie formell als erwachsene Arbeiter und waren damit der differenzierenden Entwicklungsperspektivität, die der staatliche Kontrollanspruch gegenüber dem Betriebsrhythmus vertrat, entzogen.

### 3.2. Gewerbegesetzgebung und Lehrverhältnisse

Gewerbepolitische Aufmerksamkeit erhielt dieser Status des jugendlichen Arbeiters erneut in den 1870er Jahren (STRATMANN 1982, S. 186 ff.). Als Reaktion auf die wirtschaftlichen Schwierigkeiten nach der Reichsgründung, verstärkt durch die massiv angestiegene Fluktuation und Binnenmigration (LANGEWIESCHE 1977) sowie durch die Verstärkung in den Industriezonen werden neue staatliche Eingriffe initiiert, die mit ihrem Kontrollanspruch auch Indiz der Entliberalisierung preußischer Wirtschaftspolitik sind (GLADEN 1974, S. 48 ff.). Die in der Öffentlichkeit diagnostizierten Krisenerscheinungen, zumeist an Lebensweise und politischgesellschaftlicher Moral der Arbeiterbevölkerung und der Jugendlichen festgemacht (vgl. REULECKE 1980) und zum Problem der „freien Zeit“ deklariert, ließen dann besonders einen lebenslauf- und entwicklungsspezifischen Formierungsbedarf für Sozialisationsprozesse dringlich erscheinen.

1877 bat das Handelsministerium die Fabrikinspektoren deshalb unter anderem um Auskunft darüber, inwieweit „ein Bedürfnis ... in fabrikmäßig betriebenen Etablissements (vorliegt), rechtlich einen Unterschied zwischen Lehrlingen und jugendlichen Arbeitern zu statuieren?“ Der für Oberhausen zuständige Fabrikinspektor beantwortete dies positiv und erklärte, es handle sich um ein „zwingendes Bedürfnis“. Denn der Lehrling werde „am besten fortschreiten, am weitesten sich entwickeln, wenn er in der Zucht und unter dem einheitlichen Einfluß eines festen Lehrverhältnisses steht, weil nur durch ein solches der be-

rufsmäßige Fabrikarbeiter ausgebildet und mit dem unentbehrlichen Ehrgefühl ausgestattet werden kann“<sup>20</sup>. Die industrielle Ausbildungspraxis erschien dem Berichterstatter diffus; dagegen setzte er einen nicht mehr nur im Sinne von Entwicklungszeit geltend gemachten Ordnungsanspruch, wie das noch bei den Schutzregulativen der Fall war, sondern spezifizierte diesen Anspruch erstmals deutlich in Richtung auf (Erziehung und) Qualifikation. Wichtig für den Fabrikbetrieb sei ein „von vornherein bestimmt ins Auge gefaßtes Ausbildungsziel“<sup>21</sup>.

Mit diesem Vorschlag war der Bericht zwar der Ausbildungs- und Betriebsrealität seiner Zeit noch weit voraus, in seiner Programmatik kann er jedoch als Vorwegnahme wie auch als Paradigma des staatlichen Normierungsanspruchs der Folgezeit gelesen werden. Dessen Kodifizierung und Durchsetzung war dann freilich nur sukzessive möglich. Bis zur vollständigen rechtlichen Anerkennung nicht nur des Lehrlings, sondern auch der Industriellehre verging noch einige Zeit. Diese Verzögerung lag jedoch nicht an fehlenden Voraussetzungen im Betrieb, sondern an Anpassungsproblemen auf der überbetrieblich-intermediären Ebene: hier mußte die Verberuflichung der Industriearbeit betriebsübergreifend organisiert, und das hieß besonders, gegen das öffentlich-rechtliche Prüfungsmonopol des Handwerks durchgesetzt werden (FISCHLEIN 1968, S. 311 ff.).

Im Hinblick auf dieses Monopol hatte die gewerberechtliche Reformphase zwischen 1878 und 1900 noch rechtliche Unschärfen bestehen lassen. Die betriebliche Unterscheidung von Lehrlingen und jugendlichen Arbeitern hat sie jedoch gefördert: Nach § 126 b der novellierten Gewerbeordnung vom 26. 7. 1897 war der Lehrvertrag „binnen vier Wochen nach Beginn der Lehre schriftlich abzuschließen“ (Reichsgesetzblatt Nr. 37, S. 696), der Lehrlingsstatus also auch als solcher zu codifizieren. Wenn auch die Kompetenzen zwischen Handwerk und Industrie noch strittig blieben, der Erziehungsanspruch des Betriebes wurde fixiert und als Qualifikationsanspruch begründet; zugleich wurde die schuldrechtliche Haftung der Eltern für den Kontraktbruch eingeführt.

#### *4. Berufsorientierung oder soziale Kontrolle – Berufsbildung und Jugendpflege nach 1900*

Mit den Regelungen der Gewerbeordnung von 1897 war daher der Lehrlingsstatus in der Arbeitsrhythmik des Betriebs zwar gesetzlich verankert, aber dieser Status war doch noch nicht vollständig als Lebensphase der Arbeiterjugendlichen organisatorisch abgestützt und kontrollierbar geworden. Auch innerhalb der qualifikationsintensiven GHH-Abteilung Sterkrade wurden nur ungefähr die Hälfte bis Zweidrittel der Jugendlichen als Lehrlinge geführt: Im Maschinenbau waren es 1909/10 fast alle Jugendlichen, im Brückenbau lag der Anteil bei 57 Prozent. Da nur die Lehrlinge auf Drängen der Werksleitung fortbildungsschulpflichtig wurden (s. u.), erreichte die Quote der pflichtbeschulden Jugendlichen in der Abteilung Sterkrade knapp 70 Prozent<sup>22</sup>. Das ist nicht wenig; denn bezogen auf alle männlichen Jugendlichen in Preußen läßt sich diese Quote nur auf 33 Prozent taxieren (nach: *Statistisches Jahrbuch* 1911 und 1913). Die in der Großindustrie beobachtbaren Prozesse der Differenzierung von Ar-

beit und Ausbildung haben also die Interpretation des Jugendalters als einer Lern- und Qualifizierungsphase eher gefördert, als daß sie dem im Wege gestanden hätten, zumal es eine seit der Mitte des 19. Jahrhunderts existierende Tradition der stützenden, freiwilligen Fortbildungsschule gab. Diese Form der Verschulung lag also durchaus auf der Linie der Entwicklungen, wie sie sich in der Ausbildung betriebsinterner Prospektivität und den ihr eigenen Ausbildungsprotostrukturen darstellen.

Die insgesamt dennoch nur zögerliche, keineswegs für alle Jugendlichen durchgesetzte Pädagogisierung und Verschulung des Jugendalters ist daher auch kein ökonomisches oder technologisches Problem, sondern primär Anlaß sozialpolitischer Sorge und (berufs-)pädagogischer Ängste. Die antizipierten Folgen der Sozialisationslücke zwischen Schule und Militär werden in der zeitgenössischen Diskussion um und nach 1900 und in der seither gepflegten erziehungsgeschichtlichen und berufspädagogischen Diskussion zum Motiv, Berufsschule obligatorisch zu machen oder die politische Funktionalisierung der Fortbildungsschule zu kritisieren (vgl. SAUL 1971).

Angesichts der Kontinuität dieser Thematik in der pädagogischen und politischen Auseinandersetzung wird vielfach übersehen, in wie starkem Maße die nach 1900 ideologisch intendierte Pädagogisierung des Jugendalters und der Ausbildungsverhältnisse politisch gebrochen wird und, wenn überhaupt, nur abgeschwächt in Schule und Betrieb realisiert werden kann. Das liegt nicht nur am guten oder – wie man der Industrie und dem Handwerk nachsagt – schlechten Willen der Beteiligten (KIPP/BÖHMER 1985), sondern auch an den Voraussetzungen historisch neuer – aus der Differenzierung von Betrieb und Karriere hervorgehender – Strukturen der Problemwahrnehmung (vgl. LUNDGREEN 1975; SCHIERSMANN 1979; JOST 1982).

Formal läßt sich das dann bis in die Gegenwart andauernde Problem beruflicher Erstausbildung mit der Kategorie der „Überschneidungsbereiche“ verdeutlichen (SCHRIEWER 1985). Damit ist festgehalten, daß in den Institutionen und Normen der Berufsbildung Prinzipien von Qualifikationen und ihrer Verwertung mit Prämissen der Erziehung immer nur kompromißhaft verzahnt sind, so daß die Realität des dann konstituierten „dualen“ Systems für Analysen und Reformforderungen aus der Perspektive mindestens zweier Funktionsprinzipien anfällig wird: für Forderungen nach den Kriterien von Erziehung und für Forderungen nach betrieblichwirtschaftlicher Verwertungsnähe des Lernens. Erst in den politischen Kontroversen über den Sinn und die Normierung der Jugendzeit (s. a. SAUL 1983) werden die wechselseitigen Ansprüche reguliert.

Sicherlich, es gibt über die Notwendigkeit eines staatlich kontrollierten Zugriffs auf das Jugendalter dann gesellschaftlich wie politisch nach 1900 einen Basisconsens; er schließt auch ein, daß politische Maßnahmen sich an der Frage messen lassen müssen, wieweit sie ein weiteres Vordringen der Sozialdemokratie bremsen können. Von diesen – allgemein geteilten – Prämissen wird aber die Diskussion um 1907 nur angestoßen, ohne daß sie den Prozeß dann durchgängig bestimmen könnten; der entwickelt eine eigene Dynamik, wie es schon die politische Beratungen in Preußen zeigen.

In dem Votum des Vizepräsidenten, Innenministers und späteren Reichskanz-

lers von BETHMANN HOLLWEG, mit dem er am 14. Oktober 1907 seine Kollegen im Staatsministerium zu einer Diskussion über die „Fürsorge für die schulentlassene Jugend“ drängt, dominieren zunächst noch die bekannten Topoi der politischen Funktionalisierung der Fortbildungsschule<sup>23</sup>. BETHMANN HOLLWEG fordert „positive Maßnahmen zum Schutze der schulentlassenen Jugend gegen staats- und heeresfeindliche Einflüsse“, und er sieht in diesen protektiv-präventiven Maßnahmen „eine der wichtigsten Aufgaben der Gegenwart“. Die Fortbildungsschule hält er für das geeignete Mittel, um die „Verwilderung und Zuchtlosigkeit der Jugend in ganz Deutschland“ zu bekämpfen. Aber schon die ersten Reaktionen der angesprochenen Ministerien spiegeln die Vielfalt und dann schließlich die Unvereinbarkeit der Konsequenzen, die aus der gemeinsam geteilten Situationsbeschreibung gezogen werden. Zwar wird das Problem nicht – wie viele andere der Kultur- und Bildungspolitik um die Jahrhundertwende – unerledigt zurückgelassen; dem Kriegsministerium gelingt es vielmehr, bis zum Herbst 1910 den nötigen Entscheidungsdruck aufzubringen, um die vermutete Bedrohung des Heeres durch die „Gesinnungsverrohung“ der Zivilisten zu bekämpfen<sup>24</sup> – aber im Ergebnis ist es doch eine gesellschaftlich organisierte Fürsorge, nicht eine staatlich organisierte obligatorische Fortbildungsschule, die diesen pädagogischen Dienst erbringen soll. Die funktionale Unterscheidung von Erziehung und Qualifizierung wird administrativ bekräftigt, nicht verwischt.

Im Blick auf die Intentionen der beteiligten Ressorts entspricht das den Erwartungen des Ministeriums für Handel und Gewerbe (MHG) – und seine Position lag auf der beschriebenen Entwicklungslinie beruflicher Differenzierung des Lebenslaufs. Die alternative Position des Kultusministeriums dagegen, statt auf Beruf und Qualifikation auf Erziehung und Person gerichtet, blieb unterlegen. Diese, in den beiden Ministerien repräsentierten, im Extrem zugespitzten, funktional unterschiedenen Handlungsprämissen hatten die innerstaatliche Auseinandersetzung zwischen 1907 und 1910/11 bestimmt: Dabei hatte das Kultusministerium, von antisozialdemokratischem Elan getrieben und fixiert auf die gesellschaftsintegrative Rolle der allgemeinen Volksschule, für eine Fortbildungsschule plädiert, die „in Geist und Grundplan sich der Volksschule anschließen muß und nicht von anderem Geist erfüllt sein darf als diese“<sup>25</sup>. Die dabei beabsichtigte „fördernde Einwirkung in nationaler Hinsicht und die Gegenwirkungen gegen die Bestrebungen der Sozialdemokratie“ bedeuten aber nicht nur die Einbindung in den Geist der Volksschule, sondern auch die Vermeidung von Fachlichkeit, die Übertragung des Zwanges, der Schulstrafen und der Überwachung des außerhäuslichen Lebens auf der Fortbildungsschule; nicht umsonst wird auch die Qualifikation der Lehrer primär an der Fähigkeit gemessen, die „Schulzucht“<sup>26</sup> durchzusetzen (TENORTH/KIEN 1980). In den Beratungen des Fortbildungsschulgesetzes 1911 wird im preußischen Abgeordnetenhaus diese Position von den konservativen Parteien, aber auch vom Zentrum unterstützt. Die Sozialdemokratie ist in ihren Aussagen nicht einheitlich, aber dominant deutet auch sie die Sozialisationslücke als ein Problem der allgemeinen Bildung und mit einem Programm, das der Ausweitung der Volksbildung das Wort redet. Aber auch wenn die Sozialdemokratie sich dadurch wohlthuend von den Konservativen unterscheidet, daß sie für Aufklärung und nicht für Indoktrination als pädagogisches Programm plädiert (vgl. auch GRÜNER 1961, S. 401) – für die Besonderheit von Qualifizierungsproblemen ist sie relativ unsensibel. In der Gegenposition, die intensiv vom MHG formuliert wird, läßt sich eher die Abkehr vom Zwang erkennen, sogar die Weigerung, die Besucher der Fortbildungsschulen als „Schüler“ zu interpretieren<sup>27</sup>, man ist für die „Weiterentwicklung“ der existierenden, beruflich orientierten Schule, ihre Ausdehnung auf weitere Berufe, die

Beibehaltung und Kultivierung des Prinzips der Fachlichkeit<sup>28</sup>. Sozialisationserwartungen werden auch hier nicht verheimlicht, aber sowohl die Schule wie der Betrieb sollen von der expliziten Aufgabe politischer Disziplinierung entlastet werden. Soziale Kontrolle erwarten diese Pläne eher auf „indirektem Wege“, durch die Realität der Lebens- und Arbeitsverhältnisse.

Eine solche Problemanalyse entsprach auch der Wahrnehmungsform in den Betrieben. Auch hier wurden Sozialisationsfragen indirekt, im Medium der beschriebenen Dynamik betrieblicher und sozialer Verhältnisse thematisiert und weniger als allgemeinpolitisches Eingriffsproblem erfahren: „Unsere Arbeiterschaft in Sterkrade ist nämlich nicht sozialistisch-gewerkschaftlich organisiert. Sie ist seit Generationen mit dem Werk verwachsen, und alle sozialistischen Gewerkschaftsbestrebungen sind bisher an ihrer Treue zum Werk, das ihnen in allen Nöten hilfsbereit zur Seite steht, abgeprallt“<sup>29</sup>. Nach der direkten Methode, nach obligatorischer Beschulung, bestand, ablesbar gerade am Widerstand gegen Schulen für die besonders als integrationsschwierig geltenden Ungelernten, in den Betrieben kein Verlangen<sup>30</sup>.

Der Konflikt zwischen den Ministerien, der politisch ausgetragene Versuch der Gewichtung von Erziehungsabsichten und betriebsnaher Qualifizierung, spiegelt administrativ genau dieses gesellschaftliche Strukturproblem. In der Verwaltung wird es schließlich durch die präzise Unterscheidung von Aufgaben gelöst: „Sportliche, künstlerische, gesellige Veranstaltungen“<sup>31</sup> werden leitend für die auf Indoktrination und die soziale Kontrolle der Jugend zielenden Fürsorgebemühungen – wie sie das Kultusministerium stellvertretend für eine konservative Bildungspolitik wünscht; Berufsorientierung, Fachlichkeit und die indirekte Methode – Sozialisation also statt Erziehung – werden kennzeichnend für die Gestaltung der jugendlichen Arbeitsverhältnisse in Betrieben und für die Fortbildungsschule. Die Perspektive des MHG – an örtlichen Spielräumen, an schulischer Milieuanpassung und insofern an der Realität der Betriebe wie der Fortbildungsschultradition (WAGENKNECHT 1982; HARNEY 1980) orientiert – kann also nach 1910 zunächst die Erwartungen des Kultusministeriums abweisen.

Diese funktionale Trennung und aufgabenspezifische Unterscheidung im staatlichen Vorgehen ist das Ergebnis langwieriger interner Auseinandersetzungen über Ressortprämissen und -zuständigkeiten. Während zu Beginn – 1907 – die Frage der Kompetenzen „noch offen“ war, 1908 der Fortbildungsschulgesetzentwurf in der Kommission für „Fürsorgeeinrichtungen für die schulentlassene Jugend“ mitberaten wird, ergibt sich dann nach einem Beschluß des Staatsministeriums vom 15. September 1910 eine eindeutige, zwischen Kultus- und Handelsministerium geteilte Kompetenz und eine funktionale Trennung von Fürsorge und Berufsbildung<sup>32</sup>. Das bedeutet nicht nur – kurzfristig – einen Formelkompromiß zur Schlichtung interner Kontroversen im Staatsministerium, sondern führt – langfristig – auch zu einer getrennten Behandlung der legislativen Probleme – wie sie das Fortbildungsschulgesetz betreffen – und der administrativen Absichten – wie sie in der Organisation und Finanzierung der Fürsorgemaßnahmen vorgegeben werden. Die Fürsorgepolitik des Kultusministeriums wird schon in der Sprache pädagogisiert. Das Kultusministerium, erfahren in semantischen Strategien, schlägt für seine Arbeit zum Beispiel ausdrücklich den Begriff der „Jugendpflege“ vor, um den Begriff der „Jugendfürsorge“ abzulösen, weil er „in der Bevölkerung oft irrtümlich mit Fürsorge- und Zwangserziehung zusammengebracht“ werde<sup>33</sup>. Für die Jugendpflege werden dann schon für 1911 eine Million Mark bereitgestellt (SAUL 1971), um sie national gesinnten Organisationen und Verbänden zuzuleiten. Im grundlegenden Erlaß wird 1911 auch fest-

gehalten, welchem Zweck diese Gelder zu dienen haben; gut pädagogisch geht es allein „um die Bedürfnisse“ der Jugendlichen<sup>34</sup>.

Die parlamentarische Beratung der Berufsbildung steht dagegen unter anderen als pädagogischen Prämissen. Dem vom MHG 1911 eingebrachten Fortbildungsschulgesetz werden zwar zunächst im Abgeordneten- und dann im Herrenhaus vom Zentrum und von den Konservativen die Vorschläge über obligatorischen Religionsunterricht und damit die alten Indoktrinationsabsichten wieder eingefügt, die das Kultusministerium vorab nicht hatte durchsetzen können. Das MHG, unter der Leitlinie angetreten, „die auseinanderstrebenden Elemente (im Landtag) zu gemeinsamer Arbeit zusammen(zu)föhren“<sup>35</sup>, die Sammlungspolitik also nicht zu gefährden, zugleich autorisiert, eine dominante Stellung des Religionsunterrichts zu verhindern, zieht daraufhin aber den Gesetzentwurf zurück. Bezeichnenderweise wird die religiöse Ausrichtung der berufsschulischen Ausbildung vom MHG selbst zu den Momenten „doktrinärer Beeinflussung“ gerechnet, die man der Fortbildungsschule nicht zumuten will. Gestützt auch auf die öffentliche Ermunterung der berufspädagogischen Fachleute um die „Deutsche Fortbildungsschule“ gibt das MHG den Entwurf daher auf, um die Prinzipien zu retten, die im Staatsministerium beschlossen worden waren: das heißt „Ausübung eines Zwanges ... grundsätzlich zu verwerfen“, die „konfessionelle Spaltung“ der Elementarschule (und des Volkes) nicht auf der Fortbildungsschule auszudehnen und deshalb „lieber das Gesetz scheitern zu lassen, als einen Rückzug anzutreten“<sup>36</sup>.

Die Fortbildungsschule wird durch die ersatzweise eingeföhrtten Lehrpläne von 1911 und die Reform der Gewerbeordnung von 1912, die eine obligatorische Einführung auf örtlicher Ebene möglich macht, programmatisch zu einer auf den Beruf zentrierten Schule, die sich betrieblichen Voraussetzungen anschließt. Die Pädagogisierung und intentionale Planung des Jugendalters wird dagegen eine Angelegenheit gesellschaftlicher Organisationen, nicht der staatlichen Organe.

Diese Form der staatlichen Normierung des Jugendalters und ihre Beschränkung auf die schulische Berufsausbildung ist sicherlich nicht nur von der Liebe zu den Jugendlichen geprägt. Das MHG ist sich bewußt, daß der Verzicht auf Zwang und die Stabilisierung örtlich-betrieblicher Ordnungskompetenzen auch dem Interesse der Industrie entspricht. Die hatte ja schon während der Beratungen – durch den Centralverband der deutschen Industriellen (CdI) – ihre Abneigung gegen Tagesunterricht deutlich gemacht und mit der nur lokalen Fortbildungsschulpflicht ihre eigenen Konzepte, zum Beispiel die Werksberufsschulen, behaupten können<sup>37</sup>. Gegenüber den örtlichen Verhältnissen flexibel, ermöglichen die Ortsstatute also Fortbildungsschulen, in denen die Zeitordnung der Betriebe und die Anforderungen schulisch veranstalteten Unterrichts nach Betriebsprämissen aufeinander abgestimmt werden können.

Die vom Gesetzgeber eingeräumte Flexibilität war aber für die Integration verschulter Zeit in die Handlungslogik des Betriebes eine zentrale Voraussetzung. Schulische Organisation von Zeit wurde nur dort akzeptiert, wo der beschriebene Prozeß der Ausbildungsdifferenzierung bereits Assimilationsvoraussetzungen geschaffen hatte.

Der Bürgermeister Sterkrade teilte die GHH 1910 mit, man sei bereit, den Verzicht auf die ortstatutarische Besuchspflicht durch die Aufnahme von Pflichtklauseln in die Lehrverträge zu kompensieren. Dem Unternehmen gelang es allerdings nur, den Verzicht auf

die Ungelerntenbeschulung durchzusetzen. Die Entscheidung, wer Facharbeiter und damit schulpflichtig werden sollte, erfolge betrieblicherseits „von Fall zu Fall“, hieß es im Hinblick auf diesen Kompromiß. Spätere Auseinandersetzungen mit dem katholisch-konfessionell agierenden Gemeinderat, der die Leiterstelle der Fortbildungsschule einem Volksschullehrer erhalten und nicht, wie die GHH gemeinsam mit der Bezirksregierung, die fachliche Besetzung dieser Stelle sichern wollte, waren dann allerdings kaum noch kompromißfähig, sondern bereiteten die Gründung einer unternehmenseigenen Schule vor<sup>38</sup>.

Im Streit um die Fortbildungsschule siegt auch gesamtstaatlich nicht einfach der antisozialdemokratische Affekt, sondern zunächst das im Ministerium für Handel und Gewerbe verankerte Interesse an Beruf und Qualifikation, an zentralen Prämissen und regionaler Konkretisierung. Es kann jedenfalls keine Rede davon sein, daß in der Realität seit 1911 die „Berufs- und Bürgerkunde“ als Instrument politischer Kontrolle das „Kernfach“ (KUNZE 1977, S. 438) der Berufsschule geworden sei. Die marginale Stellung politischer Bildung oder direkter Indoktrination in der beruflichen Fortbildungsschule bleibt vielmehr bis in die Gegenwart erhalten. Mit dem geringen Stundendeputat der dann fachlich ausgegrenzten „Staatsbürgerkunde“<sup>39</sup> war nun wirklich kein Staat zu machen, weder vor noch nach 1918. Das war nicht mehr als ein symbolisches Opfer, das die Berufsbildung dem pädagogisierten Zeitgeist gebracht hat.

##### 5. *Mißbrauch der Verantwortung – Sieg der Jugend?*

Weder gesellschaftspolitisch noch berufspädagogisch ist seit 1911 die Auseinandersetzung über diese historische Gestaltung des Bereichs, in dem sich betriebsnahe Qualifizierung und schulische Erziehung überschneiden, zum Stillstand gekommen. Die Kompetenzfrage kehrt kontinuierlich wieder (ZIERTMANN 1953). Gegen Ende der Weimarer Republik zum Beispiel wird bei der geplanten Reform der Verwaltung auch die Zuständigkeit für das berufliche Schulwesen zur Disposition gestellt. Die Eigenständigkeit der Berufsschule gegenüber dem Kultusressort wird dann einmütig von den beteiligten Lehrern und Direktoren, von Industrie und Handwerk, aber auch von Organisationen der Angestellten und dem Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbund verteidigt – hier ist ihr fachlicher Charakter noch unstrittig<sup>40</sup>.

Anders als in diesen Diskussionen der Zeitgenossen wird in der gegenwärtigen berufspädagogischen Geschichtsschreibung für die Berufsschule nach 1918 aber eine politische Pädagogik als Desiderat markiert. Die Gestalt der Berufsschule gilt der Historiographie für diese Epoche der Berufsbildungsgeschichte deutlich als historisch identifizierbarer Makel – und die „Wirtschaft“ als falsche Instanz für die Regelung beruflicher Bildungsprozesse (PÄTZOLD 1980). Aber gerade diese immer wieder bekräftigte Kritik an der Berufsbildung, an ihren Inhalten und an ihrer Kompetenzregelung lebt mit historiographischen und systematischen Problemen. Ideologiekritisch-normativ angeleitet ignoriert diese Kritik schon die Tatsache, daß bereits mit der Entscheidung von 1911 Fürsorge, Pädagogik und politische Bildung einerseits und Qualifikationsprozesse und berufliche Bildung andererseits institutionell und finanziell getrennt und funktional

unterscheidbar wurden. Nur weil diese historisch schon etablierte Differenz ignoriert wird, kommt es zu dem widersprüchlichen Befund, daß in der Historiographie der Berufsbildung der indoktrinierende Charakter der Fortbildungsschule – vor 1914 – getadelt wird, deren nur fachlichen Charakter – nach 1918 – man gleichermaßen moniert (vgl. GREINERT 1975; GEORG/KUNZE 1981, S. 73 ff.; BLANKERTZ 1969).

In dieser Sichtweise kann man aber nicht einmal mehr die Frage formulieren, ob nicht die thematische Bereinigung und funktionale Spezifikation der Fortbildungsschule neben dem Interesse des Betriebs – und durch dieses Interesse hindurch – auch den Individuen gedient hat; zum Beispiel schon dadurch, daß an die Stelle paternalistischer Verhältnisse universale Karrieresysteme gesellschaftsweit ausgebreitet wurden, die seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert auch die Qualifizierung der Industriearbeiter umfassen und die in der Orientierung am Beruf und am sozialen Aufstieg auch eine wesentliche Prämisse für erfolgreiche gewerkschaftliche Politik werden. Auch im Blick auf die lebensperspektivischen Begrenzungen, die den Betriebsverhältnissen des frühen 19. Jahrhunderts eigen sind, ist die Erweiterung der Möglichkeiten, die mit der Formalisierung von Ausbildung und der funktionalen Trennung von politisch-pädagogischer Sozialisation und beruflicher Qualifizierung einhergeht, zumindest von ambivalenter Bedeutung, wenn es um die Eröffnung von Chancen auf eine eigene Perspektive geht. Die historische Erfahrung belegt jedenfalls die Tatsache, daß die Berufsschule dann als „nützliche Schule“ gilt, wenn sie mit dem Prinzip der Fachlichkeit und Berufsorientierung „die Schüler an sich fesseln“ kann, um damit in indirekter Form die Macht zu gewinnen, „diese erziehlich zu beeinflussen“<sup>41</sup>. Gegenüber der Zwangspädagogik von 1911 Distanz zu zeigen, ist heute kein Kunststück, aber daß in der historisch entwickelten Berufsorientierung von Betrieben und Jugendlichen legitime Perspektiven inkorporiert sind, die auch alternative Berufspädagogik nicht ignorieren kann, wird in kritischer Emphase leicht übersehen. Strukturell – das wollten wir vom Industriebetrieb ausgehend zeigen – hat sich im Ausdifferenzierungsprozeß der Ausbildung das Prinzip der Fachlichkeit durchgesetzt und eine lebensperspektivisch nicht mehr negierbare Bedeutung gewonnen. Modernisierung findet *in* solchen Prozessen statt, nicht *gegen* sie, und kritische Bewertungen erscheinen überhaupt erst auf der Basis einer nüchternen Analyse solcher Differenzierungsprozesse möglich. Insofern sollte man die gescheiterte politische Sichtweise des Kultusministeriums vor 1914, das heißt den Primat der Erziehung vor der Qualifikation, nicht unter anderen Vorzeichen neu beleben. Als Niederlagenhistorie verfehlt die Geschichte des dualen Systems ihren Gegenstand.

### *Anmerkungen*

Den beteiligten Archiven und Archivaren, besonders Frau Dr. M. KOHNCKE (Merseburg) und Herrn B. HERZOG (Oberhausen) danken wir für freundliche Unterstützung. Wir danken zudem der DEUTSCHEN FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT für Sachbeihilfen zum Projekt „Lehrerverbände und Professionalisierung“ beziehungsweise im Rahmen des SFB 119 „Wissen und Gesellschaft im 19. Jahrhundert“ sowie unseren interessierten

Kollegen, besonders ACHIM LESCHINSKY und PETER-MARTIN ROEDER, für hilfreiche kritische Kommentare.

Zu den Abkürzungen siehe das Verzeichnis der Archivalien.

- 1 HAGHH 4 (Produktionstabellen 1810–1815)
- 2 HAGHH 1 (An die Bürgermeisterei Holten vom 2. 8. 42)
- 3 HAGHH 5 (An die Bürgermeisterei Beek vom 14. 10. 1861); HAGHH 11 (Fabrikordnung für die Arbeiter des Walzwerks Oberhausen, des Walz- und Stahlwerks Neu Oberhausen und des Hammers Neu-Essen \*.2031875\*.204); HAGHH 15 (An die Bürgermeisterei Borbeck vom 2. 4. 1890/An das Amt Osterfeld vom 1. 6. 1898)
- 4 HAGHH 3 (An Huysen, Essen, vom 24. 3. 1846)
- 5 HAGHH 12 (Landrat Haniel an den Reg.präs. vom 28. 10. 1886)
- 6 HAGHH 20 (Kosten der Kinderbeihilfe 1915)
- 7 HAGHH 10 (Notiz Dr. Beimer vom 1. 9. 1893)
- 8 HAGHH 3127/0 und 31310/1; 10 Prozent Stichprobe
- 9 HAGHH 2 (An belgischen Handelspartner vom 21. 7. 1847)\*
- 10 Verbreitet war das Ausleihen qualifizierter Arbeitskräfte bei Handelspartnern. (Ebenda)
- 11 HAGHH 14 (Hövelmann an C. Lueg vom 5. 3. 1878). Auch für die folgenden Angaben.
- 12 HAGHH 6 (= Gratifikations- und Fabrikationsprämien 1842–1872)
- 13 HAGHH 215/5; 10 Prozent Stichprobe
- 14 HAGHH 13 (= Arbeiterstand und Durchschnittslöhne <1880>)
- 15 HAGHH 16 (Notiz Hauptverwaltung, Abt. R., vom 4. 2. 1911)
- 16 HAGHH 18 (Arbeiter und Beamte, die eigene Häuser bewohnen, vom 1. 1. 1911)
- 17 HAGHH 1 (An die Bürgermeisterei Holten vom 23. 7. 1842)
- 18 HAGHH 5 (Amtsblatt der Reg. D.dorf, Nr. 35, vom 20. 6. 1854)
- 19 HAGHH 7 (An die Bürgermeisterei Holten vom 10. 7. 1857)
- 20 HSTA-Düsseldorf 21 (Handelsministerium an die Reg. Düsseldorf vom 7. 3. 1877)
- 21 HSTA-Düsseldorf 21 (Bericht des Fabrikinspektors vom 16. 7. 1877)
- 22 HAGHH 17 (Notiz vom 3. 11. 1910)
- 23 ZSTA-P 1 Bl. 1; dieser Initiative geht einerseits eine Anregung des Kaisers voraus, vgl. das Schreiben HINZPETERS an das Kultusministerium vom 2. Okt. 1906, in dem „die soziale Frage wesentlich eine pädagogische“ genannt wird (Bl. 11–13v), andererseits ein entsprechender Beschluß des Reichtags vom 23. Nov. 1906.
- 24 ZSTA-P 1 Bl. 58, Votum des Kriegsministers vom 2. 4. 1910
- 25 KM TROTT ZU SOLZ, 26. 9. 1911 an das MHG, ZSTA-M 9, Bl. 92; für die Ausgangsposition des Kultusministeriums von 1907 ZSTA-P 1, Bl. 5–6v
- 26 ZSTA-M 12
- 27 ZSTA-M 5 Bl. 105 ff. (MHG-Votum vom 5. 1. 1911)
- 28 ZSTA-P 1 Bl. 8–9 (MHG vom 13. 11. 1907)
- 29 HAGHH 19 (An den Kölner OB WALLRAFF vom 11. 11. 1911)
- 30 HAGHH 17 (An die Bürgermeisterei Sterkrade vom 20. 8. 1910)
- 31 ZSTA-P 1 Bl. 3 (Reichskanzler 25. 10. 1907)
- 32 Für die Etappen des Entscheidungsprozesses vgl. ZSTA-P 1, Bl. 47v (6. 12. 1907); ZSTAM 4, Bl. 1v (10. 3. 1908 bei der Einbringung des Gesetzentwurfs); ZSTA-P 1 Bl. 219 ff. (September 1910)
- 33 ZSTA-P 1 (KM vom 11. 11. 1910) Bl. 176
- 34 Erlaß vom 18. 1. 1911 und die Ausführungen über „Jugendpflege“ im Handbuch für Jugendpflege (1913), S. 853 ff., Zitat S. 858
- 35 Zum Beschluß des Staatsministeriums vom 19. 9. 1910, vg. ZSTA-P 1, Bl. 219v
- 36 ZSTA-P 2 Bl. 92–92v (MHG 28. 1. 1913)

- 37 ZSTA-P 1 Bl. 70; im übrigen, so DELBRÜCK realistisch: „Die Hauptsache bleibe neben dem Takt der Lehrer der gute Wille der Schüler und der Gewerbetreibenden.“ (9.2.1911), ZSTA-P 2, Bl. 68v. Für die Wünsche der Industrie: ZSTA-M 6, Bl. 144–152v. Die Lobby urteilt aber prinzipiell nach der Maxime, die der Bund der Handwerker 1913 so hübsch formuliert: „Das zu errichtende Fortbildungsschulenseminar ist eine äußerst wichtige Angelegenheit des gesamten deutschen Handwerks und kann nur dann Segen für unseren Stand stiften, wenn die von uns geforderten Wünsche berücksichtigt werden.“ ZSTA-M 10, Bl. 3 (Eingabe vom 20. 1. 1913)
- 38 HAGHH 17 (Von der Bezirksregierung Düsseldorf vom 10. 1. 1912)
- 39 ZSTA-M 13 Bl. 239ff. für den Erlaß vom 1. 1. 1915
- 40 ZSTA-M 3 und ZSTA-M 8; vgl. den Beschluß der Konferenz der Direktoren gewerblicher Fortbildungsschulen Rheinland und Westfalen vom 21.6.1918: „Die wirtschaftlichen Widerstände, die der Arbeit der Fortbildungsschule entgegenstehen, sind durch gesetzliche Maßnahmen zu beseitigen.“ (Bl. 250)
- 41 Staatsminister DELBRÜCK, 16.9.1910, vgl. ZSTA-P 1, Bl. 160v  
(\* weicht von der Datierung des Kopierbuches ab)

### Archivalien

(In den Anmerkungen zitiert: Sigle, laufende Nummer unseres Verzeichnisses, z. B. HAGHH 1, ZSTA-P 10 usw.)

HAGHH – Historisches Archiv der Gutehoffnungshütte  
 HSTA-Düsseldorf – Hauptstaatsarchiv Düsseldorf, Abt. Kalkum  
 ZSTA-P – Zentrales Staatsarchiv der DDR, Dienststelle Potsdam  
 ZSTA-M – Zentrales Staatsarchiv der DDR, Dienststelle Merseburg

- HAGHH 1, 2103/4 (Kopierbuch 1842/43)  
 HAGHH 2, 2103/9 (Kopierbuch 1845/46)  
 HAGHH 3, 2103/10 (Kopierbuch 1846/47)  
 HAGHH 4, 20001/1 (Produktionstabellen 1810–15)  
 HAGHH 5, 20002/7 (Beschäftigung jgd. Arbeiter in den Fabriken 1848/71)  
 HAGHH 6, 20007/3 (Gratifikations- und Fabrikationsprämien 1842–72)  
 HAGHH 7, 20015/2 (Korrespondenz mit Behörden über Verschiedenes 1856/64)  
 HAGHH 8, 300108/8 (Aufsichtsratsbericht 1880/81)  
 HAGHH 9, 300108/10 (Jahresbericht Walzwerk Oberhausen 1880/81)  
 HAGHH 10, 300113/6 (Abänderung der Gewerbeordnung 1890/91)  
 HAGHH 11, 300140/0 (Fabrikordnung und Reglements, Sterkrade 1874/78)  
 HAGHH 12, 300143/24 (Arbeiterentlassungen 1877–1892)  
 HAGHH 13, 3001031/1 (Arbeiterstand und Durchschnittslöhne \*.2031880\*.204)  
 HAGHH 14, 3001090/4 (Briefwechsel mit H. Haniel)  
 HAGHH 15, 3001111/0 (Arbeiterfamilienwohnungen 1875–1905)  
 HAGHH 16, 3001113/25 (Lehrlingsverträge 1899–1916)  
 HAGHH 17, 3001113/31 (Fortbildungsschule Sterkrade 1908–1915)  
 HAGHH 18, 3001321/9 (Arbeiter und Beamte, die eigene Häuser bewohnen 1910–13)  
 HAGHH 19, 30019324/0 (Technikerbewegung 1911–1913)  
 HAGHH 20, 30003100/14 (Wohlfahrtseinrichtungen 1872–1915)

HSTA-Düsseldorf 21, Nr. 33520 (Fabriklehrlingswesen 1877–1931)

ZSTA-P 1, RdI (Reichsamt des Innern) Nr. 15743 „Fürsorge für die schulentlassene männliche Jugend; Regelung des Fortbildungsschulwesens“, 14. 10. 1907–6. 1. 1911.

ZSTA-P 2, RdI Nr. 15744, dto. 2.2.1911–4.2.1913.

ZSTA-M 3, Rep. 120 (Ministerium für Handel und Gewerbe) E I Nr. 58, Bd. 1 „Unterstellung des gesamten Bildungswesens mit Einschluß der Berufsschulen unter das Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung“, November 1917–März 1933.

ZSTA-M 4, Rep. 120 E I 1 Nr. 45 „Das Fortbildungsschulgesetz“, Bd. 1, 1908–1910.

ZSTA-M 5, Bd. 2, 1910–1911.

ZSTA-M 6, Bd. 3, 1911–1913.

ZSTA-M 7, Bd. 4, 1916–1922.

ZSTA-M 8, Beih. Resolutionen und Anträge zum Fortbildungsschulgesetz.

ZSTA-M 9, Rep. 120 E I 1 Nr. 49 „Die Ausbildung hauptamtlicher Lehrer an Fortbildungsschulen“, Bd. 1, 1910–1914.

ZSTA-M 10, Bd. 2, 1915–1919.

ZSTA-M 11, Bd. 3, 1920–1921.

ZSTA-M 12, Slg. „Sammlung der Berichte, betr. Ausbildung hauptamtlicher Lehrer an gewerblichen Fortbildungsschulen“, (1909).

ZSTA-M 13, Rep. 120 E I 1, Nr. 55 „Lehrpläne für Fortbildungsschulen“, Bd. 1, Mai 1905–Dezember 1918.

### Literatur

ADELMANN, G.: Quellensammlung zur Geschichte der sozialen Betriebsverfassung. Bd. 2. Bonn 1965.

ADOLPHS, L.: Industrielle Kinderarbeit im 19. Jahrhundert. (1972) ND in: ADOLPHS, L.: Erziehung und Bildung im 19. Jahrhundert. Duisburg 1979, S. 3–152.

BEHR, M. von: Die Entstehung der industriellen Lehrwerkstatt. München 1981.

BLANKERTZ, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover 1969.

BÖLLING, R.: Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Göttingen 1983.

BONGARTZ, W.: Großindustrie und Berufsqualifikation des Mittleren technischen Personals. In: Zeitschrift für Unternehmensgeschichte 24 (1979), S. 29–63.

BOSAK, K. W.: Die Geschichte der Walzwerkstechnik und die Entwicklung der Walzwerksindustrie im 19. Jahrhundert in Deutschland bis zur Wirtschaftskrisis 1873. Hannover 1970.

FELDENKIRCHEN, W.: Kinderarbeit im 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Unternehmensgeschichte 26 (1981), S. 1–41.

FELDENKIRCHEN, W.: Die Eisen- und Stahlindustrie des Ruhrgebiets. Wiesbaden 1982.

FISCHLEIN, W.: Die Arbeit der deutschen Industrie- und Handelskammern auf dem Gebiet der Jugendbildung bis 1933. Nürnberg 1968.

GLADEN, A.: Geschichte der Sozialpolitik in Deutschland. Wiesbaden 1974.

GEORG, W./KUNZE, A.: Sozialgeschichte der Berufserziehung. München 1981.

GREINERT, W.: Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Hannover 1975.

GREINERT, W.: Einige Anmerkungen zur Periodisierung der Berufsschulentwicklung. In: BIERMANN, W./GREINERT, W./JANISCH, R. (Hrsg.): Berufsbildungsreform als politische und pädagogische Verpflichtung. Velbert 1981, S. 115–127.

GRÜNER, G.: 1911 – das berufspädagogische „Sturmjahr“. In: Die berufsbildende Schule 13 (1961), S. 395–404.

HARNEY, K.: Die preußische Fortbildungsschule. Weinheim 1980.

HARNEY, K.: Historische Berufsbildungs- und Qualifikationsforschung am Beispiel der GHH Oberhausen. In: Zeitschrift für Unternehmensgeschichte 28 (1983), S. 1–38.

- HERZOG, W.: Wilhelm Lueg. In: *Tradition* 16 (1971), S. 49–71.
- JOST, W.: *Gewerbliche Schulen und politische Macht*. Weinheim/Basel 1982.
- KIPP, M.: Berufspädagogische Historiographie auf dem Prüfstand. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 30 (1984), S. 571–583.
- KIPP, M./BÖHMER, N.: „Arbeiter-Jugend“ – eine unentbehrliche Quelle für die Sozialgeschichte der Berufserziehung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 81 (1985), S. 99–105.
- KUNZE, A.: Beruf, Bildung und Ausbildung. In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* 73 (1977), S. 430–441.
- LANGEWIESCHE, D.: Wanderungsbewegungen in der Hochindustrialisierungsperiode. In: *Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte* 64 (1977), S. 1–40.
- LUDWIG, K. H.: Die Fabrikarbeit von Kindern im 19. Jahrhundert. In: *Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte* 52 (1965), S. 63–85.
- LÜDTKE, A.: Arbeitsbeginn, Arbeitspausen, Arbeitsende. In: HUCK, G. (Hrsg.): *Sozialgeschichte der Freizeit*. Wuppertal 1980, S. 92–122.
- LUNDGREEN, P.: *Techniker in Preußen während der frühen Industrialisierung*. Berlin 1975.
- PÄTZOLD, G.: Einleitung. In: PÄTZOLD, G. (Hrsg.): *Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung 1918–1945*. Köln 1980, S. 3–40.
- PUPPKE, L.: *Sozialpolitik und soziale Anschauungen frühindustrieller Unternehmer in Rheinland-Westfalen*. Köln 1966.
- REIF, H.: Städtebildung im Ruhrgebiet – die Emscherstadt Oberhausen. In: *Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte* 69 (1982), S. 457–487. (a)
- REIF, H.: Soziale Lage und Erfahrungen des alternden Fabrikarbeiters in der Schwerindustrie des westlichen Ruhrgebiets während der Hochindustrialisierung. In: *Archiv für Sozialgeschichte* 22 (1982), S. 1–93. (b)
- REULECKE, J.: „Veredelung der Volkserholung“ und „edle Geselligkeit“. In: HUCK, G. (Hrsg.): *Sozialgeschichte der Freizeit*. Wuppertal 1980, S. 141–160.
- ROBERTS, J. S.: Drink and Labour Movement: the Schnaps Boycott of 1909. In: EVANS, R. J. (Hrsg.): *The German Working Class 1888–1893*. London 1982, S. 80–107.
- ROSENBAUM, H.: *Formen der Familie*. Frankfurt a. M. 1982.
- RUPIEPER, H. J.: *Arbeiter und Angestellte im Zeitalter der Industrialisierung*. Frankfurt a. M. 1982.
- SAUL, K.: Der Kampf um die Jugend zwischen Volksschule und Kaserne. In: *Militärgeschichtliche Mitteilungen* 9, 1971, S. 97–143.
- SAUL, K.: Jugend im Schatten des Krieges. In: *Militärgeschichtliche Mitteilungen* 34 (1983), S. 91–184.
- SCHÄFER, H.: Die Industriearbeiter. In: POHL, H. (Hrsg.): *Sozialgeschichtliche Probleme in der Zeit der Hochindustrialisierung (1870–1914)*. Paderborn 1979, S. 143–216.
- SCHIERSMANN, C.: *Zur Sozialgeschichte der Preußischen Provinzialgewerbeschulen im 19. Jahrhundert*. Weinheim/Basel 1979.
- SCHOLL, L. U.: *Ingenieure in der Frühindustrialisierung*. Göttingen 1978.
- SCHOMERUS, H.: *Die Arbeiter der Maschinenfabrik Esslingen*. Stuttgart 1977.
- SCHRIEWER, J.: Funktionssymbosen von Überschneidungsbereichen: Systemtheoretische Konstrukte in vergleichender Erziehungsforschung. In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim 1986 (i. Dr.).
- SCHUBERT, G.: *Der preußische Staatsdiener auf dem Weg zum Laufbahnbeamten*. Bochum 1982.
- SCHUBERT, G.: *Die soziale Lage der Meister und Arbeiter in der Frühindustrialisierung*. Bochum 1984.
- SCHULZ, G.: *Die Arbeiter und Angestellten bei Felten und Guillaume*. Wiesbaden 1979.

- SCHUMACHER, N.: Auslandsreisen deutscher Unternehmer 1750–1851 unter besonderer Berücksichtigung von Rheinland und Westfalen. Köln 1868.
- Statistisches Jahrbuch* für den Preußischen Staat. Ausgaben Berlin 1911 und 1913.
- STRATMANN, K.: Geschichte der beruflichen Bildung. In: EE Bd. 9.1. Stuttgart 1982, S. 173–202.
- TENORTH, H.-E./KIEN, K.: Lehrer an preußischen Berufsschulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 76 (1980), S. 570–581.
- VETTERLI, G.: Industriearbeit, Arbeiterbewußtsein und gewerkschaftliche Organisation. Dargestellt am Beispiel der Georg Fischer Hütte AG. Göttingen 1978.
- VOGT, L.: Alkoholkonsum, Industrialisierung und Klassenkonflikte. In: VÖLGER, G. (Hrsg.): Rausch und Realität. Köln 1981, S. 112–117.
- WAGENBLASS, K.H.: Der Eisenbahnbau und das Wachstum der deutschen Eisen- und Maschinenbauindustrie 1835–1860. Stuttgart 1973.
- WOLF, W.: Die Lipper Heide im Wandel der Zeiten. In: BUCHLOH, W. (Hrsg.): 80 Jahre Feldschule 1854–1934. Oberhausen o.J. (1934), S. 48–49.
- WOLTMANN, A./FRÖLICH, F.R.: Die Gutehoffnungshütte Oberhausen, Rheinland. Zur Erinnerung an das hundertjährige Bestehen 1810–1910. Oberhausen 1910.
- WAGENKNECHT, M.: 150 Jahre berufsbildende Schulen in Duisburg (1832–1982), Duisburg 1982.
- ZIERTMANN, P.: Wirtschaftsminister oder Kultusminister? In: Die deutsche Berufs- und Fachschule 49 (1953), S. 81–107.

*Abstract*

*On the genesis and pedagogical transformation of vocational training in Prussia up to 1914*

Up to now, the history of compulsory vocational training in Prussia has, for the most part, been analyzed as an educational problem resulting from the so-called „socialization gap“, that ist, the period between leaving school and entering military service. Contrary to this point of view, the authors argue

- a) that the formation of vocational education at the beginning of the twentieth century continued a process which had already been initiated by the state and by individual factories in the nineteenth century;
- b) that the internal structure of the factory and its mental complement, i. e., the corresponding expectations which were shaped during the process of industrialization, can be regarded as historical conditions for the formalization of vocational education, in other words, as „protostructures of vocational training“;
- c) that, as a result of conflict within the state administration, the institutional form of vocational education was not primarily shaped by pedagogical intentions but rather by a demand for professional qualifications.

The functional differentiation between education, youth service, and welfare, on the one hand, and professional qualification, training, and vocational careers, on the other, can be considered the most consequential result of controversies concerning vocational education at the beginning of the twentieth century.

*Anschrift der Autoren:*

Prof. Dr. Klaus Harney/Prof. Dr. H.-Elmar Tenorth, Universität Frankfurt a/M, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Feldbergstr. 42, 6000 Frankfurt a/M 1