

**Mathias GÖTZL**

(Universität Rostock)

**Geschichte der kaufmännischen Berufserziehung auf Basis von (neoinstitutionalistischen) Organisationstheorien am Beispiel der Handelsschule der kaufmännischen Innungshalle zu Gotha (1817-1902)**

Online unter:

[http://www.bwpat.de/ausgabe31/goetzl\\_bwpat31.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe31/goetzl_bwpat31.pdf)

in

***bwp@*** Ausgabe Nr. 31 | Dezember 2016

**Entwicklungsperspektiven des beruflichen Schulwesens.  
Institutionen, Steuerung und Innovationen in der beruflichen  
Bildung**

Hrsg. v. **Martin Fischer, Tade Tramm & Eveline Wittmann**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2016

***bwp@***

**www.bwpat.de**



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online***

Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe31/goetzl\\_bwpat31.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe31/goetzl_bwpat31.pdf)

Das sogenannte „Duale System“ im kaufmännischen Bildungssektor hat seinen Ausgangspunkt in den Jahren 1817/18 in Gotha und geht maßgeblich auf das Engagement von Ernst Wilhelm Arnoldi zurück. Die Handelsschule der kaufmännischen Innungshalle zu Gotha übte einen starken Einfluss auf nachfolgende Schulgründungen aus, so z. B. auf die 1831 gegründete Öffentliche Handelslehranstalt zu Leipzig.

Bisher ist jedoch über diese wirtschaftspädagogisch-historisch bedeutende Lehranstalt wenig bekannt. Die Beiträge in Handbüchern (vgl. u. a. Horlebein 1991) und Monografien (vgl. u. a. Zabeck 2009) beziehen sich im Wesentlichen auf Amthors Überlieferung aus dem Jahr 1836 (vgl. Amthor 1836). Der Beitrag zur wirtschaftspädagogisch-historischen Fragestellung der Entwicklung der kaufmännischen Berufserziehung am Beispiel der Handelsschule zu Gotha adressiert diese Forschungslücke (vgl. Götzl 2015).

Konzeptionell ist die Studie zudem als kritischer Beitrag zur Schulgeschichtsschreibung angelegt, der über die in der (wirtschafts-)pädagogischen Historiographie vorherrschende primär deskriptive und narrative Schulgeschichtsschreibung hinausgeht, indem insbesondere neoinstitutionalistische Organisationstheorien als Analyseinstrumente herangezogen werden. Die schulgeschichtliche Applikation dieser Ansätze stellt ein Novum in der Historischen (Berufs-)Bildungsforschung dar.

Die Schwerpunkte liegen dabei erstens auf der organisationssoziologisch fundierten Untersuchung der ersten berufsbegleitenden kaufmännischen Schule, zweitens auf der Erklärung des Wandels anhand neoinstitutionalistischer Ansätze und drittens auf der Beurteilung der entwicklungsgeschichtlichen Relevanz für die Herausbildung der kaufmännischen Berufserziehung.

---

## **The History of Commercial Vocational Education and Training on the Basis of (Neo-institutional) Organisational Theories using the Example of the Commercial School of the Trade Guild Hall in Gotha (1817-1902)**

---

The dual form of commercial education dates back to the years of 1817/18 in Gotha and is basically due to the commitment of Ernst Wilhelm Arnoldi. The Commercial School of the Trade Guild Hall in Gotha had a strong influence on subsequent school establishments, such as the Public Commercial College of Leipzig, which was founded in 1831.

However, little has become known so far about this educational institution, which is of historical significance in business teaching. Contributions in handbooks (cf., inter alia, Horlebein 1991) and monographs (cf., inter alia, Zabeck 2009) refer primarily to Amthor's records from 1836 (cf. Amthor 1836). This research gap is addressed by an article on the historical aspect of business teaching in the development of commercial vocational education and training by the example of the Commercial School of Gotha (cf. Götzl 2015).

The study has also been conceived as a critical contribution to school historiography extending beyond the primarily descriptive and narrative approach prevailing in (economic) educational historiography. Particularly neo-institutional organisational theories serve as analysis instruments. The school-historic application of these approaches is a novelty in Historical (Vocational) Education and Training Research.

The areas of focus are, first, a substantiated examination of the first in-service part-time commercial school by using concepts of organisational sociology, secondly, the illustration of organisational change by adducing neo-institutional approaches, and, thirdly, the evaluation of historical relevance for the emergence of commercial vocational education.

## **Geschichte der kaufmännischen Berufserziehung auf Basis von (neoinstitutionalistischen) Organisationstheorien am Beispiel der Handelsschule der kaufmännischen Innungshalle zu Gotha (1817-1902)**

---

### **1 Problemstellung**

Die 1817/18 durch das Engagement von Ernst Wilhelm Arnoldi (1778-1841) gegründete Handelsschule der kaufmännischen Innungshalle zu Gotha gilt in der wirtschaftspädagogischen Historiographie als Ausgangspunkt der teilzeitschulischen Berufserziehung (vgl. Georg/Kunze 1981, 41ff.) und mithin als eine Keimzelle des sogenannten „Dualen Systems“ in der kaufmännischen Domäne. Zudem hatte sie einen entscheidenden Einfluss auf nachfolgende Schulgründungen, insbesondere auf die 1831 durch die Leipziger Kramerinnung ins Leben gerufene Öffentliche Handelslehranstalt zu Leipzig. Diese entwickelte sich schnell zur führenden kaufmännischen Schule in Deutschland und übte wiederum Einfluss auf die anschließenden Schulgründungen in Deutschland und Österreich aus (vgl. u. a. Horlebein 1985, 26; 1989a, 6f.; 1991, 404ff.; Reinisch 2001, 36ff.; Zabeck 2009, 377ff.; zu Österreich vgl. insb. Zehden 1898; Schmid 1913; Pott 1989).

Die Leipziger integrierte jedoch im Unterschied zur Gothaer Handelsschule von Beginn an zwei Schulzweige unter einem Dach, die Lehrlingsabteilung – einen weiteren frühen Vorläufer der kaufmännischen Fortbildungs- bzw. „Berufsschule“ – und einen so genannten „höheren Curs“ bzw. die zweite (höhere) Abteilung. Diese dreijährige höhere Abteilung mit 30 Wochenstunden richtete sich nicht wie in Gotha an Handlungslehrlinge, sondern an 14- bis 17-jährige „Jünglinge“, „welche sich später dem Kaufmannsstande oder einem anderen verwandten Gewerbe des bürgerlichen Lebens widmen [...] [und; M. G.] die Vorbildung in den dazu erforderlichen Wissenschaften, Kenntnissen und Künsten [...]“ (Statuten der Öffentlichen Handelslehranstalt zu Leipzig 1831 zit. n. Wolfrum 1881, 11) erwerben wollten. Reinisch merkt dazu an: „Der Lehrplan ähnelt dem der Handelsakademien in Hamburg und Wien und nimmt damit den Gedanken erneut auf, daß gemäß der sozialen und funktionalen Differenzierung des Kaufmannsstandes in Groß- und Fernkaufleute einerseits und die mittlere städtische Kaufmannschaft andererseits auch das entsprechende Bildungsangebot differenziert werden müsse“ (Reinisch 2001, 37f.). Diese höhere Abteilung wurde zum Vorbild (des sächsischen Modells) der Höheren Handelsschule<sup>1</sup> (vgl. ebd., 36ff.) – das 1888 auch in Gotha als „Höhere Handelsschule der kaufmännischen Innungshalle“ eingeführt wurde (vgl. Götzl 2015, 278ff.) – und stand fernerhin in enger Verbindung mit der 1898 gegründeten Handels-

---

<sup>1</sup> Zum Problem der historischen Kategorisierung der kaufmännischen Vollzeitschulen im 19. Jh. (u. a. der Handels-, Handelsreal- und Höheren Handelsschulen) vgl. Horlebein 1991, 407; Zabeck 2009, 394ff. sowie kritisch Götzl 2015, 273ff.; Pott 2015.

hochschule zu Leipzig (vgl. u. a. Wolfrum 1881; Eckert 1916; Scharnewitzky 1995; Fiedler 1998; Rätzer 2001; Zander 2004; Reinisch/Götzl 2011, 157, 220ff.).

Die Genese und Ausformung der berufsbegleitenden Gothaer Handelsschule fällt jedoch in eine frühere Phase, in der die schulische Ergänzung der betriebsgebundenen kaufmännischen Lehre noch ein singuläres – jedoch in die Zukunft weisendes – Phänomen darstellte und noch keineswegs entschieden war, ob und welche teilzeitschulischen und/oder vollzeitschulischen Modelle sich durchsetzen würden bzw. welche Gestalt die sich nachfolgend im späten 19. und (frühen) 20. Jh. sukzessive ausdifferenzierende „kaufmännische Berufserziehung“ annehmen würde (vgl. u. a. Reinisch/Götzl 2011, 218; Pott 2015).

Anhand dieses freilich begrenzten historischen Abrisses wird bereits holzschnittartig deutlich, dass die Entwicklung einzelner Schulen, wie der Gothaer Handelsschule, (im 19. Jh.) nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern stets im komplexen Beziehungsgeflecht der Ideen- und Realgeschichte der kaufmännischen Berufserziehung im Konnex mit derjenigen des gesamten Schulwesens sowie der politischen, kulturellen, gesellschaftlichen und sozioökonomischen Entwicklung betrachtet werden muss (vgl. dazu auch Pätzold/Wahle 2010, 393f.). Diese Auffassung markiert gleichsam die konstitutive Zielsetzung des vorliegenden Beitrags, in dessen Zentrum die Frage nach der Entwicklung der Handelsschule der kaufmännischen Innungshalle zu Gotha steht.

Blankertz konstatierte diesbezüglich bereits 1983 unter Rückbezug auf Weniger (1936), dass „Schulentwicklung [...] im Kontext der politischen und ökonomischen Entwicklung sowie deren Verhältnis zu pädagogischen Absichten, Hoffnungen und Befürchtungen [...] [darzustellen sei und dass; M. G.] Schulgeschichte [demzufolge; M. G.] immer auch im Banne einer Geschichte des pädagogischen Denkens [steht; M. G.], ebenso wie umgekehrt die Theorie- und Ideengeschichte vielfach mit der Geschichte der pädagogischen Institutionen verknüpft ist. [...] [Daher; M. G.] ist deren Genese nicht ohne Rückbezug auf Institutionen [...] verständlich zu machen“ (Blankertz 1983, 1f.). Das bedeutet aber eben nicht, dass die Theorie- und Ideengeschichte und die Schulgeschichte der (kaufmännischen) Berufserziehung deckungsgleich oder dichtauf verlaufen, „weil Institutionen oftmals erst einer Problematisierung der unbefragt gültigen Formen der Erziehung folgen und gerade darum einer ausdrücklichen Rechtfertigung bedürfen [...]. [In diesen Fällen; M. G.] [t]reibt der Legitimationsdruck die institutionalisierte Erziehung zur Herausbildung von pädagogischen Theorien“ (ebd.). Exemplarisch nachzuvollziehen ist dieser Zusammenhang am Legitimationsdruck der Fortbildungsschule im letzten Drittel des 19. Jh. bzw. an deren bildungstheoretischer Fundierung im ersten Viertel des 20. Jh. (vgl. u. a. Gonon/Reinisch/Schütte 2010, 424ff.; Greinert 2013, 42ff.; 2015, 33ff.; Götzl 2015, 7ff.).

Um die Entwicklung der ersten berufsbegleitenden kaufmännischen Schule dergestalt diskutieren zu können, bedarf es aber grundlegender Kenntnisse über deren Entstehungszusammenhang und deren weiterer Entwicklung. Bisher ist jedoch über die – für die wirtschaftspädagogische Historiographie – bedeutende Lehranstalt verhältnismäßig wenig bekannt. Die Beiträge in Handbüchern (vgl. Zieger/Dietze 1906, 25ff.; Penndorf 1914, 89; 1916, 164f.;

Horlebein 1985, 26; 1991, 405) und Monographien (vgl. Horlebein 1976, 34, 39ff.; Zabeck 2009, 377ff.) beziehen sich im Wesentlichen auf Georg Michael Amthors (1798–1850) Überlieferung aus dem Jahr 1836 (vgl. Amthor 1836). Die aufschlussreiche Monographie des Direktors der Gothaer Handelsschule und späteren Direktors der Leipziger Handelsschule Carl Wolfrum (1825-1907) aus dem Jahr 1868 wurde bspw. schlicht nicht zur Kenntnis genommen (vgl. Wolfrum 1868). Als Grundlage für den vorliegenden Beitrag, der auf der umfassenden Abhandlung „Kaufmännische Berufserziehung im Antagonismus zwischen Berufs- und Allgemeinbildung. Zur Entwicklung und Bedeutung der Handelsschule der kaufmännischen Innungshalle zu Gotha (1817-1902)“ fußt (vgl. Götzl 2015), sind diese deskriptiven Sekundärquellen und die darauf bezugnehmende Sekundärliteratur allein jedoch nicht hinreichend. Um mehr über die Gothaer Handelsschule in Erfahrung zu bringen, war daher eine systematische Recherche in den Beständen der Forschungsbibliothek Gotha, des Thüringischen Staatsarchivs Gotha und des Stadtarchivs Gotha erforderlich, die neben weiteren Sekundärquellen einen großen Bestand an Primärquellen zutage brachte (vgl. dazu Götzl 2015, XXXIXff.). Diese bilden das archivalische Fundament der Untersuchung.

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst ausgehend von einer kritischen Betrachtung der tradierten (wirtschaftspädagogischen) Schulgeschichtsschreibung die theorieorientierte Konfiguration und die wissenschaftstheoretische Fundierung der Studie spezifiziert (vgl. 2). Anschließend werden die herangezogenen (Partial-)Theorien der Organisationssoziologie aufgeführt und die originäre Forschungsfrage ausdifferenziert sowie der in diesem Beitrag fokussierte neoinstitutionalistische Ansatz skizziert (vgl. 3). Danach folgen zentrale Befunde zur Genese und zum organisationalen Wandel der Gothaer Handelsschule (vgl. 4) und abschließend wird der – wirtschaftspädagogisch-historisch modifizierte und erweiterte – organisationssoziologische Zugriff als perspektivisches Fundament für die berufs- und wirtschaftspädagogische Schulgeschichtsschreibung kritisch gewürdigt (vgl. 5).

## **2 Theorieorientierte Konfiguration – Zur Kritik an der tradierten (wirtschaftspädagogischen) Schulgeschichtsschreibung und zur (wissenschafts-)theoretischen Fundierung**

Nachdem der Forschungsstand, die erkenntnisleitende Fragestellung und der archivalische Zugang skizziert sind, stellt sich im Weiteren die Frage nach der Konfiguration einer derartigen schulhistorischen Untersuchung. Die wirtschaftspädagogische – und dies gilt gleichfalls für andere Bereiche der – Schulgeschichtsschreibung extrahiert seit ihren Anfängen im 19. Jh. ihre Erkenntnisse vornehmlich aus teils (primär-)quellenfundierte Schuldeskriptionen (vgl. z. B. Wolfrum 1868; Gilow 1906) und/oder Handbuchbeiträgen (vgl. z. B. Zieger/Dietze 1906; Penndorf 1916; Berke 1960), die zumeist nahtlos in partiell kontextualisierte interpretative Ausführungen übergehen. Die vereinzelt Schulbeschreibungen werden dabei in unserer Domäne seit den 70er Jahren des vergangenen Jh. üblicherweise herangezogen, um mehr oder weniger theoretisch-fundiert zu allgemeingültigen Aussagen über die gesamtgesellschaftlich-funktionsorientierte Entwicklung der kaufmännischen Berufserziehung in der jeweils betrachteten Epoche zu gelangen. Damit schließt die wirtschaftspädagogische Histo-

riographie – z. B. durch Horlebeins „Studie zur Genese der kaufmännischen Berufsschule“ (vgl. Horlebein 1976) und durch seine Quellen- und Dokumentensammlung (vgl. Horlebein 1989b) – zwar einerseits die bis dahin bestehende Lücke von derartigen Gesamtdarstellungen, andererseits mangelt es jedoch nach wie vor an systematischen, detailliert-(primär-)quellenfundierten Einzeluntersuchungen zu ausgewählten kaufmännischen Erziehungsinstitutionen. Diese sind bis auf wenige Ausnahmen (vgl. z. B. Wiese 1981; Görlich 1991; Bruchhäuser 2006a; 2006b) immer noch rar gesät. Die theoretische Fundierung der in den wenigen Untersuchungen herangezogenen Schuldeskriptionen bleibt zudem überwiegend vage und letztlich mit der Konzeptualisierung der betreffenden Arbeiten unverbunden. Eine theorieorientierte Explikation der Genese und Ausformung von kaufmännischen Erziehungsanstalten ist in diesen Untersuchungen weder intendiert (vgl. z. B. Görlich 1991, 23) noch ist sie auf der Grundlage der vornehmlich deskriptiven Konfiguration realisierbar.

Für ein theorieorientiertes Vorgehen stellen sich demgegenüber u. a. die Fragen<sup>2</sup>:

- Welche Theorien kommen für die (wirtschaftspädagogische) (Schul-)Geschichtsschreibung grundsätzlich in Betracht und wie kann das Selektionsproblem unter konkurrierenden Ansätzen begründet gelöst werden?
- Wie lässt sich theorieorientierte (Schul-)Geschichtsschreibung wissenschaftstheoretisch verorten?

Einen potentiell-fruchtbaren Ansatz theorieorientierter Schulgeschichtsschreibung bieten Schultheorien. Von besonderem Interesse sind dabei solche Theorien, die aus der historischen Entwicklung heraus nach dem Entstehungszusammenhang und der Entwicklungsgeschichte von Schule fragen. In der wirtschafts- und berufspädagogischen Historiographie werden vielfach Reichweins „Grundlinien einer Theorie der Schule“ (1925) herangezogen, so u. a. von Hasfeld (1996, 8, 25f.) und Zabeck (2009, 66f., 123, 127). Reichwein führt in seinem theoretischen Entwurf die Entstehung von Schule bzw. des Schulwesens auf intergenerationale Erziehungs- und Qualifizierungsprobleme zurück und kennzeichnet Schule bzw. das Schulwesen als Resultat und Faktor der Kultur und mithin als individuelle Sinneinheit des Lebens. Wenn also Kenntnisse, Fertigkeiten und Werthaltungen nicht mehr in einem hinreichenden Maße im Lebens- und Arbeitszusammenhang der Generationen erworben werden können, führt dies unter bestimmten Bedingungen – die Reichwein (1963, 97) als „Reflex der realen Antriebe“ bezeichnet – zur zeitlichen und räumlichen Auslagerung eines Teils dieser Qualifikations- und Erziehungsprozesse in die Institution Schule, die allerdings stets als funktionaler Teil des Lebenszusammenhangs bzw. über das Schulwesen als funktionaler Bestandteil der gesamten Kultur mit diesen verbunden bleibt. (vgl. Reichwein 1963)

Der größte Vorzug der Adaption des Ansatzes Reichweins besteht darin, dass dieser so offen ist, dass er die Erfassung aller potentiellen „realen Antriebe“ einschließt. Dieser Vorteil birgt

---

<sup>2</sup> Neben diesen Problemen müssen in Anlehnung an Wehler (1979), Mommsen (1979) und Horlebein (2002) zudem die Fragen des Werts der Theorieverwendung für die (Schul-)Geschichtsschreibung, der Anforderungen an die heranzuziehenden Theorien und die Problematik von theoriegeleiteter Historiographie und Narrativität geklärt werden (vgl. dazu Götzl 2015, 14ff.).

aber auch die Gefahr der Beliebigkeit der betrachteten „realen Antriebe“, denn Reichwein kennzeichnet „nur einen Grundriß einer Theorie der Schule[, welcher noch; M. G.] mit konkreten Anschauungen zu füllen“ (Reichwein 1963, 100) sei, die er selbst nur andeutet (vgl. ebd., 100f.). Für eine theorieorientierte Schulgeschichtsschreibung bietet dieser Zugriff weder einen hinreichenden Fundus an Kategorien zur systematischen Strukturierung noch genügend nomologische Hypothesen zur Erklärung von Prozessen und Strukturveränderungen.

Das Problem schultheoretischer Ansätze für die Schulgeschichte einer einzelnen kaufmännischen Erziehungsinstitution besteht überdies zum einen darin, dass Schultheorien gewöhnlich systemorientiert konzipiert sind. Sie betrachten Schule(n) als pädagogisches Subsystem der Gesellschaft und erklären deren Genese aus dieser Perspektive heraus funktionsorientiert (vgl. u. a. Leschinsky/Roeder 1983, 427ff.). Zum anderen sind Schultheorien vielfach mit normativen Aussagen aufgeladen, die angeben, wie Schule sein soll. Insofern besteht hierbei die Gefahr, dass „pädagogische und politische Leitvorstellungen des Untersuchenden in die Geschichte hineinprojiziert werden“ (ebd., 434).

In Frage kommen bspw. auch modernisierungstheoretische Ansätze, wobei hier insbesondere auf das Handlungsschema der Modernisierung und die darin enthaltenen interdependenten Grundmechanismen der Differenzierung, Rationalisierung und Individualisierung i. S. van der Loos und van Reijens abgestellt werden kann (vgl. Loo, van der/Reijen, van 1997; Degele/Dries, 2005). Das darin enthaltene hochkomplexe und theorieintegrierende modernisierungstheoretische Instrumentarium eignet sich jedoch eher für (komparative) Untersuchungen auf einem höheren Abstraktionsniveau (vgl. z. B. Stratmann 1993; Stratmann/Pätzold/Wahle 2003; Reinisch/Götzl 2010).

Eine Einzelschule mit ihren spezifischen historisch bedingten soziokulturellen, regionalen und personalen Besonderheiten lässt sich hingegen sowohl auf der Grundlage von Schultheorien als auch auf der von Modernisierungstheorien nur schwer erfassen. Hierfür erscheinen organisationssoziologische Ansätze geeigneter, welche die Entstehung nicht systemisch-funktionsorientiert von der Gesellschaft ausgehend, sondern – und dies ist die dem Erziehungswissenschaftler aufgegebenen Perspektive – von den Individuen bzw. individuellen Akteuren kommend beschreiben und erklären sowie die Wechselbeziehung zwischen der Mikro-, Meso- und Makroebene abbilden und begreiflich machen. Organisationstheorien sind infolgedessen ebenso dazu geeignet „den Zweck, das Entstehen, das Bestehen, den Wandel und die Funktionsweise von Organisationen [und mithin von Schule; M. G.] zu verstehen oder zu erklären“ (Kieser/Walgenbach 2010, 29). Insofern bietet das breite Feld der hochgradig-interdisziplinären und internationalen Organisationssoziologie einen reichhaltigen Fundus zur Beschreibung und Erklärung der Organisation Schule (und ihrer Wechselbeziehungen zur Umwelt).

Die Entscheidung für den gewählten Zugriff (Selektionsproblem) ist demzufolge mit dem inhärenten theoretischen Instrumentarium der Organisationssoziologie zu legitimieren, das sowohl Kategorien zur systematischen Strukturierung als auch zur Prüfung von nomologischen Hypothesen zur Erklärung des Ablaufes organisationaler Prozesse und von Struktur-

veränderungen bereithält (vgl. Preisendörfer 2011, 11). Die analytische Strukturierung wirtschaftspädagogisch-historischer Ereignisse mittels Begriffen und Hypothesen organisationssoziologischer (Partial-)Theorien erweitert insofern die tradierte Methodik der Historischen (Berufs-)Bildungsforschung und im Besonderen der wirtschaftspädagogischen Schulgeschichtsschreibung, als bekannte Fragestellungen mit (alternativen) theoretischen Zugängen fundiert, strukturiert sowie ggf. differenziert und neue Problemstellungen systematisch generiert werden.

Der Autor folgt insofern einem kritisch-emanzipatorischen Paradigma i. S. Reinischs (2005), der sich bei seiner „Geschichte und Theoriebildung im Lichte der Kritischen Theorie und der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft“ (vgl. ebd., 52ff.) auf Habermas „Rekonstruktion des Historischen Materialismus“ (1976a) bezieht. Nach diesem Ansatz wird die (Schul-)Geschichtsschreibung als Darstellung historischer Verläufe und Ereignisse in den Rahmen einer kritischen Erziehungsgeschichte eingeordnet, die aufgrund des „narrativen Bezugssystems“ (Habermas 1976b, 204) methodologisch nicht theoriefähig ist. (Schul-)Geschichtsschreibung bleibt „an die sinnverstehende Interpretation gebunden, weil die Ziele und Überzeugungen, die hinter dem Handeln als Bezugspunkte und Beurteilungskriterien stehen, mit den Mitteln eines objektivistischen, streng nomologisch organisierten Erklärungs- und Prognoseinstruments nicht zu fassen sind“ (Reinisch 2005, 56). (Schul-)Geschichtsforschung hingegen basiert auf „diskursiven Prozessen der Ermittlung und Aufbereitung von Daten, der Wahl theoretischer Gesichtspunkte und Begriffe, der Anwendung von Hypothesen, der Prüfung von Interpretationen usw.“ (Habermas 1976b, 201). Nach dieser wissenschaftstheoretischen Verortung ist (Schul-)Geschichtsschreibung als kritische (Re-)Konstruktion zwar „gegenwartsbedeutsam“ und mithin identitätsstiftend, weil sie darstellt, wie etwas zu dem geworden ist, was es heute ist, jedoch nicht „zukunftsbedeutsam“ (vgl. Reinisch 2005, 54ff.).

Das große Problem dieser Differenzierung besteht indes darin, dass die (Schul-)Geschichtsforschung der (Schul-)Geschichtsschreibung vorausgeht, folgt und gleichsam in sie eingebettet ist. In dieser „instrumentellen Rolle“ stellt (Schul-)Geschichtsforschung nach Habermas zwar ein „wohltuendes Korrektiv gegen den zeitlichen, regionalen und sachlichen Provinzialismus der herrschenden Sozialforschung dar“ (Habermas 1976b, 201f.) und der Geschichtsschreiber kann als empirischer Sozialforscher das Instrumentarium „auch für den Aufbau einer [...] Theorie, die sich auf geschichtliche Zeiträume erstreckt, einsetzen. Die Rolle des Geschichtsschreibers [– und um die geht es hier –; M. G.] behält der Historiker aber nur so lange, wie er diese [...] Theorien im Rahmen einer Erzählung anwendet, um eine Folge von Ereignissen narrativ zu erklären“ (ebd., 202). Da es sich im vorliegenden Fall um einen Beitrag zur Schulgeschichtsschreibung handelt, kommt der Schulgeschichtsforschung eben diese instrumentell-dienende Funktion zu.

Hinzuzufügen ist an dieser Stelle noch, dass die „Soziologisierung der an Ereignissen orientierten [Schul-; M. G.]Geschichtsschreibung [...] nicht (wie viele Historiker immer noch befürchten) zu einem Konzept der ereignisfreien Geschichte [führt; M. G.], das mit Erzählstrukturen unvereinbar ist [...]; [...] [a]uch Rationalmodelle können in der Geschichtsschrei-

bung narrativ angewendet werden; sobald sie allerdings zu Paradigmen einer allgemeinen Theorie der Gesellschaft aufrücken (und nicht mehr auf partikuläre Aufgaben und Systeme [ ] bezogen bleiben) werden soziologische Theorie und Geschichtsschreibung inkompatibel [...]“ (ebd., 203).

Dieser Ansatz birgt allerdings auch einen gewissen Skeptizismus, inwiefern Theorie(-verwendung) zur (Re-)Konstruktion einer zu erzählenden (Schul-)Geschichte herangezogen werden kann (vgl. ebd., 248f.). „Für allgemeine Theorien – wie etwa dem Historischen Materialismus, der Theorie der sozialen Evolution und [...] der Systemtheorie LUHMANNscher Prägung, die sich [...] einer gewissen Beliebtheit in der Historischen Berufsbildungsforschung erfreut – [...] [lehnen Habermas und bzgl. Letzterem pointiert Reinisch; M. G.] dies ab, weil es zu einer „Theoretisierung“ der erzählten Geschichte führen würde, wodurch aber gleichzeitig das Charakteristikum von Geschichtsschreibung, erzählbare Ereignisfolgen darzustellen, verloren gehe [...]“ (Reinisch 2005, 56f.). „Der Historiker [resp. der historisch arbeitende Wirtschaftspädagoge; M. G.] verläßt das narrative Bezugssystem [jedoch; M. G.] nicht, wenn er historische Ereignisse auf der analytischen Ebene soziologischer Begriffe und Hypothesen beschreibt [...]. [Denn dabei M. G.] treten gewiß an die Stelle der großen Einzelnen kollektive Akteure [z. B. Organisationen; M. G.]; davon wird aber die Struktur der Erzählung nicht berührt [...] – auch Individuen handeln nur als Mitglieder oder Repräsentanten der Gruppen, denen sie angehören. Kollektive ihrerseits »handeln« nur in einem übertragenen Sinne, aber sie verkörpern das Interaktionsnetz, in dem individuell zurechenbare Handlungen allein auftreten können“ (Habermas 1976b, 210).

Demnach können sozialwissenschaftliche (Partial-)Theorien, wie z. B. organisationssoziologische Ansätze, zur Strukturierung und Organisation der (Schul-)Geschichtsschreibung herangezogen werden (vgl. Reinisch 2005, 57) und ihre Ergebnisse können wiederum den theoretischen Sozialwissenschaften zur Prüfung nomologischer Hypothesen zur Verfügung gestellt werden. Dies gelingt aber nur dann, wenn sozialwissenschaftliche Fachtermini und Zusammenhangsbehauptungen in der (Schul-)Historiographie narrativ angewendet werden, „d. h. die Common-sense-Grundlage der narrativen Erklärung theoretisch erweitern [...], ohne die Struktur der Erzählung preis[zugeben“ (Habermas 1976b, 202). Eine so verstandene Soziologisierung der (Schul-)Historiographie führt zwar „zu einem Typenwechsel der Geschichtsschreibung, aber nicht zur Sprengung ihres kategorialen Rahmens [...]“ (ebd., 213).

Abschließend ist noch zu ergänzen, dass die organisationssoziologischen (Partial-)Theorien auch dem Anspruch, den das Adjektiv „kritisch“ – i. S. eines durch Herrschaft und gesellschaftlichen Außendruck erzeugten disharmonischen Verhältnisses von Mensch und Welt (Reinisch 2005, 57) – birgt, gerecht werden können, denn die moderne Organisationssoziologie, die zwar auf zweckrationalen Fundamenten ruht, hat die Begrenzungen der reinen Zweckrationalität längst überwunden. Das Bestreben des kritisch-emanzipatorischen Paradigmas, das sowohl auf die Deskription als auch auf die Explikation historischer Ereignisse und Abläufe in einem narrativen Bezugssystem gerichtet ist, blieb bisher in der wirtschaftspädagogischen Schulgeschichtsschreibung jedoch – wie oben angerissen – weitgehend

unerfüllt. Die diesem Beitrag zugrundeliegende Studie ist daher als konsequenter Versuch zu deuten, den inhärenten methodologischen Anforderungen gerecht zu werden.

### **3 Konzeptualisierung – Zur Ausdifferenzierung und Fokussierung des Analysezugangs und der originären Forschungsfrage**

Als kategoriale Raster zur systematischen Strukturerrfassung (Deskription) und als aggregierende Analyseinstrumente (Explikation) wurden für die Studie folglich Ansätze bzw. (Partial-)Theorien der sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Organisationsforschung, insbesondere der struktur- und prozessanalytischen Organisationssoziologie (vgl. Preisendörfer 2011, 11ff.) herangezogen. Die Gothaer Innungshalle und die daran angeschlossene Handelsschule der kaufmännischen Innungshalle zu Gotha werden folglich als Organisation bzw. als ein organisationales Gebilde i. S. der Organisationsforschung erfasst (vgl. Götzl 2015, 24f., 150ff.).

Infolgedessen ist die Struktur der gesamten Studie an den folgenden drei essentiellen Fragen der Organisationsforschung nach Preisendörfer orientiert, die eine systematische Beziehung der (allgemein-)soziologischen Mikro- (Individuen bzw. individuelle Akteure), Meso- (Organisationen bzw. korporative Akteure) und Makroebene (Gesellschaft) herstellen:

- [1.] „Warum gibt es überhaupt Organisationen? [...]
- [2.] Wie kann man diese Organisationen angemessen beschreiben? [...]
- [3.] Wie kann man interne Strukturen und Abläufe [sowie Veränderungen; M. G.] in Organisationen besser verstehen und erklären?“ (Preisendörfer 2011, 24)

Werden diese Fragen nunmehr auf die Innungshalle und die mit ihr verbundene Handelsschule bezogen, können folgende strukturierende Forschungsfragen abgeleitet werden, denen die *adaptierten (Partial-)Theorien der Organisationsforschung* (als deskriptive oder explikative Analyseinstrumente) zugeordnet sind (vgl. Götzl 2015, 26):

1. Wie können die Entstehung und Existenz der Innungshalle und der Handelsschule erklärt werden? → *Modell der Ressourcenzusammenlegung* (Explikationsinstrument) (vgl. Coleman 1974; 1979; Vanberg 1982; zur wirtschaftspädagogisch-historischen Adaption vgl. Götzl 2015, 28ff.)
2. Wie können die organisationalen Basiselemente<sup>3</sup> der Innungshalle und der Handelsschule adäquat beschrieben werden? → *Modell der Basiselemente von Organisationen* (Deskriptionsinstrument) (vgl. Scott/Davis 2007, 19ff.; zur wirtschaftspädagogisch-historischen Adaption vgl. Götzl 2015, 40ff.)

---

<sup>3</sup> Modell der Basiselemente von Organisationen: Organisationsziele, formale (und informelle) Organisationsstruktur, Mitglieder und Beteiligte, räumlich-sachliche Ausstattung und Organisationsumwelt (vgl. Scott/Davis 2007, 19ff.; Preisendörfer 2011, 59; Götzl 2015, 40) bzw. in der wirtschaftspädagogisch-historischen Adaption: Strategische Ausrichtung, Schulkonzeption, Didaktische Konzeption, Leitungs- und Lehrpersonal, Schülerschaft und Prinzipale, Finanzierung und Umweltebenen und -dimensionen (vgl. Götzl 2015, 43, 47).

3. Wie kann der Wandel von Strukturen und Prozessen des betrachteten organisationalen Gebildes nachvollzogen und erklärt werden? → *Neoinstitutionalistische Organisations-theorien, insb. Theorie organisationaler Felder* (Explikationsinstrument) (vgl. Meyer/Rowan 1977; DiMaggio/Powell 1983; zur wirtschaftspädagogisch-historischen Adaption vgl. Götzl 2015, 51ff.)

Die vorliegende Untersuchung zielt aber nicht ausschließlich auf die soziologische Mesoebene der Organisation Innungshalle und Handelsschule aus einer organisationswissenschaftlichen Perspektive, sondern betrachtet diese als Ort der geregelten Kooperation von Menschen zur Ermöglichung von Lernprozessen und darauf bezogene Lehraktivitäten. Sie schließt also ebenso indirekte und direkte Interaktionsprozesse zwischen Menschen ein, die auf die geplante Weitergabe von Kenntnissen, Fertigkeiten und Werthaltungen gerichtet sind. Insofern stehen hier ebenso die Subjekte, die ihr Wissen und ihre Einstellungen an eine folgende Generation weitergeben (Lehrende) und die Subjekte, die diese im Lernprozess erwerben (Lernende) wie auch die Analyse des Knotenpunkts Unterricht im Fokus. Dieser spezifisch pädagogische und didaktische Schwerpunkt und die damit explizierte erziehungshistorische Fragestellung weisen einerseits über das spezifische Forschungsinteresse der (Bildungs- und Organisations-)Soziologie hinaus und kennzeichnen diese Arbeit als eine wirtschaftspädagogisch-historische, andererseits ist sie aber auch auf die sozialhistorische Reflexion angewiesen. (vgl. Reinisch 1991, 11ff.)

Konkret geht es dabei um eine organisationssoziologisch-theorieorientierte wirtschaftspädagogisch-historische Analyse, die ausgehend von der soziologischen Mikroebene der Individuen bzw. individuellen Akteure und deren Interaktionsprozessen zur Entstehung der Organisation auf der Mesoebene führt sowie die wechselseitigen Beziehungen zwischen Mikro- und Mesoebene vor dem Hintergrund der Wechselwirkungen zur Makroebene der Gesellschaft betrachtet bzw. potentielle Brechungen und Grenzen dieser Perspektive über die Mikro- und Makroebene aufzeigt (vgl. ebd., 12). Da der Fokus des vorliegenden Beitrags jedoch vornehmlich auf der dritten Forschungsfrage zum organisationalen Wandel liegt, wird im Folgenden der neoinstitutionalistische Ansatz der Theorie organisationaler Felder konturiert.

Neoinstitutionalistische Ansätze beruhen auf der Annahme, dass Organisationen durch heterogene und komplexe institutionalisierte Erwartungsstrukturen eng mit der Umwelt verwoben sind und dass dabei die Grenzlinien zwischen Meso- und Makroebene zunehmend verschwimmen. Diese gesellschaftlichen Erwartungsstrukturen manifestieren sich für die konkrete Organisation in institutionalisiertem politischen und/oder sozialen Druck zur Konformität bzw. Isomorphie (vgl. DiMaggio/Powell 1983, 150ff.), der die organisationalen Basiselemente und ihre Dimensionen in Form gesellschaftlicher Rationalitäts- bzw. Effizienzüberzeugungen durchdringt, die Perzeption und Deutung der involvierten individuellen Akteure präformiert und die Organisationen innerhalb eines spezifischen organisationalen Feldes letztlich zur Adoption dieser institutionalisierten Rationalitätsnormen veranlasst. (vgl. Meyer/Rowan 1977, 340ff.; DiMaggio/Powell 1983; Walgenbach 2006, 357ff.; Walgenbach/Meyer 2008, 15ff., 22ff.)

Der Terminus organisationales Feld wurde 1983 von DiMaggio und Powell eingeführt (vgl. DiMaggio/Powell 1983, 147ff.) und bezeichnet eine „Gruppe von Organisationen, die in ein gemeinsames Sinnsystem eingebunden ist und durch aufeinander bezogene Handlungen und gemeinsame Regulationsmechanismen erkennbar wird“ (Walgenbach/Meyer 2008, 33).

Demnach werden Organisationen hier nicht primär als durch individuelle Akteure zweckorientiert konstituierte korporative Akteure betrachtet, sondern vorrangig als nach gesellschaftlicher Legitimität bzw. Berechtigung(en) strebende – durch das Gewicht der institutionalisierten Erwartungen der Gesellschaft und demnach durch das Organisationspotential des normierten „Mythos der Rationalität“ (vgl. Meyer/Rowan 1977, 343ff.) geprägte – soziale Konstrukte verstanden. Die Neoinstitutionalisten gehen davon aus, dass Organisationen an den gesellschaftlich legitimierten rationalen – ggf. für die konkrete Organisation sogar inkompatiblen und dysfunktionalen – Erwartungsstrukturen ausgerichtet werden, wodurch sich ihre Legitimität und mithin ihre Wettbewerbsposition verbessert, was wiederum positiv auf ihren Ressourcenzufluss und ihre Vitalität wirkt (vgl. ebd., 352; DiMaggio/Powell 1983, 155). Um Inkompatibilität und Dysfunktionalität innerhalb der Basiselemente und ihren Dimensionen zu reduzieren, werden dabei ggf. die formalen Elemente untereinander und von den informellen Strukturen entkoppelt (vgl. Meyer/Rowan 1977, 356f.). Diese strukturelle „Entkoppelung“ von Legitimität signalisierenden Bezeichnungen, Zertifikaten und Berechtigungen suggeriert somit auf der einen Seite die Berücksichtigung der institutionalisierten Rationalitätsnormen, während auf der anderen Seite, organisationsintern, der friktionslose Ablauf durch die informelle Koordination und Steuerung der Arbeitsaktivitäten bewerkstelligt wird. Langfristig ist jedoch aufgrund der kulturell-kognitiven Durchdringung der Vorstellungssysteme der Organisationsmitglieder eher die sukzessive strukturelle Implementierung der institutionalisierten Rationalitätsnormen und mithin die Übernahme von „vorfabrizierten“ Organisationsmodellen und Handlungsskripten zu erwarten sowie die damit einhergehend zunehmende Strukturangleichung bzw. Isomorphie innerhalb eines organisationalen Feldes. (vgl. Meyer/Rowan 1977, 340ff.; DiMaggio/Powell 1983; Walgenbach 2006, 357ff.; Walgenbach/Meyer 2008, 15ff., 22ff.)

Die Kräfte des institutionellen isomorphen Wandels, die innerhalb und zwischen den organisationalen Feldern wirken und letztendlich die Homogenisierung in einem spezifischen organisationalen Feld forcieren, lassen sich nach DiMaggio und Powell (1983, 150ff.) bezüglich ihrer Vorbedingungen analytisch in die drei interdependenten Mechanismen: *Isomorphie durch Zwang*, *durch Mimese* und *durch normativen Druck* differenzieren. Während *Isomorphie durch Zwang* vornehmlich auf Abhängigkeit von anderen Organisationen (z. B. von Regierungen), politischem Einfluss (z. B. durch Gesetze oder Verordnungen) und dem daraus hervorgehenden Legitimationsbedarf der konkreten Organisation beruht, resultiert die zunehmende Strukturgleichheit durch *mimetische Prozesse* aus Unsicherheit und Uneindeutigkeit, welche die Imitation erfolgreich wahrgenommener Organisationskonzepte begünstigen. *Isomorphie durch normativen Druck* hingegen basiert auf Professionalisierungsprozessen. Vor allem die Schaffung formeller Ausbildungswege, die Entwicklung professioneller Netzwerke und die Festlegung spezifischer Anforderungsprofile für die Personalrekrutierung

führen so zu ähnlichen oder gar einheitlichen beruflichen Normen und Vorstellungssystemen, die letztlich weitgehend homogene Organisationsmodelle in einem organisationalen Feld hervorbringen. (vgl. Walgenbach 2006, 369ff.; Becker-Ritterbach/Becker-Ritterbach 2006, 109f.)

Die neoinstitutionalistischen Ansätze sowie deren zentrale Annahmen sind allerdings nicht frei von Kritik geblieben. Dabei werden vor allem die Vernachlässigung der Interessen der individuellen Akteure, die Ausblendung strategischer Handlungen und Macht, die passive Reaktion der Organisation auf institutionalisierte Erwartungen und die fehlende Berücksichtigung des Wandels institutioneller Strukturen problematisiert. Die Erklärung isomorpher organisationalen Wandels auf der Mesoebene ist zwar der Kardinalpunkt neoinstitutionalistischer Ansätze, die gesellschaftlichen Erwartungsstrukturen auf der Makroebene unterliegen aber ebenfalls einem kontinuierlichen oder unter Umständen sogar diskontinuierlich-revolutionären Wandel, der zu deren Institutionalisierung bzw. Deinstitutionalisierung führt.<sup>4</sup> Dabei kann es sich sowohl um das seltene Phänomen fundamentaler Veränderung handeln, das einen Wechsel der institutionellen Logik und der organisationalen Muster bewirkt, oder aber um den häufiger anzutreffenden Fall inkrementeller Veränderung, der zur Weiterentwicklung der bestehenden institutionellen Logik sowie der organisationalen Muster führt. (vgl. Walgenbach 2006, 389ff.; Walgenbach/Meyer 2008, 85ff.)

Vor diesem Hintergrund ist eine verstärkte Auseinandersetzung mit den institutionalisierten Erwartungsstrukturen der maßgeblichen Anspruchsgruppen sowie mit dem entstehenden organisationalen Feld bzw. mit den entstehenden organisationalen (Sub-)Feldern geboten, die im Rahmen der Kontextualisierung innerhalb des wirtschaftspädagogisch-historisch adaptierten Modells der Basiselemente in den Umweltebenen und -dimensionen der Organisation erfasst werden. Insofern birgt das hier skizzierte organisationsanalytische Instrumentarium einen alternativen theoriefundierten Erklärungsansatz für die im 19. Jh. stattfindenden Anpassungs- und Wandlungsprozesse innerhalb des sich ausbildenden „Schulsystems“, dessen Potentiale anhand der Entwicklung der Handelsschule der kaufmännischen Innungshalle zu Gotha erprobt werden.

#### **4 Genese und organisationaler Wandel – Zur Entwicklung der Handelsschule der kaufmännischen Innungshalle zu Gotha (1817-1902)**

Die folgende Abbildung 1 bietet als Advance Organizer zunächst einen Überblick zur Entwicklung der Handelsschule der kaufmännischen Innungshalle zu Gotha von der Gründung der Innungshalle und der Handelsschule 1817/18 bis zur Auflösung der Organisation

---

<sup>4</sup> Über die Veränderungen der institutionellen Erwartungsstrukturen können aufgrund der Mikroperspektive der vorliegenden Studie allenfalls Vermutungen angestellt werden. Eine systematische Untersuchung der Institutionalisierungs- und Deinstitutionalisierungsprozesse von organisationalen Formen und Praktiken sowie der Entstehung und Veränderung von organisationalen (Sub-)Feldern für die Herausbildung des (berufsbegleitenden) kaufmännischen bzw. auch gewerblichen „Schulwesens“ im 19. und 20. Jh. stellt ein potentiell fruchtbares Forschungsfeld für zukünftige wirtschafts- und berufspädagogisch-historische Studien dar.

1901/02. Darin wird die Entwicklung vor dem Hintergrund des organisationalen Wandels in die drei Zeitabschnitte **Konstituierung**, **Modifikation** und **Degradierung** gegliedert, die in den nachfolgenden Unterpunkten (4.1-4.3) grob skizziert werden.

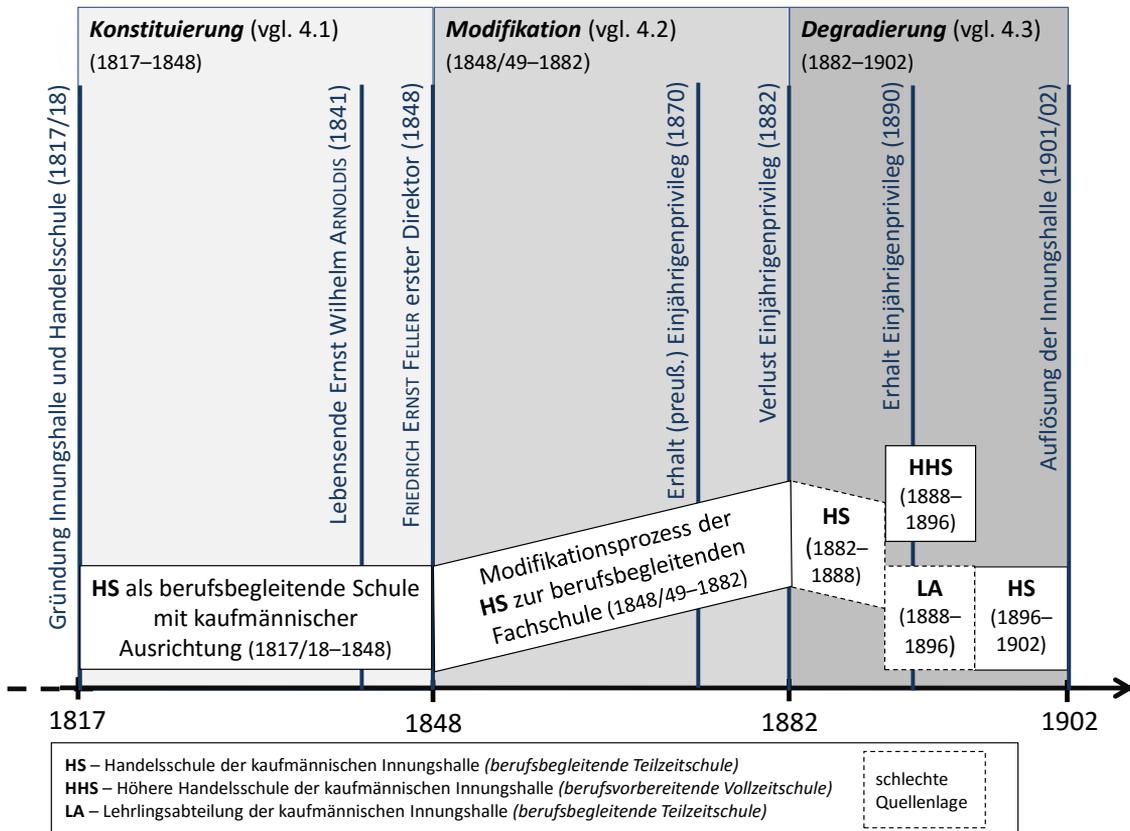


Abbildung 1: Advance Organizer zur Entwicklung der Handelsschule der kaufmännischen Innungshalle zu Gotha 1817-1902 (Götzl 2015, 323)

#### 4.1 Konstituierung – Motivation und Ausgestaltung der ersten berufsbegleitenden Schule mit kaufmännischer Ausrichtung (1817-1848)

Wie bereits oben dargelegt, kann die Handelsschule nicht isoliert vom Verein der kaufmännischen Innungshalle betrachtet werden, da es sich hierbei um ein (zusammenhängendes) organisationales Gebilde handelt (vgl. Abb. 2). Dies wird u. a. daran deutlich, dass die beabsichtigte Gründung der Handelsschule 1817 einerseits den Anlass zur Errichtung des Vereins bot und andererseits der Erhalt der Schule bis zur Auflösung der Innungshalle 1902 der vornehmliche Vereinszweck blieb. Der Ressourcenpool des Vereins bildete folglich die organisationale Basis für die Organisationseinheit Gothaer Handelsschule.

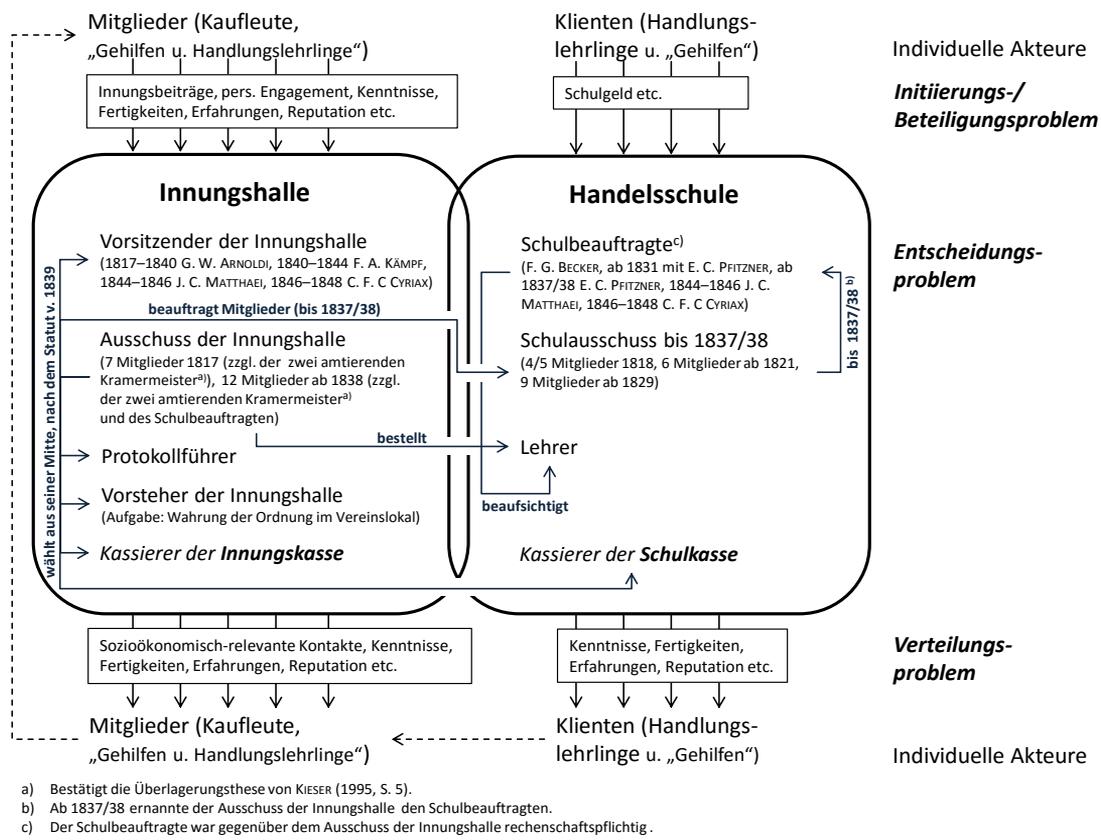


Abbildung 2: Innungshalle und Handelsschule nach dem Modell der Ressourcenzusammenlegung 1817/18-1848 (inkl. formaler Organisationsstruktur) (Götzl 2015, 154)

Die Organisation der Innungshalle und der Handelsschule, die zum einen aus der frühneuzeitlichen ständischen Korporation der Gothaer Kramerinnung hervorging und sich zum anderen bis zur Durchsetzung der Gewerbefreiheit im Hzm. Gotha 1863 gewissermaßen über diese legte (vgl. Abb.2, c), war aber bereits eines der frühesten sozioökonomisch ausgerichteten organisationalen Gebilde überhaupt (vgl. Kieser 1989; Kieser/Walgenbach 2010, 4ff.). Denn im Gegensatz zur Kramerinnung, die ihre Mitglieder noch in toto umfasste, überwand der Verein die Innungsschranken und stand prinzipiell allen Gothaer „Kaufleuten“ (bspw. Fabrikanten, Buchhändlern, Apothekern und Bankbeamten) offen.

Derartige Vereine bzw. Organisationen, die sich über die älteren ständischen Institutionen legten, leisteten nach Kieser (1995, 1f., 5) einen wesentlichen Beitrag zur Herausbildung einer organisationsgerechten Selbstdisziplin und waren die ersten Organisationen, in denen das sich konstituierende Bürgertum neues – nicht von Ständesnormen geprägtes – Handeln erfahren und einüben konnte. Nach Kieser ist es ein Verdienst dieser Vereine, dass in der folgenden Industrialisierungsphase eine gewisse Schicht an Personen zur Verfügung stand, die über die Selbstdisziplin verfügten, um verantwortungreiche Positionen in Fabriken und Verwaltungen übernehmen zu können. Dies trifft auch auf die Innungshalle und die Handelsschule in Gotha zu, denn diese Organisation bildete den Ausgangspunkt für nahezu alle weiteren wirtschaftspolitischen und unternehmerischen Initiativen Arnoldis (u. a. die Gründung

der Gothaer Feuer- und Lebensversicherungsbank 1820 und 1827, heute Gothaer Versicherungsbank, vgl. Götzl 2015, 76ff., 152).

Die Motivlage für die Vereinsgründung war dabei ein Konglomerat aus Arnoldis individuellen und gemeinnützigen Aspirationen, die u. a. auf eine gemäßigte Liberalisierung der wirtschaftlichen und kleinstaatlichen Beschränkungen und im Besonderen auf die Verbesserung der vorherrschenden kaufmännischen Ausbildungsbedingungen, des Bildungsniveaus und der zukünftigen Beschäftigungs- und Erwerbssaussichten der Handlungslehrlinge, -gehilfen und Kaufleute zielten. Darüber hinaus kann die Schulgründung i. S. Zabecks (2009, 373) aber auch als eine gezielte Indienstnahme der Institution Schule zur Sicherung einer exponierten Position für den Kaufmannsstand im gesellschaftlichen Ringen um Professionalisierung gedeutet werden.

Dabei lagen in Gotha bereits zu Beginn des 19. Jh. die zentralen Beweggründe für die Etablierung einer derartigen berufs begleitenden schulischen Ergänzung der kaufmännischen Ausbildung vor, die auch für spätere Schulgründungen und den verstärkten Ausbau des kaufmännischen Fortbildungs- bzw. Berufsschulwesens zur und nach der Jahrhundertwende in das 20. Jh. herangezogen werden: Die ungenügende Qualität der ausschließlich betriebsgebundenen kaufmännischen Lehre und die geringen Beschäftigungs- und Erwerbssaussichten aufgrund der „Lehrlingszüchtere“ bzw. die Unerreichbarkeit der kaufmännischen Selbstständigkeit für das Gros der Handlungslehrlinge (vgl. u. a. Reinisch 2001, 38ff.).

Neben Arnoldi war Friedrich Gottlieb Becker (1792-1865) (vgl. Götzl 2015, 94ff.), der Sohn des volksaufklärerischen Publizisten und früheren Lehrers des Dessauer Philanthropins Rudolph Zacharias Becker (1752-1822), die zentrale Gestalt der ersten 20 Jahre der Handelsschule. Er erarbeitete nicht nur den Gründungsplan und den ersten Lehrplan, sondern war von Beginn an Mitglied des Schulausschusses und hatte zwischen 1818 und 1838 die Position des Schulbeauftragten inne (vgl. Abb. 2).

Die didaktische Konzeption der Schule zielte aber weder auf eine der kaufmännischen Lehre vor- oder nachgelagerte Vollzeitschule noch auf eine die Lehre ersetzende Fachschule, sondern auf eine ausbildungsbegleitende Schule, die heute im Allgemeinen undifferenziert als „kaufmännische Berufsschule“ bezeichnet wird. Besonders bemerkenswert ist dabei, dass der erzieherische Auftrag der Schule vor dem Hintergrund der zuvor skizzierten Missstände nicht nur auf die berufliche Brauchbarkeit im Detail- bzw. Einzelhandel, sondern auch auf weiterführende Kenntnisse und Fertigkeiten für prospektive Tätigkeiten in einem Kaufmannskontor zielte.

Der auf vier Jahre ausgelegte Lehrplan sah anfänglich neben deutscher sowie französischer Sprache Schönschreiben, Rechnen und Erdbeschreibung bzw. Erdkunde in drei aufsteigenden Abteilungen (III-I) vor (vgl. Tab. 1). Die ersten beiden Abteilungen waren in einjährigen Lehrgängen, die obere Abteilung hingegen (überwiegend) in zweijährigen Lehrgängen organisiert; d. h. die Schüler der I. Abteilung sollten im dritten und vierten Jahr größtenteils

gemeinsam beschult werden. Im November 1818 wurde überdies ein fakultativer Kursus in englischer Sprache eingerichtet.

Tabelle 1: **Unterrichtsgegenstände und Wochenstundenzahl 1818 (Götzl 2015, 107)**

Unterrichtsgegenstände	III. Abteilung	II. Abteilung	I. Abteilung (1. Jahr)	I. Abteilung (2. Jahr)
Deutsche Sprache	2	2	2	2
Französische Sprache	1	1	1	1
Schönschreiben	(2) <sup>a)</sup> oder 3	3	3	3
Rechnen	4	4	4	4
Elementarkenntnisse der Erdbeschreibung	(1) <sup>a)</sup>			
Erdkunde (Abteilung II)	1	1		
Erdkunde (Abteilung I)			1	1
Englische Sprache (fakultativ) (ab November 1818)	<i>Lehrkursus mit wöchentlich 3 Stunden für Handlungslehrlinge und -gehilfen</i>			
<b>Σ (ohne engl. Sprache)</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>

a) Schönschreiben wurde in der III. Abteilung wöchentlich mit zwei oder drei Stunden angeboten, je nachdem ob die Schüler schon über die Elementarkenntnisse in der Erdbeschreibung verfügten (siehe Erdkunde).

Auf der Grundlage der vorgenommenen, eingehenderen curricularen Analysen, die unterhalb des äußerlich betrachteten „Ausschnitts eines Realschulkansons“ (vgl. Zabeck 2009, 379) sehr wohl Elemente berufsspezifischer Art erkennen lassen (vgl. Götzl 2015, 107ff.) und u. a. vor dem Hintergrund der durch Arnoldi vorgegebenen Ausrichtung der Schule kann allerdings konstatiert werden, dass die bisher gültigen Einschätzungen u. a. von Horlebein (1976, 40f.) und Zabeck (2009, 379f.) relativiert werden müssen. M. E. sollte man zumindest von einer berufs begleitenden Schule mit kaufmännischer Ausrichtung sprechen (vgl. Abb. 1), die im späten 19. Jh. als „kaufmännische Fortbildungsschulen“ firmieren. Eingedenk der beachtlichen Breitenwirkung der Gothaer Handelsschule (1819 würden ca. 80 % der Gothaer Handlungslehrlinge erfasst, vgl. Götzl 2015, 134f.), der Terminierung des Stundenplans (vormittags und nachmittags), der Wochenstundenzahl, dem Entwicklungsstand späterer kaufmännischer Fortbildungsschulen und der Kenntnisse und Fertigkeiten, die ein Handlungslehrling bzw. -gehilfe im Detailhandel zu Beginn des 19. Jh. ohne den Besuch einer derartigen Schule aufwies, kommt die Konzeption in ihren Grundzügen einer Schule, die heute im Allgemeinen undifferenziert als „kaufmännische Berufsschule“ bezeichnet wird, jedoch schon recht nahe.

#### **4.2 Modifikation – Der Weg zur „fachschulischen“ Berufserziehung und die Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligen Militärdienst (1848/49-1882)**

Nach den ersten 30 Jahren des Bestehens der Handelsschule kam jedoch ein sukzessiver organisationaler Wandel in Gang, dessen Resultat unsere bisherigen Vorstellungen über derartige ausbildungsbegleitende (kaufmännische) Schulen im 19. Jh. verändert. Den Ausgangspunkt dafür bildete die Bestellung Friedrich Ernst Fellers (1802-1859) als ersten Direktor der Handelsschule, der zuvor an der 1831 gegründeten Leipziger Handelslehranstalt als Lehrer tätig war. Die damit einsetzende Übertragung von Verantwortung auf fachlich und pädagogisch vorgebildetes Leitungs- und Lehrpersonal bzw. auf externe Spezialisten (horizontale Differenzierung und Professionalisierung) und die in der Folge anhebende informelle und formale organisationale Emanzipation der Organisationseinheit der Handelsschule von der kaufmännischen Innungshalle (vertikale Differenzierung und Dezentralisierung) führten zwar nicht schlagartig zu einer Veränderung der strategischen Ausrichtung der Handelsschule,

zogen aber einen schleichenden Modifikationsprozess nach sich. Dieser äußerte sich einerseits in einer zunehmenden curricularen Expansion und Differenzierung der berufsfachlichen Unterrichtsgegenstände und andererseits in der Ausdehnung und zunehmenden Integration realistischer resp. mathematisch-naturwissenschaftlicher und neuhumanistisch-allgemeinbildender bzw. philologisch-historischer Unterrichtsgegenstände. Dabei wurde die originäre Intention, die auf eine zweckmäßige berufsbegleitende kaufmännische Standes- und Berufserziehung zielte, sukzessive durch eine eher (vollzeitschulisch-)fachschulische Ausrichtung unterwandert und letztlich infolge des Strebens um den Erhalt der Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligen-Militärdienst<sup>5</sup> zwischen 1868/70 und 1874 nachhaltig modifiziert. Die Handelsschule der kaufmännischen Innungshalle wandelte sich sukzessive von einer berufsbegleitenden Schule mit kaufmännischer Ausrichtung zu einer *berufsbegleitenden* kaufmännischen Fachschule (vgl. Abb. 1) mit (preußischem) Einjährigenprivileg. Damit nahm sie jedoch sowohl unter den (vollzeitschulischen) kaufmännischen Lehranstalten als auch unter den militärberechtigten höheren Schulen eine wohl einzigartige Sonderstellung ein.

Der allmähliche Wandel zur berufsbegleitenden kaufmännischen Fachschule setzte jedoch bereits vor dem Konformitätsdruck durch das Einjährigenprivileg (1867/68) bzw. durch die Bundes- (ab 1868) und spätere Reichsschulkommission (ab 1871) ein. Diesbezüglich deutet einiges darauf hin, dass der Professionalisierungsprozess des Leitungs- und Lehrpersonals der relevante Impuls für die allmählichen Modifikationen zwischen 1848 und 1867/68 war. Das Leitungs- und Lehrpersonal orientierte sich wohl schon relativ früh an ungeschriebenen professionellen Standards für „gute“ Handelsschulen und sah in dem vollzeitschulischen sächsischen Modell der „Höheren Abteilung bzw. Höheren Handelsschule“, das sich ausgehend von Leipzig (1831) verbreitete (u. a. in Dresden 1854 und Chemnitz 1856) das erfolgsversprechende und nachahmenswerte Organisationsvorbild. Der einsetzende Professionalisierungsprozess, der sich u. a. in den Bemühungen einer (sich konstituierenden) „Berufsgruppe“ äußerte, die Voraussetzungen, Bedingungen, Ziele und Inhalte ihrer Arbeit zu definieren, führte also bereits im Zeitraum zwischen 1848 und 1867/68 zu einer Strukturangleichung an das erfolgreich wahrgenommene sächsische Modell der „Höheren Handelsschule“ (isomorpher Wandel durch normativen Druck) (vgl. Abb. 3), der allerdings noch an den Interessen der Innungsmitglieder, die geschäftsbedingt an der berufsbegleitenden strukturellen Setzung aus dem Gründungsprogramm festhielten, gebrochen wurde.

Mit der Möglichkeit des Erhalts der Militärberechtigung 1867/68 trat dann allerdings ein weiterer externer Einflussfaktor hinzu, der einen gewaltigen – über die Grenzen dieser Einzelfallbetrachtung sowie über die Grenzen der kaufmännischen Berufserziehung hinausreichen-

---

<sup>5</sup> Das Privileg des Einjährig-Freiwilligen Militärdienstes (auch Einjährigenprivileg, Militärberechtigung oder Einjährige) resp. die spätere Obersekundareife bzw. heutige „Mittlere Reife“ war neben der Hochschulreife ein wesentlicher Bestandteil des sich im 19. Jh. ausprägenden Berechtigungswesens, das letztlich sowohl auf die allgemeinbildenden höheren Schulen als auch auf die berufsvorbereitenden Vollzeitschulen (z. B. die sächsischen „Höhere Handelsschulen“) und – wie im Nachfolgenden am Beispiel der Gothaer Handelsschule zu zeigen sein wird – ebenfalls auf die berufsbegleitenden Lehranstalten regulierenden Druck ausübte. Zum Einjährig-Freiwilligen Militärdienst aus wirtschaftspädagogisch-historischer Perspektive vgl. u. a. Peege 1967, 24ff.; Blankertz 1969, 107ff.; Georg/Kunze 1981, 112ff.; Blankertz, 1992, 181ff.; Zabeck 2009, 396f.

den – Konformitätsdruck entfaltet. Das Streben um das Einjährigenprivileg ist der Schlüssel für die Erklärung des fortgesetzten Modifikationsprozesses der Gothaer Handelsschule zwischen 1867/68 und 1874, durch den die Entwicklung zu einer berufsbegleitenden kaufmännischen Fachschule zu einem gewissen Abschluss kam. Denn die Militärberechtigung war nunmehr das Bindemittel zum Erhalt bzw. zum weiteren Ausbau der eher fachschulischen – jedoch nach wie vor an der berufsbegleitenden Konzeption gebrochenen – Ausrichtung, die die vorherigen Spannungen zwischen dem Leitungs- und Lehrpersonal und den Innungsmitgliedern bzw. dem Innungsvorstand aufgrund des normativen Drucks bzw. des einsetzenden Professionalisierungsprozesses des Leitungs- und Lehrpersonals verringerte. Denn auch die Innungsmitglieder waren z. T. an der aus dem Einjährigenprivileg resultierenden Verbesserung der sozialen Stellung ihrer Söhne interessiert. Zu dem zuvor bereits wirksamen isomorphen Wandel durch normativen Druck infolge des einsetzenden Professionalisierungsprozesses einer sich konstituierenden Handelslehrerschaft kam nun allerdings noch die Strukturangleichung durch Zwang hinzu, die von den formellen Regelungen der Bundes- bzw. Reichsschulkommission ausging. Der isomorphe Zwang bezog sich aber nicht, wie die Strukturangleichung durch normativen Druck, direkt auf die Konformität mit dem sächsischen Modell der „Höheren Handelsschule“, sondern auf die Angleichung an die entsprechenden Prämissen für preußische lateinlose höhere Bürger- bzw. Realschulen II. Ordnung und betraf überdies ebenso die sächsischen „Höheren Handelsschulen“ (vgl. Abb. 3).

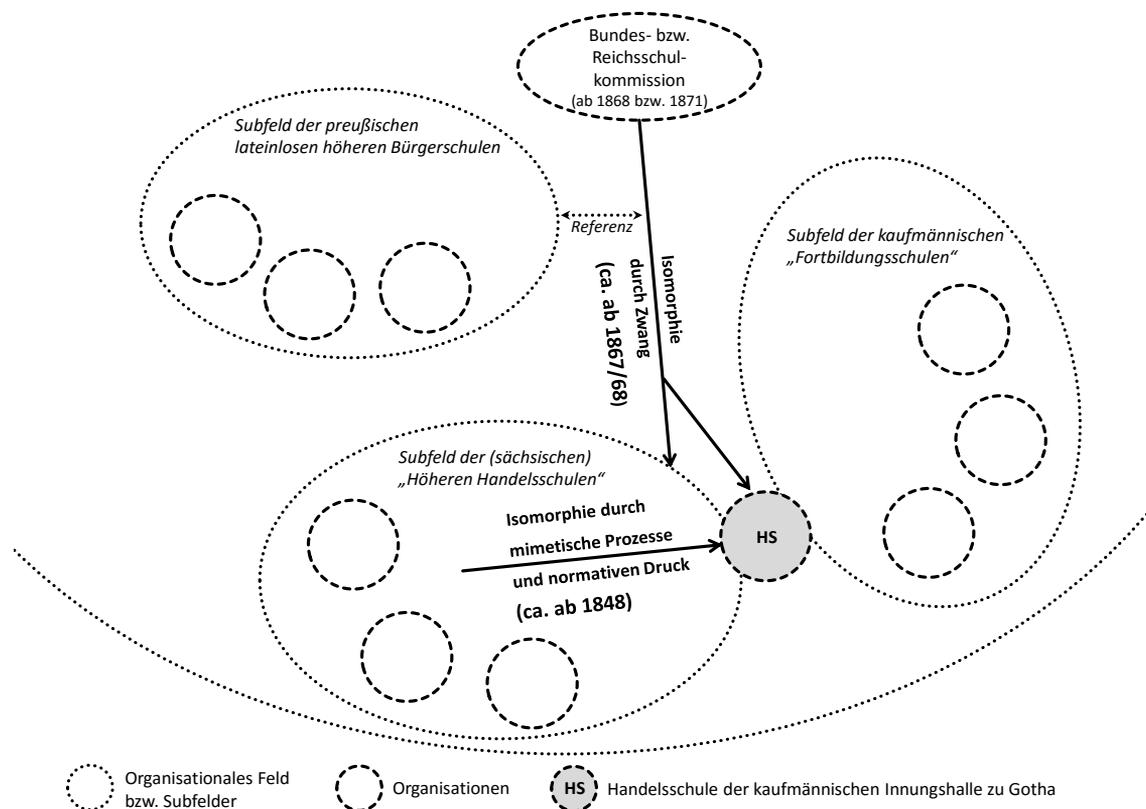


Abbildung 3: Abstraktion einer Partie des organisationalen Feldes der Handelsschule zu Gotha 1848/49-1882 (Götzl 2015, 247)

Nach dem definitiven Erhalt des Einjährigenprivilegs im Jahr 1874 ließen dann aber offensichtlich der Entscheidungsspielraum und der damit in Zusammenhang stehende Einfluss des Leitungs- und Lehrpersonals nach. Dessen Macht und Bewegungsfreiheit wurden zwischen den gesetzten Ansprüchen der Reichsschulkommission und den Wünschen der Innungsgenossen aufgerieben, was letztlich zu zahlreichen Zugeständnissen an die auszubildenden Mitglieder der Innungshalle und im Zusammenhang mit einer nachlässigen Beaufsichtigung seitens des Gothaer Staatsministeriums sowie der fehlenden Kontrolle durch die Reichsschulkommission zur „Entkopplung“ führte. Das heißt, die für die berufsbegleitende Gothaer Handelsschule teils inkompatiblen und dysfunktionalen Erwartungen der preußischen Bildungsadministration, die an den Erhalt der begehrten Berechtigung gebunden waren, wurden zwar einerseits formal aufrechterhalten, andererseits aber informell ausgehebelt, was bis 1881/82 einen weitgehend friktionslosen Ablauf ermöglichte, letztlich aber vor dem Hintergrund des Niedergangs der Handelsschule in den späten 70er Jahren des 19. Jh. und einem abrupt auftretenden Konformitätsdruck der Reichsschulkommission 1881/82 in der Aberkennung der Militärberechtigung mündete (vgl. Abb. 1).

#### **4.3 Degradierung – Kampf um „das Einjährige“, Etablierung der Höheren Handelsschule und Herabsetzung zum Appendix der Realschule (1882-1902)**

Der Zeitraum nach der Aberkennung der Militärberechtigung zwischen 1882 und 1888 war durch zahlreiche Reorganisationsbemühungen gekennzeichnet, die auf den Rückgewinn der nunmehr überlebenswichtigen Militärberechtigung zielten. Aufgrund des fortwährenden Festhaltens des Innungsvorstandes an der berufsbegleitenden strukturellen Setzung aus dem Gründungsprogramm war die Reichsschulkommission jedoch nicht bereit, der Gothaer Handelsschule erneut das Einjährigenprivileg zu gewähren, wodurch sich der Niedergang, der bereits in den späten 70er Jahren eingesetzt hatte, bis 1888 fortsetzte (vgl. Abb. 1). Erst 1888 war der Innungsvorstand letztlich bereit sich den Forderungen der Reichsschulkommission zu beugen. Die ursprüngliche Handelsschule der kaufmännischen Innungshalle wurde daraufhin zu einer Lehrlingsabteilung auf fortbildungsschulähnlichem Niveau degradiert und eine „Höhere Handelsschule der kaufmännischen Innungshalle“ nach dem Vorbild der sächsischen „Höheren Handelsschulen“ eingerichtet (vgl. Abb. 1). Der über 40 Jahre andauernde Anpassungsprozess an das sächsische Vorbild, das seit dem Ende der 1860er Jahre ebenfalls unter dem Druck des preußischen Berechtigungswesens modifiziert wurde, kam zum Abschluss (vgl. Abb. 4).

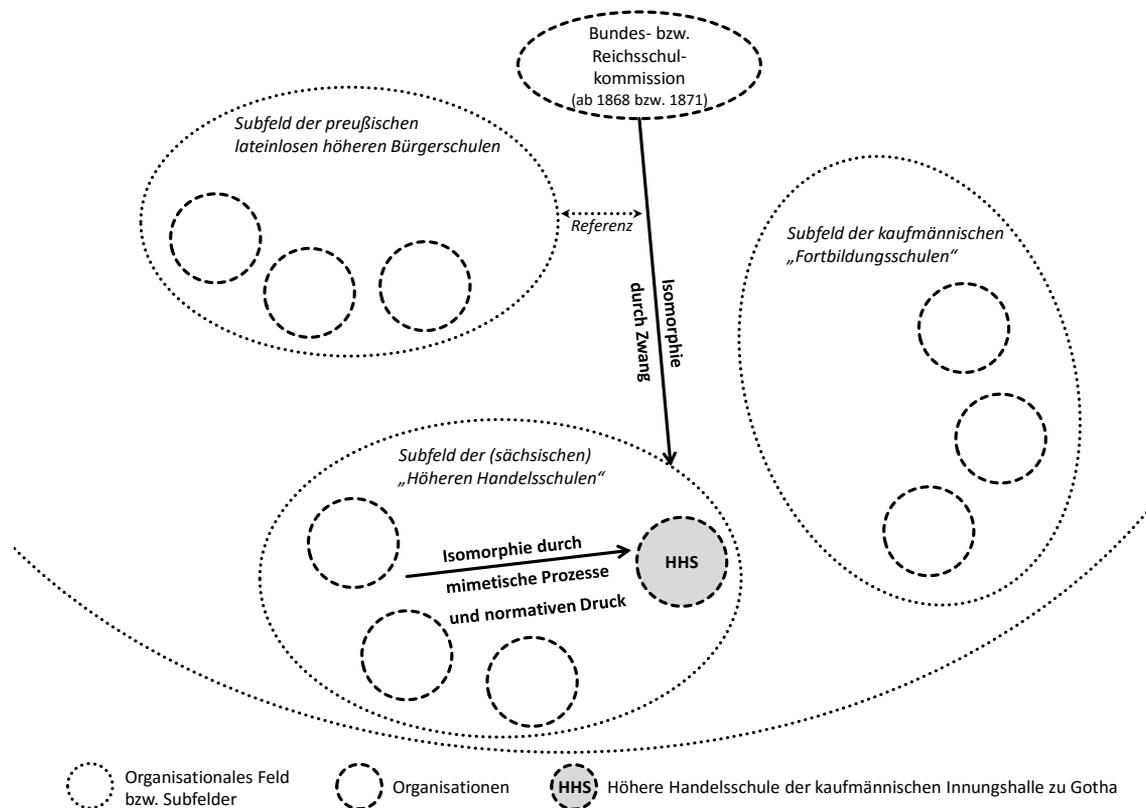


Abbildung 4: Abstraktion einer Partie des organisationalen Feldes der Höheren Handelsschule zu Gotha 1888-1896 (Götzl 2015, 313)

Die Höhere Handelsschule widersprach aber grundsätzlich der originären Intention des Vereins. Vor dem Hintergrund der fortschreitenden sozioökonomischen Differenzierung und Hierarchisierung der Gothaer „Kaufmannschaft“ und dem zunehmenden Druck des preußischen Berechtigungswesens bzw. mithin der sich durchsetzenden preußischen Hegemonie ging es einem Teil der Mitglieder der Innungshalle aber nur noch sekundär um die fachliche Qualifizierung ihres Nachwuchses, primär richtete sich ihr Interesse auf den Erhalt der gesellschaftlich relevanten Berechtigung. Die „Höhere Handelsschule der kaufmännischen Innungshalle“ erhielt daraufhin 1890 zunächst eine provisorische Berechtigung zur Ausstellung von Zeugnissen für den Einjährig-Freiwilligen Militärdienst für zwei Jahre, aufgrund anhaltender Bedenken der Reichsschulkommission und wurde letztlich 1892 in den Kreis der militärberechtigten Schulen aufgenommen. Doch bereits 1896 musste die Höhere Handelsschule ihren Betrieb aufgrund mangelnder Frequenz wieder einstellen. Übrig blieb danach lediglich die degradierte und neben der Höheren Handelsschule fortwährend bestehende verkürzte Lehrlingsabteilung bzw. die nachfolgend revitalisierte Gothaer Handelsschule (vgl. Abb. 1). Der Verein der kaufmännischen Innungshalle hatte sich nicht nur finanziell an der Höheren Handelsschule überhoben, sondern wurde auch durch die fortschreitende sozioökonomische Differenzierung und Hierarchisierung der Gothaer „Kaufmannschaft“ bzw. durch den dabei entstehenden sozioökonomischen Abgrenzungsdruck innerlich zerrissen, was letztlich 1902 zur Abspaltung der Lehrlingsabteilung bzw. der verbliebenen Handelsschule von der Innungs-

halle und zu deren Angliederung an die städtische Realschule sowie zur Auflösung des von Arnoldi 1817 initiierten Vereins führte.

## **5 Bilanz und Perspektive – Zur kritischen Würdigung des organisationssoziologischen Analyseansatzes**

Die Betrachtung der Entwicklung einer einzelnen (Handels-)Schule bzw. eines konkreten Einzelfalls (bottom-up-approach) hat sich m. E. vor dem Hintergrund der Befunde als zweckmäßig erwiesen, denn ein solches Vorgehen lenkt die Aufmerksamkeit auf Problemstellungen, die bei einer „systemischen Betrachtung“ (top-down-approach) nicht hinreichend oder gar nicht in das Blickfeld geraten, so z. B. auf die bedeutsamen Professionalisierungsprozesse des Leitungs- und Lehrpersonals, den folgenschweren Konformitätsdruck durch das Einjährigenprivileg und die komplizierten Interdependenzen zwischen der Entwicklung der berufsbegleitenden kaufmännischen Erziehung, des kaufmännischen Fachschulwesens und der Entwicklung des höheren Schulwesens. Dementsprechend konnten durch die Studie diverse Inkonsistenzen und Desiderate aufgedeckt und z. T. behandelt werden. Überdies sind die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung nicht nur für die wirtschaftspädagogische Historiographie von Interesse, sondern auch für die Wirtschafts- und Sozialgeschichte sowie für die Organisationssoziologie. Gerade für die zuletzt Genannte bieten die Befunde zu einer abgeschlossenen Organisation diverse Möglichkeiten zur Anwendung weiterer organisationstheoretischer Ansätze und zur Überprüfung nomologischer Hypothesen.

Folglich kann hier attestiert werden, dass es für die Historische Berufsbildungsforschung durchaus gewinnbringend sein kann, in Zukunft weitere schulhistorische Fallstudien – ggf. auf der Grundlage des hier z. T. vorgestellten organisationssoziologischen Instrumentariums – durchzuführen, um das lückenhafte und verschwommene Bild über die Entwicklung der kaufmännischen Berufserziehung im 19. Jh. einerseits zu vervollständigen und andererseits durch darauf aufbauende komparative Betrachtungen die Konturen des sich im 19. Jh. überhaupt erst entwickelnden „kaufmännischen Schulwesens“ deutlicher herauszuarbeiten.

### **Literatur**

Amthor, G. M. (1836): Beiträge zu Coburgs und Gothas Annalen oder kurze Beschreibung einiger gemeinnütziger Anstalten, welche in beiden Städten ins Leben getreten sind. Coburg.

Becker-Ritterbach, F. A. A./Becker-Ritterbach, J. C. E. (2006): Isomorphie und Entkopplung im Neoinstitutionalismus. In: Senge, K./Hellmann, K.-U. (Hrsg.): Einführung in den Neoinstitutionalismus. Wiesbaden, 102-117.

Berke, R. (1960): Überblick über die Geschichte der kaufmännischen Schulen. In: Blättner, F./Luchtenberg, P. (Hrsg.): Handbuch für das Berufsschulwesen. Heidelberg, 138-152.

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

- Blankertz, H. (1983): Geschichte der Pädagogik und Narrativität. In: Zeitschrift für Pädagogik 29, H. 1, 1-9.
- Blankertz, H. (1992): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.
- Bruchhäuser, H.-P. (2006a): Handelsschulen in Preußen. Kaufmännische Schulplanung und Schulgründung unter der Administration des Oberschulkollegiums (1787-1806). Bd. 1. Oldenburg.
- Bruchhäuser, H.-P. (2006b): Handelsschulen in Preußen. Kaufmännische Schulplanung und Schulgründung unter der Administration des Oberschulkollegiums (1787-1806). Bd. 2. Oldenburg.
- Coleman, J. S. (1974): Power and the Structure of Society. New York.
- Coleman, J. S. (1979): Macht und Gesellschaftsstruktur. Tübingen.
- Degele, N./Dries, C. (2005): Modernisierungstheorie. Eine Einführung. München.
- DiMaggio, P. J./Powell, W. W. (1983): The Iron Cage Revisited. Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: American Sociological Review, 48, H. 2, 147-160.
- Eckert, C. (1916): Handelshochschulen. In: Ziegler, A. (Hrsg.): Handbuch für das kaufmännische Unterrichtswesen in Deutschland, Bd. 1. Leipzig, 453-505.
- Fiedler, W. (1998): Zur Geschichte der Handelshochschule Leipzig. In: Handelshochschule Leipzig (HHL) (Hrsg.): 100 Jahre Handelshochschule Leipzig (1898-1998). Festschrift anlässlich des 100-jährigen Gründungsjubiläums der Handelshochschule Leipzig am 25. April 1998. Leipzig, 51-84.
- Gilow, H. (1906): Das Berliner Handelsschulwesen des 18. Jahrhunderts im Zusammenhang mit den pädagogischen Bestrebungen seiner Zeit dargestellt. Berlin.
- Görlich, H. (1991): Die Handelsschulen in Stuttgart. Vorgeschichte, Einrichtung und Ausbau des kaufmännischen Schulwesens in Württemberg von 1770 bis 1945. Stuttgart.
- Götzl, M. (2015): Kaufmännische Berufserziehung im Antagonismus zwischen Berufs- und Allgemeinbildung. Zur Entwicklung und Bedeutung der Handelsschule der kaufmännischen Innungshalle zu Gotha (1817-1902). Detmold.
- Gonon, P./Reinisch, H./Schütte, F. (2010): Zur Ideengeschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Nickolaus, R. et al. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 424-440.
- Greinert, W.-D. (2013): Humanistische versus realistische Bildung. Eine Studie zur Ergänzung der „deutschen Sonderwege“. Baltmannsweiler.
- Greinert, W.-D. (2015): Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zur Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsausbildung. Baltmannsweiler.

- Habermas, J. (1976a) (Hrsg.): Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt a. M.
- Habermas, J. (1976b): Geschichte und Evolution. In: Ders. (Hrsg.): Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt a. M.
- Hasfeld, R. (1996): Berufsausbildung im Großherzogtum Baden. Zur Geschichte des „dualen Systems“ im Handwerk. Köln.
- Horlebein, M. (1976): Die berufsbegleitenden kaufmännischen Schulen in Deutschland (1800-1945). Eine Studie zur Genese der kaufmännischen Berufsschule. Frankfurt a. M.
- Horlebein, M. (1985): Überblick über die Geschichte der kaufmännischen Berufserziehung in Deutschland. In: Berke, R. (Hrsg.): Handbuch für das kaufmännische Bildungswesen. Darmstadt, 22-44.
- Horlebein, M. (1989a): Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur Geschichte der kaufmännischen Berufsbildung. 1818-1984. Köln, 2-35.
- Horlebein, M. (1989b) (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur Geschichte der kaufmännischen Berufsbildung. 1818-1984. Köln.
- Horlebein, M. (1991): Kaufmännische Berufsbildung. In: Berg, C. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV. 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München, 404-409.
- Horlebein, M. (2002): Was bedeutet „theoriegeleitet“ in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Historiographie? In: Eckert, M. et al. (Hrsg.): Bilanzierungen. Schulentwicklung, Lehrerbildung und Wissenschaftsgeschichte im Feld der Wirtschafts- und Berufspädagogik. Frankfurt a. M., 29-41.
- Kieser, A. (1989): Organizational, Institutional, and Societal Evolution: Medieval Craft Guilds and the Genesis of Formal Organizations. In: Administrative Science Quarterly, 34, H. 4, 540-564.
- Kieser, A./Walgenbach, P. (2010): Organisation. Stuttgart.
- Leschinsky, A./Roeder, P. M. (1983): Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Frankfurt a. M.
- Loo, H. van der/Reijen, W. van (1997): Modernisierung. Projekt und Paradox. München.
- Meyer, J. W./Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations. Formal Structure as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology, 83, H. 2, 340-363.
- Mommsen, W. J. (1979): Die Mehrdeutigkeit von Theorien in der Geschichtswissenschaft. In: Kocka, J./Nipperday, T. (Hrsg.): Theorie und Erzählung in der Geschichte. München, 334-370.
- Pätzold, G./Wahle, M. (2010): Historische Berufsbildungsforschung. In: Nickolaus, R. et al. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 393-400.

Peege, J. (1967): Die Fachschulreife als Problem kaufmännischer Berufserziehung. Neustadt/Aisch.

Penndorf, B. (1914): Die Entstehung und Ausbildung des kaufmännischen Unterrichtswesens in Deutschland. In: Archiv für kaufmännische Sozialpolitik, 11, H. 2, 81-92.

Penndorf, B. (1916): Geschichte des kaufmännischen Unterrichtswesens. In: Ziegler, A. (Hrsg.): Handbuch für das kaufmännische Unterrichtswesen in Deutschland. Bd. I: Die kaufmännischen Schulen als Erziehungs- und Unterrichtsanstalten. Leipzig, 115-170.

Pott, K. F. (1989): Die Entwicklung der österreichischen Handelsakademien (1848-1918). Die Entstehung eines Modells schulischer Kaufmannsbildung. Darmstadt.

Pott, K. F. (2015): Statt einer Einleitung: Vorüberlegungen zu einer Geschichte kaufmännischer Vollzeitschulen im 19. Jahrhundert. In: Ders. (Hrsg.): Berufsbiographien von Handelsschullehrern des 19. Jahrhunderts oder Bausteine einer überfälligen Geschichte der kaufmännischen Vollzeitschulen des 19. Jahrhunderts. Detmold.

Preisendörfer, P. (2011): Organisationssoziologie. Grundlagen, Theorien und Problemstellungen. Wiesbaden.

Rätzer, M. (2001): Kurze Geschichte der Öffentlichen Handelslehranstalt Leipzig. In: Freundeskreis der Öffentlichen Handelslehranstalt (Hrsg.): Die Öffentliche Handelslehranstalt zu Leipzig 1831-1950. Festschrift zum 170. Jahrestag ihrer Gründung. Leipzig, 17-111.

Reichwein, G. (1963): Grundlinien einer Theorie der Schule (1925). In: Ders. (Hrsg.): Kritische Umriss einer geisteswissenschaftlichen Bildungstheorie. Bad Heilbrunn, 89-101.

Reinisch, H. (1991): Ökonomisches Kalkül und kaufmännisches Selbstbild. Die Formung des kaufmännischen Arbeitsvermögens im vorindustriellen Deutschland unter besonderer Berücksichtigung des Buchhaltungsunterrichts – zugleich eine Studie zu dessen Geschichte und Didaktik von den Anfängen bis zum Ende des 18. Jahrhunderts als Beitrag zur berufspädagogisch-historischen Curriculumforschung. Oldenburg.

Reinisch, H. (2001): Zur Entwicklung kaufmännischer Berufsbildung in schulischen Bildungsgängen in Deutschland. Ein Überblick von den Anfängen bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Frommberger, D./Reinisch, H./Santema, M. (Hrsg.): Berufliche Bildung zwischen Schule und Betrieb. Stand und Entwicklung in den Niederlanden und Deutschland. Markt Schwaben, 11-64.

Reinisch, H. (2005): Aus der Geschichte lernen – aber was? Reflexion über geschichts- und wissenschaftstheoretische Optionen zur Grundlegung einer Historischen Berufsbildungsforschung. In: Büchter, K./Seubert, R./Weise-Barkowsky, G. (Hrsg.): Berufspädagogische Erkundungen. Eine Bestandsaufnahme in verschiedenen Forschungsfeldern. Festschrift für Martin Kipp. Frankfurt a. M., 43-62.

Reinisch, H. unter Mitarbeit von Götzl, M. (2011): Geschichte der kaufmännischen Berufe. Studie zur Geschichte vornehmlich der deutschen Kaufleute, ihrer Tätigkeiten, ihrer Stellung in der Gesellschaft sowie ihrer Organisation und Qualifizierungsstrukturen von den Anfängen bis zum Ausgang des 19. Jahrhunderts angefertigt im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) mit einer Einleitung von Rainer Brötz und Franz Kaiser. Bonn.

Scharnewitzky, G. (1995): Die Handelshochschulen in Deutschland als Träger der pädagogischen Handelslehrerbildung. In: Ders. (Hrsg.): Kulturwissenschaftliche Aspekte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Teil 1. Frankfurt a. M., 17-42.

Schmid, A. (1913): Das kaufmännische Bildungswesen in Österreich-Ungarn. In: Knörk, O. (Hrsg.): Der kaufmännische Unterricht. Handbuch der Methodik für Lehrer, Kaufleute und Studierende. Berlin, 77-111.

Scott, R. W./Davis, G. F. (2007): Organizations and Organizing. Rational, Natural, and Open System Perspectives. Upper Saddle River, New Jersey.

Stratmann, K. (1993): Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsausbildung. Bd. 1: Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft (1648-1806). Frankfurt a. M.

Stratmann, K./Pätzold, G./Wahle, M. (2003): Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsausbildung. Bd. 2: Vom Ende der ständischen Gesellschaft bis zum Beginn der Hochindustrialisierung (1806-1878). Frankfurt a. M.

Vanberg, V. (1982): Markt und Organisation. Individualistische Sozialtheorie und das Problem korporativen Handelns. Tübingen.

Walgenbach, P. (2006): Neoinstitutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In: Kieser, A./Ebers, M. (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart, 353-401.

Walgenbach, P./Meyer, R. (2008): Neoinstitutionalistische Organisationstheorie. Stuttgart.

Wehler, H.-U. (1979): Anwendung von Theorien in der Geschichtswissenschaft. In: Kocka, J./Nipperday, T. (Hrsg.): Theorie und Erzählung in der Geschichte. München, 17-39.

Weniger, E. (1975): Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung (1936). In: Ders. (Hrsg.): Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim, 107-123.

Wiese, H. (1981): Die Entwicklung des kaufmännischen Schulwesens im Großherzogtum Hessen und bei Rhein. Alsbach.

Wolfrum, C. (1868): Mittheilungen über die Gründung und Einrichtung der Handelsschule zu Gotha. Gotha.

Wolfrum, C. (1881): Die Oeffentliche Handelslehranstalt zu Leipzig in den Jahren 1831-1881. Leipzig.

Zabeck, J. (2009): Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie. Paderborn.

Zander, G. H. (2004): Gründung der Handelshochschulen im deutschen Kaiserreich (1898-1919). Köln.

Zehden, C. (1898): Zur Geschichte des commerciellen Bildungswesens in Österreich von 1848-1898. Wien.

Zieger, B./Dietze H.: Handelsschulen. In: Rein, W. (1906): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza, 1-45.

---

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format:  **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

### Zitieren dieses Beitrages

---

Götzl, M. (2016): Geschichte der kaufmännischen Berufserziehung auf Basis von (neoinstitutionalistischen) Organisationstheorien am Beispiel der Handelsschule der kaufmännischen Innungshalle zu Gotha (1817-1902). In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 31, 1-25. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe31/goetzl\\_bwpat31.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe31/goetzl_bwpat31.pdf) (12-12-2016).

### Der Autor

---



#### **Prof. Dr. MATHIAS GÖTZL**

Universität Rostock, Institut für Berufspädagogik

August-Bebel-Straße 28, 18055 Rostock

[mathias.goetzl@uni-rostock.de](mailto:mathias.goetzl@uni-rostock.de)

<http://www.ibp.uni-rostock.de/team/gtzl/>