

Die Sichtbarkeit der Berufsausbildungsgeschichte

Zur Bedeutung der Fotografie als berufspädagogisch-historische Quelle

KURZFASSUNG: Die Macht des Wortes in Texten wird vielfach von der Aussagekraft der Personen und Gegenstände in Bildern übertroffen. Kaum eine schriftliche Quelle erlaubt einen so tiefen und vielschichtigen Einblick in die Vergangenheit. Nur ein kleiner Ausschnitt aus der Vergangenheit der Berufsbildung kann in diesem Beitrag sichtbar gemacht werden, trotzdem ein hoher Anspruch, dem man hier leider nur mit wenigen Bildquellen gerecht werden musste. Diese Darstellung der Sichtbarkeit verlangt nach einem theoretischen Konzept, nach einer stark reduzierten Auswahl der Bilder aus Industrie und Handwerk, nach der Interpretation einzelner Bilder von Betriebs- und Schulwerkstätten und nach deren konzeptionellen Hintergrund. Mit der Hereinnahme von Kerschensteiners Schulwerkstätten kam auch der deutsche Süden zum Zug: „Häuser für die Bildung“.

ABSTRACT: The power of words in texts is often exceeded by the force of expression of persons or objects in pictures. Hardly any written source provides such a deep and complex insight into the past. Only small parts of the history of vocational education can be visualized in this article, nevertheless it remains a broad claim in general. The illustrations of visibility ask for theoretical foundations – it becomes necessary to reduce the number of pictures shown from industry and craft, to interpret pictures of school and company workshops and to point out their conceptional background. The German south is represented by Kerschensteiner's school workshops: „houses for education“.

1. Einleitung

Der bislang erworbene Wissensstand der Historischen Berufsbildungsforschung ist größtenteils durch Texte erschlossen. Bis heute konzentriert sich die berufspädagogische Historiografie vorwiegend auf die Überfülle an schriftlichen Quellen. Sowohl für die Erforschung wie für die Darstellung der Berufsausbildungsgeschichte war und ist deren Relevanz unbestritten. Damit setzt sich eine lange Tradition fort: die Geschichtsaneignung durch das Studium einschlägiger Akten, Urkunden, Gesetzestexte, Denk- und Preisschriften, Propagandamaterialien, theoretischer Werke, Lehrbücher und so weiter. Als Texte, die Geschichte mach(t)en, kommt deren Rezeption im Laufe eines langen Erschließungsprozesses den spezifischen Erkenntnisinteressen der Historischen Berufsbildungsforschung entgegen. Dem entspricht, dass die gängige Praxis berufspädagogisch-historischer Forschung noch immer stark an einem geschichtswissenschaftlichen Verständnis hängt, wonach Verstehen, Denken und Interpretieren insbesondere auf den Umgang mit schriftlichen Quellen verweist.

Gleichwohl reicht das Interesse der Historischen Berufsbildungsforschung seit einiger Zeit über die Konzentration auf Texte hinaus, wie neuere Arbeiten zur

berufspädagogisch-historischen Medienanalyse belegen (KIPP 2003, 318; siehe auch BÜCHTER/KIPP/STRUVE 2003). Dabei zeichnen sich zwei neue große Forschungsthemen ab. So werden seit den späten 1980er-Jahren zum einen Filme und zum andern Bilder, das heißt Gemälde, Grafiken, Stiche und Fotos, als eigene Quellengattung herangezogen (siehe SEUBERT 2003; BÜCHTER/KIPP/WEISE 2000, WEISE-BARKOWSKY 2003; BÜCHTER/KIPP/STRUVE 2003; SCHÜTTE 2003; WAHLE 2003). Ihren berufspädagogisch-historischen Wert gewinnen diese Quellen nicht allein damit, dass sie Berufsbildungsgeschichte sichtbar machen. Vielmehr liefern sie anschauliche Beispiele dafür, wie ausbildungsbezogene Sachverhalte im Medium des Bildes stilistisch, ikonografisch und historisch-gesellschaftlich kommuniziert wurden. Damit kann das aus der Analyse schriftlicher Quellen und Dokumente gewonnene Verständnis sinnreich ergänzt und erweitert werden.

In diesem Sinne geht es im Folgenden um eine Ideenskizze zum Wert der Fotografie als berufspädagogisch-historische Quelle, zu der auch Bilddokumente zur Lehrlingsausbildung zur Zeit der 1910er-Jahre herangezogen werden.

2. Zum Bild als historische Quelle

Dass Bilder Geschichte machen, zählt mittlerweile zu den festen Erkenntnissen der Kunst-, Kultur-, Medien- und Geschichtswissenschaft. Als historische Quellen besitzen Bilder einen hohen dokumentarischen Gebrauchswert: Sie halten in besonderer Form Aussagen zeitgenössischer Augenzeugen fest (BURKE 2003). Auch wenn historische Bilder aus leicht einsehbaren Gründen vor allem die Kunstgeschichte beziehungsweise die Historische Bildwissenschaft beschäftigen, so ist dies doch keineswegs deren exklusives Projekt. Vielmehr gibt es zunehmend interdisziplinäre Ansätze und Forschungsaktivitäten, die sich unter anderem auf die Analyse von Bildbotschaften und der symbolischen Formen des Bildes oder auf die Rezeption historischer Bilder konzentrieren. Folglich sind inhaltliche und begriffliche Überschneidungen beim Zugriff einzelner wissenschaftlicher Disziplinen auf Bilder als historische Quelle sowie bei der Erforschung von Bilderwelten verbreitet (BRUHN 2004).

In diesem Zusammenhang tauchen drei generelle Fragen auf: Wie werden Bilder überhaupt als Quellen verfügbar? Welche Bilder eignen sich aus welchen Gründen als Gegenstand historischer Interpretation? Welche Aussagekraft und Gültigkeit besitzen Bilder, das heißt: Worin liegt ihr Bedeutungsgehalt? Insgesamt ist damit auf ein gravierendes Problem verwiesen, nämlich auf die Frage nach der Objektivität visuellen Quellenmaterials, das ja nicht nur Bilder aus der Geschichte liefert, sondern immer auch subjektive Ansichten von Geschichte transportiert. Zu problematisieren sind mithin die Potenziale von Bildern als historische Quellen.

Dabei ist interessant, dass Bilder traditionell eine wichtige Rolle im Rahmen von Geschichtsforschung und -studium spielen. Belege dafür bieten etwa die im Zeitraum von 1751 bis 1780 erarbeitete Enzyklopädie d'Alemberts und Diderots mit ihren 11 Bänden Kupfertafeln (1762-1772), das in den Jahren 1881 bis 1890 veröffentlichte „Kulturgeschichtliche Bilderbuch aus drei Jahrhunderten“ von Georg Hirth oder Eduard Fuchs' „Illustrierte Sittengeschichte“ (1909-1912). Diese Beispiele stehen dafür, wie attraktiv die Idee des instrumentellen Zwecks und Nutzens von Bildern als integraler Bestandteil der textlichen/schriftsprachlichen

Vergegenwärtigung und Vermittlung von Geschichte als Wissensgegenstand gewesen sein muss. Dieses Prinzip, wonach Bild und Text beziehungsweise die Bild- und Schriftsprache miteinander verschränkt sind, findet sich in der historischen, pädagogischen, politisch-propagandistischen und sogar in der populären Literatur, so zum Beispiel in (historischen) Kinder- und Jugendbüchern. In diesem literarischen Genre sind traditionell pädagogische Intentionen mit der Projektion besonderer Geschichtsbilder verknüpft. So dient Geschichte (nicht nur) in der Kinder- und Jugendliteratur immer wieder als moralischer Fundus, wobei entsprechende belehrende Botschaften vielfach durch historische Bilder verstärkt werden, die ihrerseits entweder als Beweis geschichtlicher Realität fungieren oder programmatische Gegenbilder zu bestimmten historischen Sichtweisen und damit zu gesellschaftlichen Normativ- und Ordnungsvorstellungen entwerfen (dazu GESCHICHTSBILDER 2000). Ein altes Beispiel dafür, wie Bilder in diesem Sinne als historische Quellen pädagogisch eingesetzt worden sind, liefern Kupfertafeln, die die „jugendliche Aufmerksamkeit“ unter anderem gegenüber der „biblischen und Profangeschichte, ... dem gemeinen Leben ... und den Berufsgeschäften“ wecken und entwickeln sollen, wie es 1784 im Untertitel der Stoy'schen „Bilder-Akademie für die Jugend“ heißt (Reprint STOY 1999).

Zusammengefasst: Bilder besitzen eine Schlüsselfunktion für die Produktion historischer Ansichten, Kenntnisse und Interpretationen – auch in der (Berufs-) Pädagogik. Zugleich sind sie selbst eigenständige historische Quellen, die methodisch-wissenschaftlich und mit Rücksicht auf den historischen Kontext ihrer Entstehung, Verbreitung und Verwertung erschlossen werden müssen (dazu z.B. TALKENBERGER 1994; WAHLE 2003). In diesem Zusammenhang verdient nicht zuletzt die Fotografie eine besondere Aufmerksamkeit.

3. Zur Fotografie als (berufspädagogisch-)historische Quelle

Als Massenphänomen besitzt die Fotografie eine relativ kurze Tradition (vgl. z.B. BENJAMIN 1931/2003). Die Anfänge ihrer Entwicklung lagen im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts. In dieser Phase war die Fotografie „eine Angelegenheit professioneller Fotografen und ambitionierter Amateure“ (OELZE 2004). Im weiteren Verlauf vereinfachte sich ihre technische Handhabung. Eine wesentliche Rolle spielte dabei die Tatsache, dass immer mehr Kameras an allen Orten und unabhängig von den jeweiligen Lichtverhältnissen eingesetzt werden konnten. Die Zeit der schweren Plattenkameras mit ihrer enorm langen Belichtungszeit war endgültig vorbei. Seit der Wende des 19. zum 20. Jahrhundert differenzierte sich die Fotografie zusehends aus. Demzufolge konnten sich spezielle Formen und Funktionen der Fotografie herausbilden: zum Beispiel die Gruppen-, Porträt-, Architektur-, Industrie- und Sachfotografie. Zudem erweiterte sich das Spektrum der Aufnahmezwecke auf unterschiedliche Bereiche wie unter anderem Werbung, Mode, Kunst, wissenschaftliche Dokumentation, Journalismus, Selbstdarstellung von Unternehmen und reine Privataufnahmen. Mithin umfassten die „sozialen Gebrauchsweisen der Photographie“ (BOURDIEU 1981) sukzessive alle Lebensbereiche.

Entgegen der anwachsenden Bedeutung dieses Mediums in der Gesellschaft blieb das wissenschaftliche Interesse an der Fotografie als historischer Quelle

lange Zeit sehr gering. Von daher wurden wichtige fotografische Dokumente entweder konsequent übersehen oder im schlimmsten Fall achtlos vernichtet. Galten diese Materialien nahezu ein Jahrhundert lang als wert- und bedeutungslos, so hat sich die Einstellung hierzu seit dem Ende der 1970er-Jahre stark gewandelt. Ausschlaggebend dafür war, dass Fotos seitdem „als kulturelle Informationsträger mit ästhetischen Codes und spezifischem medialen Charakter in ihrer Aussagefähigkeit auf eine neue Wahrnehmungsbereitschaft der Betrachter treffen“ (RUPPERT 1986, 62). Fotografiebetrachtung, -analyse und -interpretation fanden demzufolge als Methode sozialwissenschaftlicher und sozialgeschichtlicher Erkenntnis eine immer bereitere Akzeptanz, was die vermehrte Anzahl an einschlägigen Publikationen widerspiegelt. Allerdings konzentrieren sich diese vor allem auf die Themen- und Forschungsbereiche Industrialisierung/industrielle Arbeitswelt, Erster Weltkrieg und Nationalsozialismus. Ergänzt werden diese Beiträge durch (Bild-)Bände zur Geschichte des Alltags, der bürgerlichen und proletarischen Jugendbewegungen und der Frauen seit der Zeit des Deutschen Kaiserreichs. Bemerkenswert ist, dass sich damit zugleich das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse von seiner traditionellen Fixiertheit auf eine Daten- und Faktengeschichte sowie auf eine Geschichte von „oben“ hin zu einer neuen (Alltags- und Sozial-)Geschichte der unteren sozialen Schichten, häufig mit regionalen Schwerpunkten, verlagert hat (dazu z.B. ARCHIV AJB 1988; JACOBEIT 1987; JAHNKE 1987; RUPPERT 1983; TENFELDE 1994; WEBER-KELLERMANN 1991).

Insgesamt hat sich damit ein innovativer Ansatz zum Verständnis und zur wissenschaftlichen Aufarbeitung historisch-konkreter Komplexitäten sowie von Lebensbedingungen und Wertorientierungen einzelner sozialer Gruppen in unterschiedlichen geschichtlichen Kontexten und gesellschaftlichen Beziehungen herauskristallisiert.

Sofern dabei Fotos als aussagekräftige Quellen herangezogen werden und damit der Zugang zu sozial- und kulturgeschichtlichen Problemfeldern erweitert werden soll, reicht es weder methodisch noch theoretisch aus, dass das entsprechende Bildmaterial lediglich rein illustrativ oder als schmückendes Beiwerk zu Texten verwendet wird. Verwiesen ist damit auf eine Eigenheit vieler Publikationen, in denen die bildliche Darstellung (berufspädagogisch-)historisch interessanter Aspekte (wie beispielsweise Handwerksbetriebe, Fabriken, verschiedene Berufsgruppen, Arbeitsverhältnisse oder unterschiedliche Formen der betrieblichen und schulischen Berufsausbildung) im Zentrum steht. Hier wird das Bildmaterial nämlich oft ohne besondere Rücksicht auf ästhetische Spezifika, Entstehungs- und Verwertungsbedingungen, die raum- und zeitbezogene Ausschnitthaftigkeit einer Abbildung oder deren ideologischen Kontext verwendet und eingesetzt. Mithin werden einschlägige Bilddokumente (teilweise) auf ihre abbildende, quasi-dokumentarische Aussagekraft verkürzt und so rezipiert, als seien sie „tatsächlich neutrale, unschuldige, selbstlose Medien“ (MATZ 1987, 9). So unangemessen dieser Umgang mit Fotos als stummen Geschichtszeugen ist, so nachdrücklich ergibt sich daraus die folgende Konsequenz: Fotografien müssen in ihrer Funktion als historisches Dokument quellenkritisch und damit methodisch adäquat analysiert werden. Erst unter dieser Bedingung kann der historische Bedeutungsgehalt einzelner Bilder sowie von Bildserien und Bildersammlungen hinreichend offengelegt werden. Wesentliche Impulse für diesen Umgang mit „Dokumentarfotos“ unter historisch-wissenschaftlichen Ansprüchen vermitteln die Historische Bildwissen-

schaft, die Kunst- und Kulturgeschichte, die Historische Sozialwissenschaft und keineswegs zuletzt die Sozialgeschichte (vgl. BRUHN 2004; SAUER 2002).

Grundsätzlich stellt jedoch die Vielschichtigkeit von Fotografien eine enorme Herausforderung dar. Denn Fotos bilden ja nicht schlicht Wirklichkeit ab, sondern sie sind vielmehr selbst „Ausfluss vielfacher und vielseitiger Interpretations- bzw. Verzerrungsprozesse“ (OELZE 2004). So sind beispielsweise Posen und Ereignisse oft inszeniert, ferner bestimmen Ansprüche des Auftraggebers an die Produktion besonderer (spektakulärer) Effekte häufig die Kameraeinstellung und die Auswahl von Bildausschnitten, sodann vermitteln Fotos logischerweise stets nur einen Augenblickseindruck komplexer Abläufe oder Situationen und schließlich werden fotografierte Bilder zwangsläufig unter dem Eindruck persönlicher Erfahrungen, ästhetischer Werturteile sowie gruppenspezifischer und/oder gesellschaftlicher Haltungen interpretiert. Kurz: Fotografien machen zwar vieles sichtbar, enthalten aber zugleich viel Unsichtbares. Dieses Problem erfordert, wie betont, ein methodisch anspruchsvolles Verfahren, um die Aussagefähigkeit, Intention und Tragweite des Abgebildeten adäquat zu erkennen, womit der medialen Eigensprachlichkeit der Fotografie Rechnung getragen wird. In diesem Sinne sind folgende Aspekte für die sachgerechte Analyse von Fotos, das heißt für die Entschlüsselung ihres besonderen Zeichenwerts im historischen Erkenntnisinteresse bedeutsam (vgl. SAUER 2000, 173; OELZE 2004):

- die Bildentstehung (Zeitpunkt, Kontext, Zweck, Auftraggeber, Fotograf, Adressat, Motiv),
- die Bildtechnik (Perspektive, Ausschnitt, Komposition, Personen, Gegenstände, Einstellung),
- die Bildbearbeitung (Retusche, Beschnitt, Montage, Bildlegende, Kommentar),
- die Interpretation unter Berücksichtigung historischer/epochenspezifischer Besonderheiten.

Sofern diese Punkte beachtet sind, entfalten sich sowohl der Aussagegehalt als auch die Interpretationspotenziale der Fotografie optimal.

4. Methoden der Bildanalyse und -interpretation unter besonderer Berücksichtigung des Analyseschemas von Panofsky

Die Bedingung, dass jede Quelle methodisch abgesichert und auf der Basis begründeter Regeln rezipiert werden muss, ist ein Allgemeinplatz. Gleichwohl: Was verbindet sich konkret und speziell im Hinblick auf Bilder, darunter die Fotografie, mit diesem wissenschaftlichen Anspruch? Wie in der historischen Forschung generell, so ist auch in berufspädagogisch-historischer Perspektive wichtig, dass Fotos nicht mehr länger dazu dienen, vorwiegend einschlägige Rekonstruktionen und Interpretationen einzelner Sachverhalte, die auf der Basis einer intensiven Textanalyse entwickelt sind, lediglich zu illustrieren beziehungsweise zu veranschaulichen. Stattdessen geht es darum, die bildliche/fotografische Sprache und deren Grammatik systematisch zu erfassen und diese im Rahmen historischer Forschungsarbeiten erkenntnisgewinnend zu übersetzen.

Im Hinblick darauf bieten sich verschiedene Interpretationsmethoden der historischen Bildanalyse an (dazu TALKENBERGER 1994; BURKE 2003, 39ff.):

- die Realienkunde mit ihrem Anspruch, die in einem Bild gezeigten Gegenstände und deren Verwendungszusammenhang als Manifestation der materiellen Kultur einer Gesellschaft zu identifizieren,
- der werkorientierte rezeptionsästhetische Ansatz mit seinem weitgehenden Verzicht auf die Auseinandersetzung mit dem sozialen Hintergrund, vor dem der Maler/Fotograf und die Motivgeschichte eines Bildes gleichermaßen stehen; stattdessen verfolgt dieser Ansatz die Frage nach der Rezeption der Bildproduktion,
- die Funktionsanalyse, bei der die Frage nach dem jeweiligen kontextuellen Rahmen von Bildern mit einer formalen und inhaltlichen Bildanalyse verknüpft ist, und schließlich
- das Analysemodell der Ikonografie und Ikonologie, das im Folgenden skizziert wird.

Einen nach wie vor großen Einfluss auf die Analyse von Bildquellen hat der Ansatz des deutsch-amerikanischen Kunsthistorikers Erwin Panofsky (1892-1969), der erstmals 1939 vorgestellt wurde (vgl. BURKE 2003, 40ff.; ECO 2002, 242ff.; RUPPERT 1986, 73ff.; SAUER 2000, 14ff.). Es handelt sich hier um ein Verfahren der Bildinterpretation, das darauf abzielt, den Bildsinn als die Manifestation von historischen Konstellationen zu entschlüsseln. Damit werden außerkünstlerische Faktoren zentral. Vorgegangen wird nach einem dreistufigen Schema, mit dessen Hilfe die Analyse von Bildquellen sinnvoll strukturiert werden kann. Unterschieden sind:

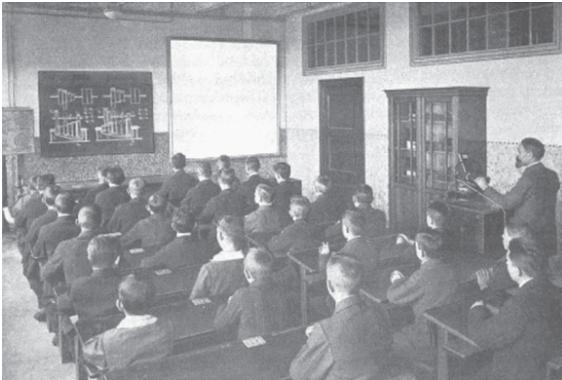
1. die vorikonografische Bildbetrachtung als eine Leistung, die aus dem Wahrnehmen und Erkennen von Gegenständen, Figuren und den Ausdrucksmotiven der dargestellten Personen besteht,
2. die ikonografische Bildanalyse: Auf dieser Stufe werden die in einzelnen Motiven und/oder Allegorien eingelagerten Themen und Vorstellungen erfasst, die wiederum in Objekten oder festgehaltenen Ereignissen manifest sind. Nachdem also die konventionelle Kodierung von Kunstwerken aufgedeckt ist, folgt
3. die ikonologische Bildinterpretation: Auf dieser Ebene wird der kardinale Sinn des Kunstproduktes erschlossen. Hier geht es um zwei Aspekte: Zum einen wird im Interesse eines adäquaten Verständnisses jener Bedeutungsüberschuss eines Bildes entschlüsselt, den es „ungewollt verrät, soweit es an der Symbolik einer Epoche, einer Klasse oder einer Künstlergruppe partizipiert“ (BOURDIEU 1981, 18); zum andern rücken die „sozialen Gebrauchsweisen“ eines Bildes ins Zentrum und damit die gesellschafts-, klassen- und gruppenspezifischen Wertesysteme, mit denen jede einzelne Abbildung verknüpft ist (siehe BOURDIEU 1981, 85ff.). Diesen Gedanken Bourdieus drückt Panofsky so aus: Der Gehalt eines bildlichen Produkts wird im Rahmen der ikonologischen Interpretation erfasst, „indem man jene zugrunde liegenden Prinzipien ermittelt, die die Grundeinstellung einer Nation, einer Epoche, einer Klasse, einer religiösen oder philosophischen Überzeugung enthüllen, modifiziert durch eine Persönlichkeit und verdichtet in einem einzigen Werk“ (PANOFSKY 1978, 40).

Dass diese Methode die breite Kenntnis bildnerischer und schriftlicher Quellen voraussetzt, spielt nicht zuletzt auch im Hinblick auf die Frage nach dem berufsbildungsgeschichtlichen Wert von Bildmaterialien eine große Rolle. Damit verbindet sich ein Hinweis, der nur vordergründig betrachtet trivial ist: Bilder verlangen Interpretationen. Denn sie geben Ausschnitte aus der Wirklichkeit keineswegs vollständig und schon gar nicht objektiv wieder. Allerdings informieren sie immer darüber, welche Bilder „sich die Vergangenheit von sich selber macht“ (FRITZSCHE 1996, 24). Mit diesem Gedanken werden im Folgenden Beispiele zu Bildern der betrieblichen und schulischen Berufsausbildung aus dem ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts vorgestellt und zugleich deren ikonografischen Deutungsmuster ansatzweise aufgezeigt.

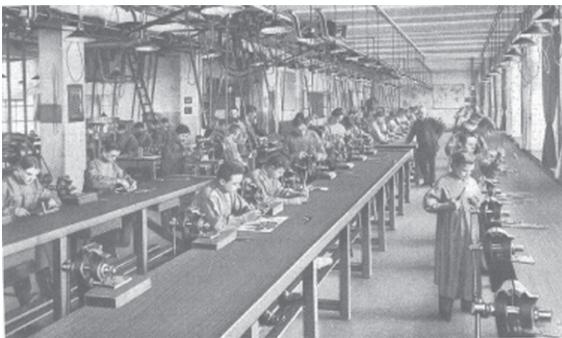
5. Fotografierte Lehrlingsausbildung: Beispiele aus Betrieb und Schule

Neben schriftlichen Quellen existieren noch weitere konkrete Zeugnisse, die spezifische Einblicke und Einsichten in berufsbildungsgeschichtlich relevante Details und Zusammenhänge ermöglichen, so beispielsweise Betriebs- und Schulgebäude, Maschinen, Werkzeuge, Lehrlingsarbeiten, Gesellenstücke und schließlich Bilder als eine eigene Quellengattung. Und ebenso wie in anderen historischen Epochen war das berufliche Ausbildungswesen auch zur Zeit des frühen 20. Jahrhunderts nicht nur ein Gegenstand intensiver berufspädagogischer und bildungspolitischer Debatten, sondern darüber hinaus seitdem auch ein besonderes Motiv zahlreicher Fotos und einzelner Fotoserien (z.B. RÖMER 1991).

So machte die Fotografie seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts das betriebliche und schulische Ausbildungswesen zusehends sichtbarer und füllte eine bis dahin bestehende relativ große Lücke (vgl. WAHLE 2003). Denn trotz der wachsenden Konjunktur des Industriebildes und der Industriefotografie im Kaiserreich fehlt der Fabriklehrling erstaunlicherweise oft auf entsprechenden Kunst- und Bildwerken – und damit auch in denjenigen Bänden/Katalogen, die diesen gewidmet sind (vgl. u.a. RUPPERT 1983; TENFELDE 1994; BENEKE/OTTOMEYER 2002; TÜRK 2000). Diese Tatsache verweist auf den konkreten ausbildungsgeschichtlichen Kontext der Hochindustrialisierung. So war der Status des Fabriklehrlings im Kaiserreich diffus: es wurde nicht klar zwischen ihm und dem jugendlichen Arbeiter differenziert (WAHLE 1989, 196ff.). Gleichwohl sind Jugendliche auf damaligen Fotografien von industriellen Produktionsstätten, Arbeitsplätzen und Belegschaftsgruppen erfasst. Allerdings ist der minderjährige Arbeiter dort nicht als Fabriklehrling im engeren Sinne ausgewiesen; vielmehr ist er „nur“ eine weitere Figur neben seinen erwachsenen Kollegen, die auf entsprechenden Fotos auftauchen. Das damit verknüpfte Identifikationsproblem, welcher der jugendlichen Arbeiter ein Lehrling ist und welcher wohl eher nicht, existiert jedoch nicht im Hinblick auf diejenigen zahlreichen Fotos von Lehrwerkstätten, Werkschul- und Fortbildungsschulklassen, die seit dem frühen 20. Jahrhundert immer häufiger produziert wurden. Das belegen die folgenden Beispiele.



*Abbildung 1:
Lehrlingsschule der Fritz
Werner AG, Berlin Marienfel-
de, um 1914 (Quelle: KAROW
u.a. 1993, 119)*



*Abbildung 2:
Lehrwerkstatt der Siemens &
Halske AG Wernerwerke, um
1913 (Quelle: KAROW u.a.
1993, 119)*

Beide Fotos liefern Einblicke in die Lehrlingsausbildung Berliner Großbetriebe im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts. Das obere Bild zeigt die so genannte „Lehrlingsschule“ der Fritz Werner AG, Berlin-Marienfelde, um 1914; auf dem unteren ist eine Lehrwerkstatt der Siemens & Halske AG Wernerwerke um 1913 zu sehen. Auf den ersten Blick ist erkennbar, dass an beiden Lernorten große Ordnung herrscht. Trotz der vollbesetzten Bankreihen in dem betriebseigenen Klassenraum und trotz der Fülle an Schraubstöcken, Werkbänken und Lehrlingen in der Lehrwerkstatt ergibt sich keineswegs der Eindruck chaotischer Verhältnisse. Vielmehr sind beide Räume ausgesprochen übersichtlich. Funktionalität und Nüchternheit dominieren die Innenarchitektur, Raumgestaltung und Atmosphäre an beiden Lernorten. Arbeitstische und -utensilien (Werkzeuge, Schraubstöcke) in der Lehrwerkstatt sind ebenso zweckvoll und nach einem strengen Ordnungsprinzip platziert wie die Bänke und Unterrichtsmedien (Tafeln, Leinwand, Projektor) in dem abgebildeten Klassenraum. Hier wie dort wirkt nichts überladen, sondern im Gegenteil so, dass sich die Lehrlinge und ihre jeweiligen Ausbilder auf den Unterrichtsgegenstand beziehungsweise in der Lehrwerkstatt auf praktische Tätigkeiten vollkommen konzentrieren können. Ordnung, Sauberkeit, aufgeräumte, lichtdurchflutete Räume/Lernorte, fehlende Möglichkeiten, um vom Ausbildungs-

geschehen abgelenkt zu werden und Rationalität: Diese Stichpunkte prägen zunächst den Eindruck, den die beiden Fotos vom großindustriellen Ausbildungswesen im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts vermitteln.

Bei genauerem Hinsehen zeigen diese Bilder jedoch interessante Details. So sind die Ausbilder auf beiden Fotos zwar in das Geschehen integriert, stehen aber jeweils im wahrsten Sinne des Wortes neben ihren Lehrlingen beziehungsweise Schülern. Allerdings gibt es dabei einen wichtigen Unterschied. Während der Lehrer der Werkschulklasse in dem von dem Foto eingefangenen Augenblick offensichtlich ganz allein die Unterrichtsimpulse setzt (mit konzentriertem Blick, der über die Schülergruppe hinweg auf das Tafelbild gerichtet ist, erläutert er womöglich momentan die technischen Zeichnungen), hat der Ausbilder in der Lehrwerkstatt, in bequemer Haltung und mit einer Hand auf einem Arbeitstisch abgestützt, eher eine Beobachter- und Überwachungsposition eingenommen. Zumindest ist nicht sichtbar, dass er einen der vielen Lehrlinge anleitet oder mit einer Gruppe der jungen Leute kommuniziert. Wie auch immer: Generell ist das Verhältnis zwischen den beiden Ausbildern und ihrer jeweiligen Klientel identisch: Erstere bestimmen nämlich, was erarbeitet werden muss und wie der Lernprozess im einzelnen organisiert und strukturiert ist. Seien es theoretische Inhalte oder praktische Tätigkeiten: Die Lehrlinge arbeiten sich daran ab, was ihnen Werkchullehrer und Ausbildungsmeister an Lehrgegenständen, Wissensstoff und Arbeitsaufgaben vorgeben (vgl. PÄTZOLD 1997).

Dass dabei feste Prinzipien einer planmäßigen und systematischen Berufsausbildung umgesetzt werden, wie sie besonders die 1912 vom DATSCH herausgegebenen „Leitsätze für die Erziehung und Ausbildung des Nachwuchses der Facharbeiterschaft für die mechanische Industrie“ ausweisen (SCHLÜTER/STRATMANN 1985, 135ff.), ist insofern ein ausbildungsgeschichtlich höchst bedeutsamer Aspekt, als die Industrie ja bekanntlich bis kurz vor dem Ende des 19. Jahrhunderts weitgehend auf den Aufbau und die Institutionalisierung eines fabrikeigenen Lehrlingswesens verzichtet hat. Diesen Zusammenhang machen die beiden Fotos indessen nicht unmittelbar sichtbar; er erschließt sich erst dann, wenn diese Bilddokumente zum einen mit Abbildungen von Arbeit und Ausbildung zur Zeit der 1870er- bis späten 1890er-Jahre verglichen und zum andern zusätzlich schriftliche Quellen und Dokumente zur Entwicklung der (industriellen) Lehrlingsausbildung herangezogen werden.

Was jedoch unschwer sichtbar ist, sind Haltung und Kleidung der abgebildeten Figuren. Allerdings bleibt auch hier einiges verborgen. Zwar fällt zum Beispiel auf, dass die Lehrlinge in der Werkschule ausnahmslos einen Anzug tragen und dass die Arbeitskittel der Lehrlinge in der Lehrwerkstatt sehr gepflegt sind. Aber unklar bleibt, ob dies tagtäglich so ist oder ob nicht vielmehr die Auswahl und der auffallend gute Zustand der Bekleidung dem Wissen um einen anstehenden Fototermin geschuldet sind. Ähnliches könnte durchaus im Hinblick auf die vorherrschende Ordnung und Sauberkeit der beiden Lernorte gelten, die zugleich sehr steril und unpersönlich wirken. Kein Heft, kein Buch, kein Stift liegt auf den Schulbänken, kein zerknülltes Papier findet sich am Boden; die Lehrwerkstatt und die Arbeitstische sind aufgeräumt – und nichts schränkt die konzentrierte Arbeit ein. In der Lehrwerkstatt scheint niemand zu sprechen, im Klassenraum ausschließlich der Lehrer, dessen Schüler aufmerksam dem Unterrichtsverlauf folgen. Zumindest suggeriert das Foto eine solche Lern-/Arbeitsatmosphäre. Indes-

sen verbergen beide Fotos, ob die jeweilige Lernsituation und das Lernklima tatsächlich motivierend sind. Das heißt: Aussagen über eventuelle Langeweile, Überforderung oder Leistungsdruck lassen diese Bilddokumente nicht zu, während sie eine andere Interpretation allerdings geradezu aufdrängen – dass Disziplin und Diszipliniertheit vorherrschen.

An diesem Punkt erweist sich auch und gerade in berufspädagogisch-historischer Perspektive der Wert der ikonologischen Bildinterpretation gemäß des oben skizzierten Analyseschemas von Panofsky. Wie betont, wird nämlich durch sie der kardinale Sinn des Bilddokumentes erschlossen und zudem dessen Bedeutungsüberschuss dekodiert. Bezogen auf die beiden vorgestellten Beispiele sind dabei zusammengefasst und stark verkürzt die folgenden Aspekte zentral.

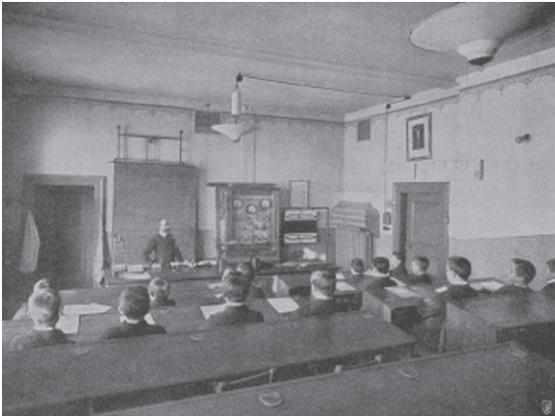
Die Fotos befriedigen zweifellos den Anspruch industrieller Großbetriebe, dass ihnen der Nachweis gelänge, eine gleichermaßen qualifizierte wie planmäßige, hochrationale Lehrlingsausbildung anbieten und organisieren zu können. Auf dieser Ebene geht es darum zu verdeutlichen, dass die betriebliche Berufsausbildung den komplexen technischen Produktionsprinzipien gerecht wird und dass dafür das damals moderne Leitbild des industriellen Facharbeiters konstitutiv ist. Damit profiliert sich die Industrie zugleich als leistungsstarker Träger der Lehrlingsausbildung und überwindet insofern das Negativeimage, das sich in einer jahrzehntelangen Periode während des Kaiserreichs aufgrund ihrer Ausbildungsabstinenz verfestigt hatte (dazu WAHLE 1989). Darüber hinaus transportieren diese (und andere zeitgenössische Fotos mit identischen Motiven) eine weitere wichtige Botschaft: Die Sorge und Verantwortung für die Ausbildung des Berufsnachwuchses ist und bleibt am besten eine privatrechtliche Sache, soll heißen: staatliche Interventionen in und Regelungsansprüche an die Berufsausbildung waren zur Zeit des Kaiserreichs in der Sicht der Industrie absolut unerwünscht und wurden ebenso heftig kritisiert wie die Bemühungen um den weiteren Aufbau eines öffentlichen Fortbildungsschulwesens. So hat denn auch die Industrie nicht von ungefähr kurz vor der Wende des 19. zum 20. Jahrhundert verstärkte Initiativen zur Eröffnung eigener Werkschulen ergriffen. Aufgrund dessen gab es in Deutschland bis 1899 bereits 17 so genannte Industrierwerkschulen (DEHEN 1928, 7ff.). Ihre eigentliche Konjunktur erlebte die Werkschule jedoch zwischen 1900 und 1928; in diesem Zeitraum wurden insgesamt 128 solcher Einrichtungen gegründet (EBDA., 79f., 158). Auf der Basis massiver Vorwürfe, den die Industrie gegen die zeitgenössische Fortbildungsschule erhob und die darin gipfelten, dass dieser der „enge Kontakt, das Ineinandergreifen von Praxis und Theorie“ fehle (BENDEL 1914, 45), forderte sie, der Staat möge ihr in die Gestaltung der Berufsausbildung „nicht zu viel dreinreden“ (EBDA., 44). Denn schließlich leiste die Industrie selbst auf eigene Initiative genug, um die Lehrlinge sowohl in der Lehrwerkstatt als auch in der Werkschule bedarfsgerecht zu qualifizieren, das heißt, „sich einen Stamm treuer und tüchtiger Arbeiter heranzuziehen, der sein Fach versteht und auch in Sturm und Not sein Werk nicht fahnenflüchtig verlässt“ (KOHLMANN 1911, 3).

Kurz: Die Ausbildung in der Lehrwerkstätte, ergänzt um theoretischen Unterricht in der Werkschule, markiert eine tiefgreifende ausbildungsgeschichtliche Zäsur. Dass neben der Qualifikationsfunktion dieser Einrichtungen immer auch deren Sozialisationsfunktion zentral war, verweist auf einen weiteren wichtigen Aspekt im Hinblick auf die Frage nach dem Bedeutungsüberschuss der beiden

oben abgedruckten Fotos. Anpassung an vorgegebene Strukturen charakterisierte das Motto der dort gezeigten Lehrlingsausbildung und weist als Motiv sehr weit über die schnell erfassbare Oberfläche der jeweils dargestellten Szenen hinaus. Was insofern als berufspädagogisches Ziel in die beiden Aufnahmen zwar eingraviert ist, aber erst durch eine ikonologische Bildinterpretation freigelegt werden kann, lässt sich mit einem zeitgenössischen Zitat aus dem Ausbildungs- und Werkschulprogramm der Maschinenfabrik Ludw. Loewe auf den Punkt bringen: „Es kommt nicht nur auf die Bildung des Verstandes und die Kenntnisse an, es kommt auch sehr darauf an, Einfluß zu gewinnen auf die Gesinnung und den Charakter, den Korpsgeist der jungen Leute“ (zit. n. WAHLE 1990, 145).

Diese Forderung erinnert durchaus an zentrale Aussagen klassischer Berufsbildungstheoretiker, wie zum Beispiel Georg Kerschensteiner (1854-1932). Staatsbürgerliche Erziehung und politische Bildung sind in der klassischen Berufspädagogik bekanntlich stark mit Ideen zur Ausbildung handwerklicher und fachtheoretischer Kompetenzen verwoben. Der ideale Ort, um dieses Ausbildungsverständnis zielgerichtet realisieren zu können, war beispielsweise lt. Kerschensteiner die gewerbliche Fortbildungsschule (dazu STRATMANN 1978; DEMMEL 1989; DERS. 1995).

Betrachtet man daraufhin die beiden Fotografien von Unterrichtsräumen und Schulwerkstätten Münchener Fortbildungsschulen, so bleibt die Verbildlichung dieses programmatischen Anspruchs blass. Stattdessen gleichen diese Aufnahmen in ihren Motiven und Darstellungsformen den bereits vorgestellten von der betrieblichen Lehrlingsausbildung.



*Abbildung 3:
Fachschule für Feinmechaniker,
München, um 1910 (Quelle:
Kerschensteiner 1910, 117)*



(Foto um 1910)

*Abbildung 4:
Schulwerkstätte einer Fortbildungsschule, München (Quelle: KERSCHENSTEINER 1910, 235)*

An dieser Stelle soll auf eine vertiefende ikonologische Analyse der Abbildungen 3 und 4 verzichtet und stattdessen einiges zur Theorie der Schulwerkstatt bei Kerschensteiner gesagt werden. In diesen Schulwerkstätten wurden zum Beispiel auf seine Anregung hin bereits 1905 Modelle für die Ausstellungen des Deutschen Museums gebaut (KALDEWEI 1990, 200f.).

6. Praktischer Unterricht in Münchens Schulwerkstätten

Das praktische Arbeiten und die Schulwerkstatt bilden in den von Kerschensteiner gegründeten Fortbildungsschulen den Mittelpunkt beruflichen Lernens (WEHLE 1986, 40). Die Schüler zu brauchbaren Staatsbürgern zu erziehen, ist seiner Meinung nach dann realisierbar, wenn man sie in der Werkstatt in Gruppenarbeit kollektiv und aktiv handeln lässt. Dabei sollen die Lernenden durch das gemeinsame Lösen eines Auftrags beziehungsweise einer Arbeit in der Schule erleben, dass sie nicht ausschließlich aus Eigeninteresse agieren, sondern mit ihrem Wirken zusätzlich über die Lehranstalt hinaus einen Beitrag zur Erfüllung der Staatsaufgaben leisten. Demnach bedeutet Erziehung, zum angemessenen Handeln ausbilden, was in Kerschensteiners Vorstellung einzig möglich ist, wenn man die Schüler „...beständig recht handeln läßt.“ (KERSCHENSTEINER 1908, 116) Er betont, dass die Einführung eines theoretischen „staatsbürgerlichen Unterrichts“ die unkompliziertere und preiswertere Art ist, aber nicht die effektivere, da dieser Unterricht nur ein Nachahmen darstellen würde und nicht eine Verarbeitung des Erlernten im Geiste. Er wiederholt die eben genannten Aspekte und fasst sie in einem Satz zusammen, indem er behauptet: Die Fortbildungsschulen werden sich auf das „... Erziehen zum rechten Handeln einrichten müssen, und zwar zum rechten technischen wie zum rechten moralischen oder wie ich lieber sagen möchte zum rechten staatsbürgerlichen Handeln“ (EBDA., 117).

Damit spricht er gleichzeitig ein weiteres Ziel der Schulwerkstatt an. Sie bietet neben dem Kardinalzweck der Erziehung außerdem „... die systematische, lückenlos vorwärtsschreitende, vom beständigen Überlegen begleitete und, wo not-

wendig, von wissenschaftlichen Gründen durchleuchtete technische Schulung“ (EBDA., 120 f.). Dies zeigt, dass auch die theoretischen Fächer Materialien-, Werkzeug- und Maschinenkunde exakt auf die Praxis abgestimmt sind. Hierzu gehören unter anderem der Erwerb von Kenntnissen über technische Mittel, wie Werkzeuge und Maschinen, aber auch das Erlangen von Wissen über Rohstoffe und Materialien. Diese Inhalte lernen die Schüler fast ausnahmslos durch ihre praktische Tätigkeit kennen, und jede dieser einzelnen Erarbeitungsphasen ist begründet und wird von ihnen durch permanentes Kontrollieren, Betrachten, Untersuchen und Verbessern bestimmt.

Somit bietet die Fortbildungsschule Möglichkeiten, die in einem Handwerksbetrieb kaum gegeben sind. Sie umgeht Probleme der Unterweisung im Betrieb, wie zum Beispiel die Beschäftigung der Lehrlinge mit ausbildungsfremden Tätigkeiten, das mangelhafte Wissen und die ungenügenden Kenntnisse des Lehrmeisters für eine breite Ausbildung seiner Lehrlinge und die große Gleichgültigkeit bezüglich ihrer Charakterentwicklung.

Dabei ist das Prinzip der Schullehrwerkstatt insgesamt einfach. Der praktische Unterricht umfasst wöchentlich zwischen zwei und drei Stunden und ist dabei innig mit dem Zeichen- und Rechenunterricht verknüpft (KERSCHENSTEINER 1910, 13). Erhalten zum Beispiel Schneiderlehrlinge einen Auftrag, wie das Anfertigen eines Herrenanzugs, beginnen sie zunächst mit einer Schnittzeichnung für Hose, Weste und Sakko. Ausgehend von diesem Schnitt werden daraufhin der Materialverbrauch und anfallende Kosten berechnet. Nach Beendigung dieser Vorarbeiten können die Schüler mit der Fertigung und somit mit ihrer praktischen Tätigkeit fortfahren. In einem letzten Schritt kontrollieren sie ihre Ergebnisse selbstständig und nehmen eventuelle Verbesserungen vor. Kerschensteiner besteht auf diesem fächerübergreifenden Unterricht und merkt an, dass in der Schulwerkstatt“... nichts gezeichnet und nichts gerechnet (wird), was nicht als Arbeitsprodukt durch die Hand des Lehrlings gegangen ist oder in der nächsten Zeit gehen wird, und nichts gearbeitet, was nicht gezeichnet wird“ (KERSCHENSTEINER 1908, 121f.). Mit diesem Unterrichtsverlauf ist es ihm möglich, die reale Arbeitswelt wirkungsvoll in der Schule nachzustellen. Sind darüber hinaus Arbeitsabläufe wissenschaftlich, das heißt mit Hilfe der Physik oder Chemie zu erklären, werden die Lernenden in einem dafür bestimmten Laboratoriumsunterricht in Begriffen und Gesetzen geschult.

Die moralische Erziehung erfolgt des Weiteren durch den Deutsch- und den staatsbürgerlichen Unterricht, der vor allem die Unterrichtsfächer Lebens- und Bürgerkunde beinhaltet. Hier lernen die Schüler die genaue Geschichte ihres Handwerks kennen und sie werden darüber informiert, welchen Zweck sie mit ihrem Beruf in der Gemeinde und im Staat erfüllen und welche Pflichten und Rechte sie innerhalb der Gemeinschaft tragen müssen. Bis zum Alter von sechzehn Jahren besuchen sie zusätzlich einen Religionsunterricht, der in der Regel von den Vorschriften der kirchlichen Oberbehörde festgelegt wird. Ergänzend werden sie in Hygiene unterrichtet und in dem damit verbundenen Turnunterricht.

Die Kerschensteinersche Fortbildungsschule mit ihren Schulwerkstätten war nicht nur für München bedeutsam, sie prägte ganz Bayern, beeinflusste das Kaiserreich und war auch Vorbild für andere Länder. „Die erste Ausbauphase war 1906 beendet; in diesem Jahr fand der IX. Deutsche Fortbildungsschultag zu München statt und machte die ganze Fachwelt unmittelbar mit dem Münchener Reformwerk bekannt, wobei vor allem die neuen Zentralschulgebäude an der

Liebherrstraße und an der Pranchhstraße sehr bewundert wurden“ (WEHLE 1986, 44). Besonders die spätere Kerschensteinerschule (Liebherrstr.) „spiegelt die Pädagogik des Münchner Schulreformers (nach den Worten STRATMANNs im Okt. 1991) in ihrer äußeren Gestalt, ihrem inneren Aufbau und Ausgestaltung der großen Aula mit Ölbildern verschiedener Handwerksberufe bestens wider“.



Abbildung 5:
Kerschensteinerschule



Abbildung 6:
Aula (Quelle 5 u. 6: Dandl 2001)

KERSCHENSTEINER (1908, 116-129) war daran interessiert, seine Schüler sachgemäß auszubilden, aber nicht ausschließlich dort, wo es dem Meister im Betrieb nicht gelang. Ihm war es wichtig, alle Jugendlichen, die nach der Volksschule nicht auf eine höhere Schule wechselten, mit seinen Vorstellungen zu erreichen, die keinesfalls nur die Vermittlung von Fachwissen betonten. Es ging ihm um mehr. Sein Ziel war, die Persönlichkeitsentwicklung des Jugendlichen zu fördern. Mit den Worten seiner Zeit, er wollte die Erziehung zum brauchbaren Staatsbürger, womit er zusätzlich einen politischen Zweck verfolgte.

Diese Ziele spiegeln sich sowohl in den Lehrmethoden als auch in der Gestaltung der Schulwerkstätten wider. Man denke daran, wie angenehm und liebevoll diese gestaltet und ausgestattet waren, man erinnere sich auch an die mit Bildern geschmückten Wände der Schneider- (KERSCHENSTEINER 1910, 249), Sattler- (EBDA., 223), und Konditorenwerkstatt (EBDA., 161) oder an die festlich geschmückte Tafel der Gastwirte (EBDA., 123).

Damit lassen sich hier einige Fragen formulieren, die sich gleichermaßen auf Fotodokumente zur schulischen Berufsausbildung von 1900 bis zum Ende der Weimarer Republik wie auf deren Vergleich mit solchen zur betrieblichen Berufsausbildung im selben Zeitraum beziehen, um wenigstens einige Problemdimensionen aufzuzeigen, die in diesem thematischen Kontext auftauchen und berücksichtigt werden müssen:

- Was kristallisiert sich eigentlich als die jeweilige Spezifik der betrieblichen und schulischen Berufsausbildung entsprechend der vorliegenden Bildmaterialien heraus?

- Welche interpretatorischen Schlussfolgerungen resultieren aus Bildvergleichen, wenn die Motive doch vielfach identisch und damit verwechselbar sind, so dass ohne Hintergrundkenntnisse oft unklar bleibt, ob ein Foto nun die betriebliche oder die schulische Seite des Lehrlingswesens zeigt?
- Erlaubt die Tatsache, dass fotografische Ansichten von betrieblichen Lehrwerkstätten, Werkschulen und von fortbildungs-/berufsschulischen Unterrichts- und Werkstattträumen vielfach höchst ähnlich sind, den Schluss, dass die im frühen 20. Jahrhundert an unterschiedlichen Lernorten umgesetzten Ausbildungsprinzipien nicht stark differenziert gewesen sind?
- Welche berufspädagogischen und ausbildungspolitischen Einstellungen und Ideologien transportieren die Fotografien eigentlich und sind diese offen sichtbar oder bleiben sie versteckt?
- Inwiefern dienen zeitgenössische Fotografien überhaupt dazu, um eine annähernd authentische Vorstellung von der damaligen Berufsausbildung entwickeln zu können?

7. Fazit

Diese Fragen verdeutlichen, dass die Beschäftigung mit der Fotografie als berufspädagogisch-historische Quelle keine leichte Aufgabe ist. Zudem verweisen sie darauf, dass die Fotografie zwar eine Dienerin der Historischen Berufsbildungsforschung sein kann (deren Potenziale noch zu entdecken sind), aber freilich nicht die einzige. Denn die Wirklichkeit der Bilder ist höchst komplex und spiegelt keineswegs eins zu eins die historische Wirklichkeit. Damit ist der Wert der Fotografie für das berufsausbildungsgeschichtliche Erkenntnisinteresse keineswegs geschmälert, gleichwohl reicht es nicht aus, sich allein auf diese zu stützen, wenn es um die Rekonstruktion und Interpretation vergangener Ausbildungsverhältnisse geht. Insofern sind Ansätze gefragt, wonach sich bild- und textgestützte Analyseverfahren ergänzen und gegenseitig befruchten.

bleibt abschließend Folgendes zu betonen: Obwohl Filme und Bilder als berufspädagogisch-historische Quellen ein zusehends stärkeres Interesse finden, stecken die Bemühungen um die Sammlung und systematische Inventarisierung dieser Materialien noch in den Kinderschuhen. Von daher öffnet sich ein durchaus interessantes neues Aufgabenfeld der Historischen Bildungsforschung. Zwar hat die berufspädagogische Historiografie aktuell keinen leichten Stand innerhalb der berufs- und wirtschaftspädagogischen Disziplin (dazu z.B. bei KIPP 2000; PÄTZOLD/WAHLE 2004). Gleichwohl wäre es aber lohnend, entsprechende Projekte in dem erforderlichen Umfang zu fördern – eben weil zwei Aspekte nicht von der Hand zu weisen sind: erstens, dass Bilder Geschichte machen und zweitens, dass es von daher bedeutsam ist zu erforschen, wie sie dies tun. Insofern trägt die Beschäftigung mit Bildern als berufspädagogisch-historische Quelle durchaus zu einem vertieften Verständnis vergangener Ausbildungswirklichkeiten bei und verweist damit zugleich auf den Wert geschichtlicher Erinnerung und Reflexion. Das gilt keineswegs zuletzt im Hinblick auf die Suche nach ausbildungspolitischen und berufspädagogischen Orientierungen in der Gegenwart und darüber hinaus für die Zukunft. Denn diese beinhalten stets Geschichte – ein Zusammenhang, der auch für die Berufsbildung existiert und der die Möglichkeit ihrer ahistorischen Wahrnehmung ausschließt.

Literatur

- Archiv der Arbeiterjugendbewegung Oer-Erkenschwick (1988): Bilder der Freundschaft. Fotos aus der Geschichte der Arbeiterjugend. Münster
- Behr, Marhild von (1981): Die Entstehung der industriellen Lehrwerkstatt. Materialien und Analysen zur beruflichen Bildung im 19. Jahrhundert. Frankfurt am Main, New York
- Bendel, Heinrich (1913): Die berufliche Ausbildung von Fabriklehrlingen in den Vereinigten Staaten Nordamerikas durch Fabrikschulen und das Kooperativsystem. In: Schweizerische Pädagogische Zeitschrift. 23. Jahrgang. Heft 1, S. 19-49
- Beneke, Sabine/Ottomeyer, Hans (Hg.) (2002): Die zweite Schöpfung. Bilder der industriellen Welt vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Berlin
- Benjamin, Walter (1931/2003): Kleine Geschichte der Photographie. In: Ders.: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Drei Studien zur Kunstsoziologie. Frankfurt am Main, S. 45-64
- Bourdieu, Pierre u.a. (1981): Eine illegitime Kunst. Die sozialen Gebrauchsweisen der Photographie. Frankfurt am Main
- Bruhn, Matthias (2004): Historiographie der Bilder. Eine Einführung zum Themenschwerpunkt „Sichtbarkeit der Geschichte“ <http://sozkult.geschichte.hu-berlin.de/forum/type=diskussion&id=389&view=print>
- Büchter, Karin/Kipp, Martin (2003): Historische Berufsbildungsforschung. Positionen, Legitimationen und Profile – ein Lagebericht. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Bd. 9. Bad Heilbrunn/Obb., S. 301-324
- Büchter, Karin/Kipp, Martin/Weise, Gabriele (2000): Zur Vereinbarkeit von kritischem Anspruch und sozialhistorischer Rekonstruktion in der berufspädagogisch-historischen Forschung – dargestellt am Beispiel des „Wochenspruchs“ und der Untersuchung berufskundlicher Filme. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 96. Band. Heft 4, S. 512-523
- Büchter, Karin/Kipp, Martin/Struve, Klaus (Hg.): (2003): Geschichte beruflicher Bildung des 19. und 20. Jahrhunderts – in Bild und Schrift. Oldenburg (i. Dr.)
- Burke, Peter (2003): Augenzeugenschaft. Bilder als historische Quellen. Berlin
- Dandl, Herbert (2001): Häuser für die Bildung. Eine Präsentation für die Ausstellung: Berufliche Bildung in Bayern an der TU München
- Dehen, Peter (1928): Die deutschen Industriewerkschulen in wohlfahrts-, wirtschafts- und ausbildungsgeschichtlicher Beleuchtung. München
- Demmel, Walter G. (1989): Die Fortbildungsschule Kerschensteiners zwischen proletarischer Jugendbewegung und Bayerischem Wehrkraftverein. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 85. Jahrgang, S. 483-496
- Demmel, Walter G. (1995): Blicke über den Zaun – Eine berufspädagogisch-historische Studie zu Kerschensteiners „Betrachtungen und Vergleiche über Einrichtungen für gewerbliche Erziehung außerhalb Bayern“. In: Schul- und Kulturreferat der Landeshauptstadt München (Hg.): Georg Kerschensteiner. Anmerkungen zu Werk und Wirkung. Beiträge aus Anlaß des Jahrhunderts der Wiederkehr seiner Ernennung zum Münchener Stadtschulrat. München, S. 32-65
- Eco, Umberto (2002): Einführung in die Semiotik. München (9. Aufl., dt. Erstausgabe 1972)
- Fritzsche, Bruno (1996): Das Bild als historische Quelle. Über den (Nicht-)Gebrauch von Bildern in der historischen Forschung. In: Volk, Andreas (Hg.): Vom Bild zum Text. Die Photographiebetrachtung als Quelle sozialwissenschaftlicher Erkenntnis. Zürich, S. 11-24
- Geschichtsbilder (2000): Historische Jugendbücher aus vier Jahrhunderten. Ausstellungskatalog. Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz, Haus Unter den Linden, 15.6.-15.7.2000; Forschungsstelle Kinder- und Jugendliteratur der Carl von

- Ossietsky Universität Oldenburg im Kulturzentrum der Stadt Oldenburg, 5.11.-3.12.2000.
Katalog: Carola Pohlmann u. Rüdiger Steinlein. Wiesbaden
- Jacobbeit, Sigrid u. Wolfgang (1987): Illustrierte Alltagsgeschichte des deutschen Volkes. 1810-1900. Jena, Berlin
- Jahnke, Karl Heinz (1987): Illustrierte Geschichte. Deutsche Arbeiterjugendbewegung. 1904-1945. Köln
- Kaldewei, Gerhard (1990): Museumspädagogik und Reformpädagogische Bewegung 1900-1933. Ein historisch-systematische Untersuchung zur Identifikation und Legitimation der Museumspädagogik. Frankfurt am Main
- Karow, Willi/Egdmann, Renate/Wagner, Hermann/Wiese, Klaus (1993): Berliner Berufsschul-Geschichte. Von den Ursprüngen im 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Berlin
- Kerschensteiner, Georg (1908): Die Schulwerkstatt als Grundlage der Organisation der Fortbildungsschule. In: Wehle, Gerhard (Hg.): Georg Kerschensteiner. Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften. Bd. I. Paderborn 1966, S.116-129
- Kerschensteiner, Georg (1910): Organisation und Lehrpläne der obligatorischen Fach- und Fortbildungsschulen für Knaben in München. Mit einer Einleitung von Schulrat Dr. Georg Kerschensteiner. München
- Kerschensteiner, Georg (1925): Die Bildungsaufgabe des Deutschen Museums. In: Matschoß, Conrad (Bearb.): Das Deutsche Museum – Geschichte. Aufgaben. Ziele. Berlin/München, S. 39-50
- Kipp, Martin (2000): Anmerkungen zu Stand und Standards der historischen Berufsbildungsforschung. In: Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Wahle, Manfred (Hg.): Profile der Historischen Berufsbildungsforschung. Oldenburg, S. 59-64
- Kohlmann, Curt (1911): Fabrikschulen. Eine Anleitung zur Gründung, Einrichtung und Verwaltung von Fortbildungsschulen für Lehrlinge und jugendliche Arbeiter. Berlin
- Matz, Reinhard (1987): Industriefotografie. Aus Firmenarchiven des Ruhrgebiets. Essen
- Oelze, Patrick (2004): Fotografie als historische Quelle. <http://www.uni-konstanz.de/FuF/Philo/Geschichte/Tutorium/Themenkomplexe/Quelle>
- Panofsky, Erwin (1978): Ikonographie und Ikonologie. Eine Einführung in die Kunst der Renaissance. In: Ders.: Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. Köln, S. 36-67 (Erstveröffentlichung 1939)
- Pätzold, Günter (Hg.) (1997): Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals. 2 Bände. Köln, Weimar, Wien
- Pätzold, Günter/Wahle, Manfred (2004): Berufspädagogik – Historische Berufsbildungsforschung. In: Rauner, Felix (Hg.): Handbuch der Berufsbildungsforschung. Bielefeld (i. Dr.)
- Römer, Willy (1991): Lehrlinge in den Jahren 1926-1936. Berlin (= Edition Photothek XXVI, hg. v. Diethart Kerbs)
- Ruppert, Wolfgang (1983): Die Fabrik. Geschichte von Arbeit und Industrialisierung in Deutschland. München
- Ruppert, Wolfgang (1986): Photographien als sozialgeschichtliche Quelle. Überlegungen zu ihrer adäquaten Entschlüsselung am Beispiel der Fabrik. In: Geschichtsdidaktik. 11. Jahrgang, S. 62-76
- Sauer, Michael (2000): Bilder im Geschichtsunterricht. Seelze-Velber
- Sauer, Michael (2002): Fotografie als historische Quelle. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. 53. Jahrgang, S. 570-593
- Schlüter, Anne/Stratmann, Karlwilhelm (1985): Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung 1869-1918. Köln
- Schütte, Friedhelm (2003): Orte beruflicher Sozialisation: „Werkschule“ und „Lehrwerkstatt“. Historische Fotos als Quelle berufspädagogischer Forschung. In: Büchter u.a. (Hg.): Geschichte beruflicher Bildung des 20. Jahrhunderts ... Oldenburg

- Seubert, Rolf (2003): "Junge Adler". Technikfaszination und Wehrhaftmachung im nationalsozialistischen Film. In: Chari, B./Rogg, M./Schmidt, W. (Hg.): Krieg und Militär im Film des 20. Jahrhunderts. München, S. 371-400
- Stoy, Johann Sigmund (1784): Bilder-Akademie für die Jugend. [2 Textbände, 1 Bildband]. Nürnberg (Reprint 1999, hg. v. Reinhard Stach u. Othmar Hicking. Andernach)
- Stratmann, Karlwilhelm (1978): Georg Kerschensteiner. In: Speck, Josef (Hg.): Geschichte der Pädagogik des 20. Jahrhunderts. Stuttgart, S. 57-71
- Talkenberger, Heike (1994): Von der Illustration zur Interpretation: Das Bild als Historische Quelle. Methodische Überlegungen zur Historischen Bildkunde. In: Zeitschrift für Historische Forschung. 3. Jahrgang, S. 289-313
- Tenfelde, Klaus (Hg.) (1994): Bilder von Krupp. Fotografie und Geschichte im Industriezeitalter. München
- Türk, Klaus (2000): Bilder der Arbeit. Eine ikonografische Anthologie. Wiesbaden
- Wahle, Manfred (1989): Fabrikinspektion und Berufsbildungsreform im Kaiserreich. Eine berufspädagogisch-historische Untersuchung zur industriellen Lehrlingsausbildung in der Zeit von 1876 bis 1918. Wuppertal
- Wahle, Manfred (1990): Werkschulen und Lehrlingsausbildung in der deutschen Industrie. Zur Sozialisations- und Qualifikationsfunktion werkseigener Schulen. In: Harney, Klaus/Pätzold, Günter (Hg.): Arbeit und Ausbildung – Wissenschaft und Politik. Festschrift für Karlwilhelm Stratmann. Frankfurt am Main, S. 135-150
- Wahle, Manfred (2003): Bilder der Arbeit und Berufsausbildung. Zum Genre des Industriebildes als berufspädagogisch-historische Quelle. In: Büchler u.a. (Hg.): Geschichte beruflicher Bildung des 20. Jahrhunderts ... Oldenburg
- Weber-Kellermann, Ingeborg (1991): Frauenleben im 19. Jahrhundert. Empire und Romantik, Biedermeier, Gründerzeit. München (3. Aufl.)
- Wehle, Gerhard (1986): Georg Kerschensteiner – Impulse der Reformpädagogik für die Schule von heute. In: Studienkreis Schule/Wirtschaft Nordrhein-Westfalen (Hg.): Schule Wirtschaft. Sonderreihe hft. 15, S. 8-49
- Weise-Barkowsky, Gabriele (2003): Filmische Quellen zur Arbeitserziehung und Berufsausbildung im Nationalsozialismus. Berlin

Anschrift der Autoren: Manfred Wahle, Jeringhausen 7, D-42389 Wuppertal; Prof. Dr. Günter Pätzold, Universität Dortmund / Lehrstuhl für Berufspädagogik, D-44221 Dortmund, OSiD Dr. Walter G. Demmel, Grandauerstr. 71, D-80997 München