Berufsbildung, Arbeit und Innovation
Dissertationen/Habilitationen
43

Anna Lambert

Die Berufsbildung im Nationalsozialismus in Hamburg

Eine exemplarische Untersuchung der Ideologisierung am Berufsbild des Malers

wbv

Berufsbildung, Arbeit und Innovation
Dissertationen/Habilitationen

Anna Lambert

Die Berufsbildung im Nationalsozialismus in Hamburg

Eine exemplarische Untersuchung der Ideologisierung am Berufsbild des Malers

wbv

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

Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation –
Dissertationen/Habilitationen, Band 43

Geschäftsführende Herausgeber
Klaus Jenewein, Magdeburg
Marianne Friese, Gießen
Georg Spöttl, Bremen

Wissenschaftlicher Beirat
Thomas Bals, Osnabrück
Karin Büchter, Hamburg
Frank Bünning, Magdeburg
Ingrid Darmann-Finck, Bremen
Michael Dick, Magdeburg
Uwe Faßhauer, Schwäbisch-Gmünd
Martin Fischer, Karlsruhe
Philipp Gonon, Zürich
Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
Manuela Niethammer, Dresden
Jörg-Peter Pahl, Dresden
Karin Rebmann, Oldenburg
Susan Seeber, Göttingen
Tade Tramm, Hamburg
Thomas Vollmer, Hamburg

Gedruckt mit Unterstützung der Helmut-Schmidt Universität/
Universität der Bundeswehr Hamburg.

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld, 2017
Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
Umschlaggestaltung: FaktorZwo, Günter Pawlak, Bielefeld

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

ISBN 978-3-7639-5808-5
Bestell-Nr. 6004577
Dieses Buch ist auch als E-Book unter der ISBN 978-3-7639-5809-2 erhältlich.

Einen herzlichen Dank an die vielen Menschen,
die für das Gelingen dieser Arbeit sorgten.

Das Lied vom Anstreicher Hitler

Der Anstreicher Hitler
Sagte: Liebe Leute, laßt mich ran!
Und er nahm einen Kübel frische Tünche
Und strich das deutsche Haus neu an.
Das ganze deutsche Haus neu an.

Der Anstreicher Hitler
Sagte: Diesen Neubau hat's im Nu!
Und die Löcher und die Risse und die Sprünge
Das strich er einfach alles zu.
Die ganze Scheiße strich er zu.

O Anstreicher Hitler
Warum warst du kein Maurer? Dein Haus
Wenn die Tünche in den Regen kommt
Kommt der Dreck drunter wieder raus.
Kommt das ganze Scheißhaus wieder raus.

Der Anstreicher Hitler
Hatte bis auf Farbe nichts studiert
Und als man ihn nun eben ranließ
Da hat er alles angeschmiert.
Ganz Deutschland hat er angeschmiert.

(Gedicht: Bertolt Brecht)

Inhalt

Tabellenverzeichnis 17

Abkürzungsverzeichnis 19

Teil A Historiografische Berufsbildungsforschung: theoretische und methodologische Überlegungen 21

1 Dissertationsvorhaben 23

2 Auseinandersetzung mit Geschichte (in der Berufsbildung) . 27

3 Theoretische Überlegungen 31
3.1 Relevanz historiografischer Berufsbildungsforschung 32
3.2 Relevanz der Arbeit 35
3.3 Überblick zum Stand der historiografischen Berufsbildungsforschung . . . 37
3.4 Forschungsstand zum Nationalsozialismus 42
3.4.1 Ausgewählter Forschungsstand zur historiografischen Berufsbildungsforschung 43
3.4.2 Berufsbildung im Nationalsozialismus 45
3.4.3 Handwerk während der nationalsozialistischen Diktatur 47
3.4.4 Forschungsdesiderate 49
3.4.5 Berufs-, Berufsfeld-, und Berufsbildungsforschung 50
3.4.6 Malerberuf und Malerhandwerk 53
3.4.7 Hansestadt Hamburg und hamburgische Berufsbildung 55
3.4.8 Handwerk in Hamburg 58
3.4.9 Berufsbildung des/der Malers/-in und das Malerhandwerk in Hamburg . . 59
3.5 Historiografische Berufsbildungsforschung: Kritik und neue Impulse 61
3.6 Forschungsgegenstand der Arbeit 64
3.7 Erkenntnisinteresse und Fragestellungen 66
3.8 Disziplinäre und historiografische Verortung 70
3.9 Aufbau 70
3.10 Zusammenfassung 75

4 Methodologische Überlegungen 77
4.1 Sozialhistoriografie 78
4.2 Regionalhistoriografie 79

4.3 Ideenhistoriografie – Ideologiekritik 80
4.4 Berufshistoriografie 82
4.5 Dokumente 83
4.6 Verfahren der Dokumentenauswertung 86
4.7 Zusammenfassung 88

Teil B 1 Sozialhistoriografische Rekonstruktion der Berufsbildung, des Handwerks und des Malerhandwerks im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus 91

1 Handwerkliche, industrielle und schulische Berufsbildung und -erziehung im Übergang zum Nationalsozialismus 93
1.1 Öffentliches Problembewusstsein und Interesse an beruflicher Bildung und Erziehung 1890–1920 95
1.1.1 Kennzeichen der Fortbildungsschule 96
1.1.2 Änderung der gesetzlichen Grundlagen im Lehrlingswesen und deren Auswirkungen auf das Berufsschulwesen 98
1.1.3 Gründung des „Deutschen Ausschusses für Technisches Schulwesen" . . . 99
1.1.4 Erster Weltkrieg und seine Folgen auf den Arbeitsmarkt und die Berufsbildung 102
1.1.5 Reformen der beruflichen Bildung in der Weimarer Republik, die das Berufsschulwesen prägten 103
1.1.6 Gesetzliche Grundlage der beruflichen Bildung in der Weimarer Republik 105
1.2 Konsolidierungsbestrebungen und Bildungsinitiativen 1920–1927 108
1.2.1 Initiativen der Industrie 108
1.2.2 Das „Deutsche Institut für Technische Arbeitsschulung" 110
1.2.3 Berufsschulpflicht und Ziel der Berufsschulen 111
1.3 Ausbau der betrieblichen Bildung 1927–1933 114
1.3.1 Ausbildungsmodell der Industrie 114
1.3.2 Neue Regelung der Ausbildung im gewerblichen Sektor: das Berufsausbildungsgesetz 115
1.4 Erste Versuche einer „Gleichschaltung" in der beruflichen Bildung 116
1.4.1 Ausgangssituation um 1933 118
1.4.2 Entwicklungen im berufsbildenden Schulwesen 118
1.4.2.1 Regelung des Berufsschulwesens: „Entwurf eines Reichsberufsschulgesetzes" 119
1.4.2.2 Die Berufsschule und der Vierjahresplan 120
1.4.2.3 Reichseinheitliche Benennung des Berufsschul-, Berufsfachschul- und Fachschulwesens 121

1.4.2.4 Reichsschulpflichtgesetz 121
1.4.2.5 Reichseinheitliche Festlegung des Berufsschulunterrichts 1940 124
1.4.2.6 Reichseinheitliche Lehrpläne 124
1.4.3 Bedeutung der Berufslenkung und Berufsschule im Kriegsverlauf 125
1.4.4 Ordnungsarbeit in der industriellen Berufsbildung 126
1.4.5 Situation der handwerklichen Berufserziehung 129
1.5 Zusammenfassung 129

2 Wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Entwicklungen im Handwerk im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus 133
2.1 Entwicklungen ab 1810 bis 1918 134
2.1.1 Industrialisierung und das Handwerk 135
2.1.1.1 „Die Industrie steigt auf, das Handwerk fällt" 136
2.1.1.2 „Handwerk und Industrie bestehen miteinander" 137
2.1.2 Die Güte der handwerklichen Berufsausbildung 138
2.1.3 Entwurf der „Handwerker- und Gewerbeordnung" – Ablehnung der Gewerbefreiheit 139
2.1.4 Gewerbenovellen, Lehrlingsrecht und das Handwerkerschutzgesetz 141
2.1.5 Errichtung der Handwerkskammern 145
2.1.6 Einführung des „Kleinen Befähigungsnachweises" 146
2.2 Die Zeit der Weimarer Republik: 1918–1933 147
2.2.1 Situation des Handwerks und seines Lehrlingswesens in der Weimarer Zeit 148
2.2.2 Interessenvertretungen im Handwerk 149
2.2.3 Erster Entwurf einer „Reichshandwerksordnung" 150
2.2.4 Auswirkung der Weltwirtschaftskrise auf die Regelungen im Handwerk . 151
2.2.5 Handwerk und Industrie gegen Ende der Weimarer Zeit 152
2.3 Das Handwerk in der nationalsozialistischen Diktatur: 1933–1945 152
2.3.1 „Gleichschaltung" im Handwerk 154
2.3.2 „Gesetz über den vorläufigen Aufbau des deutschen Handwerkes" 155
2.3.3 „Gesetz zur Ordnung der nationalen Arbeit" 156
2.3.4 „Fachliche Vorschriften zur Regelung des Lehrlingswesens für die Meisterprüfung" 157
2.3.5 „Zweite und dritte Verordnung über den vorläufigen Aufbau des Deutschen Handwerks" 158
2.3.6 „Entwurf eines Gesetzes über die Berufsausbildung in Handel und Gewerbe" 159

2.3.7 „Gesetz über die fachliche und berufliche Ausbildung in Handel und Gewerbe“ 160
2.3.8 Kriegsvorbereitung und -anbruch. Auswirkungen der „Verordnung über die Durchführung des Vierjahresplanes“ im Handwerk 161
2.3.9 Die Situation des Handwerks nach Kriegsende 1945 163
2.4 Zusammenfassung 165

3 Wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Entwicklungen im Malerhandwerk im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus 167
3.1 Wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Entwicklungen im Malerhandwerk seit der Gewerbefreiheit bis zum Ende der Weimarer Republik – ein Abriss 168
3.1.1 Das Handwerkerschutzgesetz und die Bildung von Zwangsinnungen 168
3.1.2 Gründungen von Berufsorganisationen 170
3.1.3 Erster Weltkrieg und seine Auswirkungen auf das Malerhandwerk 171
3.1.4 Wirkung des Bauhausstils und der Weltwirtschaftskrise auf das Malergewerbe 172
3.1.5 Auswirkung der Neuordnung des Handwerks im Malerberuf 173
3.2 Das Malerhandwerk im Nationalsozialismus in Deutschland – Veränderungen, Aufgaben und Ziele 176
3.2.1 Gesetzliche Verordnungen 177
3.2.1.1 „Handwerkskarte“ 178
3.2.1.2 Werkstoffumstellung im Malerhandwerk 179
3.2.1.3 „Arbeitsbuch“ 180
3.2.1.4 „Buchführungspflicht“ 181
3.2.1.5 „Fachliche Vorschriften“ 182
3.2.2 Ein Abriss der beruflichen Bildung im Malerhandwerk 183
3.2.3 Das Malerhandwerk in der Kriegswirtschaft 184
3.3 Anhang: Statistische Betrachtungen zum Malerhandwerk 185
3.3.1 Anzahl der Betriebe im Malergewerbe 1875–1933 186
3.3.2 Anzahl der Arbeitskräfte im Malerhandwerk 1882–1933 186
3.3.3 Übersicht der (Innungs-)Mitglieder und die Gesamtlohnsumme im Malerhandwerk 1883–1900 187
3.3.4 Verhältnis von Meistern/-innen, Gesellen/-innen und Lehrlingen 1900–1945 188
3.3.5 Entwicklungen der Arbeitszeit und des Stundenlohns 1890–1945 189
3.4 Zusammenfassung 190

Teil B 2 Regionalhistoriografische Rekonstruktion der Berufsbildung, des Handwerks und des Malerhandwerks in Hamburg im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus 191

1 Hamburg im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus 193
1.1 Wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Entwicklungen in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus in Hamburg 194
1.1.1 Entwicklungslinien zunehmender politischer Radikalisierungen 195
1.1.2 Entscheidung für Hitler und die NSDAP – Beginn des Nationalsozialismus 200
1.1.3 Der Beginn der NS-Diktatur und ihre Auswirkungen auf Hamburg 202
1.1.4 Die „Gleichschaltung" nationalsozialistischer Politik 203
1.1.5 Nationalsozialistische Anpassungen im öffentlichen Leben 207
1.2 Widerstand in Hamburg 212
1.3 Der zweite Weltkrieg – Folgen des Kriegseinbruchs in Hamburg 214
1.4 Zusammenfassung 216

2 Entwicklung der schulischen Berufsbildung und -erziehung in Hamburg 219
2.1 Entwicklungen in der Weimarer Zeit 219
2.1.1 Entwicklungsstufen der Fortbildungsschule im Kaiserreich 220
2.1.2 Neuverwaltung des Berufsschulwesens 223
2.1.3 Die Bedeutung des Berufsschulwesens um 1923 224
2.1.4 Schulische Raumnot 227
2.1.5 Bedeutung der Berufsschule um 1927 229
2.1.6 „Denkschrift zur Frage der Organisation und Verwaltung des hamburgischen Berufsschulwesens" 230
2.1.7 „Neuregelung des hamburgischen Berufsschulwesens" – Reaktionen um 1928 235
2.1.8 Die Relevanz der Berufsschulen um 1931 237
2.1.9 Proteste gegen Berufsschulzeit 238
2.2 Das Berufsschulwesen im Nationalsozialismus 239
2.2.1 Die (Berufs-)Schule und ihre Beziehung zur „Hitlerjugend" 240
2.2.2 Zusätzliche Berufsschulung durch HJ und DAF 243
2.2.3 Thematisierung der Reichs- und Schulgesetzgebung um 1936 245
2.2.4 Erfassung aller Berufsschulpflichtigen 250

2.2.5 Nationalsozialistische Veränderungen in der Berufsbildung und -erziehung 252
2.2.5.1 Jahresberichte der Berufsschulen 253
2.2.5.2 Einführung von Hausaufgaben an Berufsschulen 254
2.2.5.3 Lehr-/Lernmittel in Berufsschulen 254
2.2.5.4 Einführung des Lehrvertrages und der Lehrzeitverkürzung 255
2.2.5.5 Einsatz der Werkarbeitsbücher 258
2.2.5.6 Einführung eines einheitlichen Notensystems 262
2.2.5.7 Einheitliche Stunden- und Pausenordnung an den Berufsschulen 264
2.2.6 Berufsbildung im zweiten Weltkrieg 265
2.2.6.1 Folgen des Krieges für die Berufsbildung 265
2.2.6.2 „Gomorrha" und die Wiederaufnahme des Schulunterrichts 268
2.2.6.3 Berufsbildung nach Kriegsende 270
2.3 Zusammenfassung 273

3 Entwicklungen im Handwerk in Hamburg 275
3.1 Hamburgs Handwerk im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus – eine Chronologie der hamburgischen Zeitungsberichterstattung 275
3.1.1 „Die Not des Handwerks" 276
3.1.2 „Die Lage des Handwerks in Hamburg" 276
3.1.3 „Das Reichskommissariat für Handwerk und Kleingewerbe" 277
3.1.4 „Die wirtschaftliche Lage des Handwerks. Noch kein Aufschwung" 277
3.1.5 „Rationalisierung und Handwerk" 278
3.1.6 „Schlechte Geschäftslage im Handwerk" 279
3.1.7 „1.023.000 deutsche Handwerksmeister" 279
3.1.8 „Ipso iure" 280
3.1.9 „Schicksalsfragen des Mittelstandes: Freie Handwerkswirtschaft oder großer Befähigungsnachweis?" 281
3.1.10 „Deutsches Handwerk – Deutsche Bühne" 281
3.1.11 „Handwerk borge nicht" 282
3.1.12 „Dreijähriger Neuaufbau im Handwerk" 284
3.1.13 „Handwerk auf neuem Boden" 285
3.1.14 „Entwicklungsprobleme des Handwerks" 289
3.1.15 „Das müssen ganze Kerle sein! Hamburger Handwerker gehen nach dem Osten" 289
3.1.16 „Hamburgs Handwerk beteiligt sich am ‚Sozial-Gewerk'" 290
3.1.17 „Hamburgs Handwerk im Kriegseinsatz" 291
3.2 Hamburgs Handwerk im Nationalsozialismus 293

3.2.1 Stellung des Handwerks zum Berufsschulunterricht 293
3.2.2 „Hamburger Handwerkswochen" 296
3.2.2.1 „Reichshandwerkswoche" 1933 297
3.2.2.2 „Handwerks- und Gewerbewoche" 1935 298
3.2.2.3 Vorbereitungen und Durchführung der „2. Handwerks- und Gewerbewoche" 1938 298
3.2.3 „Leistungsschau des Handwerks" 301
3.3 Zusammenfassung 303

4 Entwicklungen im Malerhandwerk in Hamburg 305
4.1 „Rückwärts den Blick – Vorwärts den Schritt!" 305
4.1.1 „Corporation der Maler" und „Verein der Maler und Lackierer" 306
4.1.2 Innung der Maler und Lackierer 1883 308
4.1.3 Obermeister der Innung der Maler und Lackierer – Carl Hansen 310
4.1.4 Vierstädtebund 1903 310
4.1.5 Ausstellung bemalter Wohnräume 1911 und Bauhausbewegung in Hamburg 311
4.2 Das Malerhandwerk im Nationalsozialismus 313
4.2.1 Neugestaltung deutscher Städte 314
4.2.2 Nachwuchs- und Begabtenförderung im Malerhandwerk 1939, 1941 . . . 315
4.2.3 Malerinnung in Hamburg während der nationalsozialistischen Diktatur . . 317
4.2.3.1 Gleichschaltung der Malerinnung in Hamburg 318
4.2.3.2 Protokolle der Innungsversammlungen 319
4.2.3.3 Jahrbücher der Innung für das Malerhandwerk 1938–1941 321
4.3 Lernorte des Malerhandwerks 324
4.3.1 Die Gewerbeschule für Holz- und Baugewerbe G III 325
4.3.2 Gewerbliche Berufsschule der Hansestadt Hamburg für die Berufe der Maler/-in, Elektriker/-in und Feinmechaniker/-in G X 327
4.3.2.1 Jahresbericht der G X 328
4.3.2.2 Eindrücke der G X in der „Hamburger Neusten Zeitung" 1939 329
4.3.2.3 Abgrenzung „Handwerkerschule" und „Berufsschule" 330
4.3.3 Meisterschule Altona 331
4.3.3.1 Lehr- und Organisationsplan für die Umgestaltung 333
4.3.3.2 Grundsätze zur Errichtung von Meisterschulen 336
4.3.3.3 Namensgebung Meisterschule Altona 338
4.3.3.4 „Verbindungspersonen" zwischen Betrieb und Meisterschulen des deutschen Handwerks 339
4.3.3.5 Vorläufiger Rahmenlehrplan 339
4.3.3.6 Meisterprüfung 340

4.4 Zusammenfassung 342

Teil C Ideenhistoriografische Untersuchungen zur nationalsozialistischen Ideologie in Deutschland und Hamburg 345

1 Politische und nationalsozialistische Ideologien 347
1.1 „Dunkel und vieldeutig, wie eben jede Ideologie" – Was sind (politische) Ideologien? 348
1.2 Formen und Funktionen politischer Ideologien 351
1.2.1 Formen politischer Ideologien 352
1.2.1.1 Rechtfertigungsideologie 352
1.2.1.2 Komplementärideologie 353
1.2.1.3 Verschleierungsideologie 354
1.2.1.4 Ausdrucksideologie 355
1.2.2 Funktionen politischer Ideologien 356
1.2.2.1 Ideologie als Integration 356
1.2.2.2 Ideologie als Isolation/Abgrenzung 357
1.2.2.3 Ideologie als Gesellschaftsstruktur 357
1.2.2.4 Ideologie als Sozialisation 358
1.3 Nationalsozialistische Ideologie 358
1.3.1 Formen 359
1.3.2 Funktionen 361
1.4 Zusammenfassung 365

2 Darstellung der praktischen Auslegungen der Ideologieformen und ideologischen Funktionen im Nationalsozialismus in Deutschland 367
2.1 Arbeit 369
2.1.1 Aufwertung der körperlichen Arbeit 369
2.1.2 Das Bauerntum und die „Blut und Bodenideologie" 371
2.1.3 Exkurs: Ideologisierung von Arbeit und Freizeit im Nationalsozialismus . . 376
2.1.3.1 Ideologische Ziele hinter der Verschmelzung von Arbeit und Freizeit im Nationalsozialismus 376
2.1.3.2 Die Organisation „Kraft durch Freude" – „Denn es ist doch nicht so, daß wir leben, um zu arbeiten" 378
2.1.3.3 Das Amt „Schönheit der Arbeit" – „Der deutsche Alltag soll schön werden!" 384
2.1.3.4 Der „NS-Musterbetrieb" – „Ein edler Wettstreit beginnt" 390

2.1.3.5 Zusammenfassung 394
2.2 Institutionen und Organisationen 395
2.2.1 Die Institution der Familie und ihre nationalsozialistische Funktion 396
2.2.2 Die deutsche Jugend und die „Hitlerjugend" 397
2.2.3 Jugenderziehung und Sozialisation in der Institution Schule 403
2.3 Glaube und Begeisterung 404
2.3.1 Kultfigur Hitler 404
2.3.2 Kunst und Politik 406
2.3.3 Architektur 407
2.3.4 Farben und Symbole 408
2.3.5 „Lingua Tertii Imperii" – Die Sprache des „Dritten Reichs" 409
2.4 Integration und Ausgrenzung durch die nationalsozialistischen Ideen der „Volksgemeinschaft" und des „Rassegedankens" 411
2.4.1 Die Idee der „Volksgemeinschaft" 411
2.4.2 Strukturierung der Gesellschaft durch Rassismus und Ausgrenzung 412
2.5 Zusammenfassung 415

3 Nationalsozialistische Ideologisierung von Bildung, Erziehung und von Berufsbildung 417
3.1 Erziehungsdenken im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus 417
3.2 Ideologisierung von Bildung und Erziehung im Nationalsozialismus 419
3.2.1 Hitlers Erziehungsvorstellungen in "Mein Kampf" 420
3.2.2 Praktische Auslegung nationalsozialistischer Erziehungsvorstellungen . . . 422
3.3 Berufsbildung und -erziehung – ideologisch geprägt und politisch kontrolliert 425
3.3.1 Die Vertreter der nationalsozialistischen Erziehungskonzepte (in der Berufsbildung) 426
3.3.2 Berufsberatung und Ausbildungslenkung 429
3.3.3 Ausbildungsabbruch im Sinne der Gemeinschaft 431
3.3.4 Staatsbürgerlicher Unterricht in den Berufs- und Fachschulen 432
3.4 Zusammenfassung 433

4 Ideologischer Einfluss auf die Berufsbildung und -erziehung in Hamburg 435
4.1 Die Entstehung der NS-Ideologie im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus – der Auftakt nationalsozialistisch politischer Propaganda 435
4.1.1 Nährboden für politische Propaganda – Jugendarbeitslosigkeit 1932 436

4.1.2 Tragen politischer Abzeichen in der Berufsschule 439
4.1.3 Politische Beeinflussung durch Lehrkräfte 442
4.2 Praktische Auslegung der Ideologieformen und -funktionen im Nationalsozialismus im (berufs-)schulbildenden Bereich in Hamburg 443
4.2.1 Territoriale Veränderungen in der Hansestadt und die Folgen für das Berufsschulwesen 444
4.2.1.1 Das „Groß-Hamburg Gesetz" und die Neuordnung des Berufs- und Fachschulwesens 445
4.2.1.2 Raumnot und Raumfrage 451
4.2.1.3 (Reichseinheitliche) Umbenennung der Schulen und Veränderungen ihrer Standorte in Hamburg 453
4.2.2 Nationalsozialistische inhaltliche und personelle Veränderungen im Hamburger Berufsschulwesen 456
4.2.2.1 Nationalsozialistische Erziehungsvorstellungen an hamburgischen Berufsschulen 457
4.2.2.2 Einschränkung der Unterrichtsinhalte auf nationalsozialistische politische Themen 458
4.2.2.3 Politische Unterstützung der Schulen beim Volksentscheid 1934 459
4.2.2.4 Appelle an Berufsschulen 463
4.2.2.5 Curriculare Verankerung der NS-Ideologie 464
4.2.2.6 Die Bedeutung des Sportunterrichts im Nationalsozialismus 466
4.2.2.7 Einführung „Hitlergruß" 467
4.2.2.8 Politische Abzeichen im Schullalltag 469
4.2.2.9 Anforderungen an die Lehrer/-innen an Hamburger (Berufs-)Schulen . . . 469
4.2.2.10 Ausgrenzung von Juden/Jüdinnen aus der (schulischen) Berufsbildung . . 472
4.3 Zusammenfassung 477

5 Umdenken und Umlenken im Handwerk 479
5.1 Meinungsbild hamburgischer Tageszeitungen zu nationalsozialistischen „Erneuerungen" im Handwerk 480
5.2 Die Reichsberufswettkämpfe 482
5.2.1 Beginn der Reichsberufsschulwettkämpfe 483
5.2.2 Einführung „weltanschaulicher" Fragen 484
5.2.3 Relevanz der Reichsberufswettkämpfe für die Berufsbildung 485
5.2.4 Organisatorischer Aufwand der hamburgischen Schulen bei der Durchführung der „Reichsberufswettkämpfe" in Hamburg 487
5.3 Umgang mit der „Rassenfrage" im Handwerk 488
5.3.1 Kennzeichnung jüdischer Geschäfte 489

5.3.2 Sind Handwerksmeister mit einer jüdischen Frau zur Berufsausbildung berechtigt? 490
5.3.3 Berufliche Situation von jüdischen Jugendlichen in Hamburg 491
5.4 Zusammenfassung 493

6 Ideologische Beeinflussung des Malerhandwerks 495

Teil D Methodische Umsetzung der Forschungsperspektive 497

1 Methodischer Bezugsrahmen 499
1.1 Diskursforschung 500
1.1.1 Diskurstheorie und -analyse 501
1.1.2 Die Diskursanalyse im Vergleich zur Inhaltsanalyse 504
1.1.3 Präzisierung der methodischen Positionierung 505
1.2 Abgrenzung Inhaltsanalyse – Dokumentenanalyse 506
1.2.1 Qualitative Inhaltsanalyse 508
1.2.2 Inhaltsanalytisches Ablaufmodell nach Mayring 510
1.3 Zusammenfassung 514

2 Forschungsperspektive – kategoriengeleitete Textanalyse . . 517
2.1 Inhaltsanalytisches Ablaufmodell nach Mayring im Forschungsdesign . . . 517
2.1.1 Deduktives Kategoriensystem 522
2.1.2 Induktives Kategoriensystem 525
2.2 Kategoriengeleitete Textanalyse 526
2.2.1 Dokument 1: *„Grosses Malerhandbuch"* 528
2.2.2 Dokument 2: „Was der Lehrling in der Gesellenprüfung aus den Lehrfächern der Berufsschule wissen muß" 538
2.2.3 Dokument 3: „Gesellenprüfung im Malerhandwerk" 542
2.2.4 Dokument 4: „Fachliche Vorschriften zur Regelung des Lehrlingswesens im Malerhandwerk" 545
2.2.5 Dokument 5: „Vorschriften für den Betrieb und das Wirten der Handwerker- und Kunstgewerbeschulen" 548
2.2.6 Dokument 6: „Die Norddeutsche Meisterschule für das Malerhandwerk – Altona" 551
2.2.7 Dokument 7: „Bericht über die Sitzung des Gaubildungsamts..." 554
2.7 Zusammenfassung der Ergebnisse in Bezug auf die nationalsozialistische Ideologie 556
2.4 Deduktives Kategoriensystem nach der Textanalyse 559
2.5 Induktives Kategoriensystem nach der Textanalyse 563

2.6 Kritische Methodenreflexion 565
2.7 Zusammenfassung 567

Teil E Abschließende Bemerkungen und Ausblick 569

1 Ergebnissicherung 571

2 (Kritisch-)Politische Bildung – Eine Annäherung 573
2.1 Das Verhältnis (kritisch-)politischer Bildung mit beruflicher Bildung 577
2.2 Politisches Interesse und Engagement Jugendlicher 583

3 Ausblick – Perspektiven (kritisch-)politischer Bildung in der Berufsbildung 587

Literatur 589

Forschungsstelle für Zeitgeschichte (FZH) 632

Staatsarchiv Hamburg (StaHH) 633

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Anzahl der Innungen und Mitglieder im Jahr (1904) 169

Tab. 2 Anzahl der Innungen und Mitglieder im Malerhandwerk (1904) 169

Tab. 3 Preisermittlung für Malerarbeiten bei Bombenschäden 171

Tab. 4 Das (Maler-)Handwerk und seine Beschäftigten (1925) 174

Tab. 5 Betriebe im Malergewerbe (1875–1933) 186

Tab. 6 Beschäftigtenzahlen im Malerhandwerk (1882–1933) 186

Tab. 7 Übersicht Malerhandwerk 187

Tab. 8 Verhältnis Meister/-in, Geselle/-in, Lehrling im Malerhandwerk 188

Tab. 9 Übersicht Arbeitszeit und Stundenlohn im Malerhandwerk in Hamburg 189

Tab. 10 Raumanforderungen der Hamburger Fachschulen (1926) 227

Tab. 11 Übersicht kriegswichtiger Berufe (1939) 266

Tab. 12 Wiedereröffnung von Hamburger Schulen (1943) 269

Tab. 13 Anzahl der Schulen und Klassen (1943) 270

Tab. 14 Verteilung der Klassen auf die Berufe (1936/37) 326

Tab. 15 Schülerzahlen im Sommerhalbjahr (1940) 328

Tab. 16 Schülerzahlen im Winterhalbjahr (1940/41) 329

Tab. 17 Aufteilung der Fächergruppen (1934–1936) 335

Tab. 18 Vorläufiger Rahmenlehrplan: Nationalpolitischer Unterricht 340

Tab. 19 Übersicht Zusammenhang Ideologieformen, -funktionen und praktische NS-Auslegungen 363

Tab. 20 Die Haupttypen in Nationalsozialismus 398

Tab. 21 Eingeschulte Handwerksberufe der Gewerbeschule X (1939). 449

Tab. 22 Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell 510

Tab. 23 Differenzierungen der Analyseformen 512

Tab. 24 Inhaltsanalytische Regeln: Deduktive Kategorienbildung 513

Tab. 25 Analyseeinheit 513

Tab. 26 Deduktives Kategoriensystem nach Einsicht der Dokumente 523

Tab. 27 Induktive Kategorienbildung 525

Tab. 28 Dokumentenübersicht für die kategoriengeleitete Textanalyse 527

Tab. 29 Deduktives Kategoriensystem – Erweiterungen im Verlauf der Textanalyse 561

Tab. 30 Induktives Kategoriensystem – Neubildungen im Verlauf der Textanalyse 564

Abkürzungsverzeichnis

ADGB	Allgemeiner Deutscher Gewerkschaftsbund
AfB	Arbeitsausschuss für Berufsbildung
ArbOG	Gesetz zur Ordnung der nationalen Arbeit
Art.	Artikel
BdM	Bund deutscher Mädchen
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BWP	Berufs- und Wirtschaftspädagogik
bwp@	Berufs- und Wirtschaftspädagogik online
DAF	Deutsche Arbeitsfront
DAP	Deutsche Arbeiterpartei
DATSCH	Deutscher Ausschuss für das Technische Schulwesen
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DINTA	Deutsches Institut für Technische Arbeitsschulung
DM	Deutsche Mark
DMB	Deutscher Malerbund
EK I	Eisernes Kreuz erster Klasse
FZH	Forschungsstelle für Zeitgeschichte Hamburg
G	Gewerbeschule
Herv. i. Orig.	Hervorhebung im Original
Herv. d. Verf.	Hervorhebung durch den Verfasser
HH	Hamburg
HJ	Hitlerjugend
HWK	Handwerkskammer
KPD	Kommunistische Partei Deutschlands
KDF	Kraft durch Freude
Kl	Klasse
LDBB	Literaturdatenbank Berufliche Bildung
M	Mark
NS	nationalsozialistisch/Nationalsozialismus

NS-HAGO	Nationalsozialistische Handels-, Handwerks- und Gewerbeorganisation
NSBO	Nationalsozialistische Betriebszellenorganisation
NSDAP	Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei
NSKK	Nationalsozialistischer Kraftfahrtkorps
NSLB	Nationalsozialistischer Lehrerbund
o. A.	ohne Autor
o. J.	ohne Jahr
o. O.	ohne Ortsangabe
Pg.	Parteigenosse
Reichsgesetzbl.	Reichsgesetzblatt
REM	Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung
RGO	Reichsgewerbeordnung
RM	Reichsmark
SA	Sturmabteilung
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
SS	Schutzstaffel
StaHH	Staatsarchiv Hamburg
TE	Technische Erziehung
VHG	Verein Hamburgische Geschichte
ZAG	Zentralarbeitsgemeinschaft der industriellen und gewerblichen Arbeitgeber und Arbeitnehmer Deutschlands
ZBW	Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
ZDH	Zentralverband des deutschen Handwerks
ZfPäd	Zeitschrift für Pädagogik

Teil A Historiografische Berufsbildungsforschung: theoretische und methodologische Überlegungen

1 Dissertationsvorhaben

Das deutsche Berufsbildungssystem bietet vielen jungen Menschen zahlreiche Möglichkeiten, sich entsprechend ihrer Fähigkeiten beruflich und persönlich zu entfalten und sich auf das Berufsleben vorzubereiten. Die berufliche duale Ausbildung ist nur ein Bestandteil dieses Systems, nimmt allerdings einen beträchtlichen Umfang im deutschen Bildungssystem an. Insgesamt gab es Ende 2014 in etwa 7,9 Millionen Jugendliche im Alter von 16–24 Jahren (vgl. statista 2016), die sich bereits in einer Berufsausbildung befanden[1] oder potenzielle Kandidaten hierfür waren. Mehr als 1/4 der Auszubildenden in Deutschland sind 2014 im Handwerk ausgebildet worden, das sind um die 369 501 Auszubildenden (vgl. Statistisches Bundesamt 2016), wovon 15 675 im Malerhandwerk tätig waren bzw. sind (vgl. Zentralverband des deutschen Handwerks (ZDH) 2016).

Eine Untersuchung des Malerhandwerks und der Berufsbildung des/der Malers/-in[2] in Deutschland erscheint allein aufgrund der hohen Anzahl an Auszubildenden im Berufsbildungssystem interessant und relevant; dabei können viele unterschiedliche (Problem-)Felder wissenschaftlich untersucht werden, z. B. die Ausbildungsqualität oder die Auszubildendenzufriedenheit. Zusätzlich zu Forschungen zu aktuellen Themenschwerpunkten wie bspw. der sinkenden Anzahl an Auszubildenden im Malerhandwerk können *historiografische*[3] Untersuchungen neues Wissen über die Geschichte der Berufsbildung des/der Malers/-in bereitstellen, was wiederum eine Orientierung für aktuelle ausbildungsrelevante Fragen darstellen kann.

Aktuelle und historiografische Betrachtungen der Berufsbildung erfüllen somit insgesamt verschiedene Funktionen (z. B. Aufklärung, Orientierung) für unterschiedliche Institutionen und Akteure/-innen des Bildungs- und Beschäfti-

1 Im Jahr 2014 befanden sich 1,4 Mill. Jugendliche in einer beruflichen Ausbildung (vgl. Statistisches Bundesamt 2016a).

2 Die vorliegende Arbeit verwendet beide Genderformen, es ist allerdings nicht geprüft worden, ob zu den jeweiligen Untersuchungszeitpunkten beide Geschlechter betroffen waren (z. B. ob es in Hamburg 1933 Schuleiter und Schulleiterinnen gab). Für weitere Informationen zur Handwerksgeschichtsschreibung mit geschlechterspezifischem Umgang siehe die Informations- und Kommunikationsplattform für Historiker/-innen: H-Soz-Kult (www.hsozkult.de) und Teil B2 Kap. 3.1.8.

3 Die Arbeit verwendet den Begriff „historiografisch" und bezieht sich dabei auf Untersuchungen der Geschichte, die nicht bis in die Gegenwart andauern. Es handelt sich bei historiografischen Arbeiten um Zeitabschnitte im Gegensatz zu „historischen" Arbeiten, die sich mit Zeiträumen befassen, die an die Gegenwart anknüpfen. Zitate wurden im Original belassen, während Vergleiche dahingehend abgeändert worden sind, dass der verwendete Begriff „historisch" zu „historiografisch" umgewandelt worden ist.

gungssystems und haben darüber hinaus eine gesamtgesellschaftliche Funktion. Denn die Entwicklung, Wertschätzung, Funktion und Gestaltung eines Berufes hat nicht nur für die Arbeitswelt, sondern auch für die Gesellschaft eine Bedeutung; der Berufsbegriff bindet sowohl Erwerbsstrukturen als auch gesellschaftliche Strukturen ein (vgl. Dostal 2013, 96). Bei genauerer Betrachtung dieses Zusammenhangs lässt sich feststellen, dass gesellschaftliche Machtverhältnisse über Bildungsreformen, Konzepte und Strukturen der Berufsbildung bestimmen (vgl. Friedeburg 1989, 476). Berufsbildung ist somit umgegeben von Ideen, Forderungen und Konzepten des *Bildungs*- sowie des *Beschäftigungs*systems, was Lernziele, Rahmenbedingungen, Ordnungen in der Berufsbildung unter den Druck und den Einfluss gesamtgesellschaftlicher Ansprüche stellt (vgl. ebd., 471). Bereits die „Wortteile Beruf und Bildung in der Zielkategorie Berufsbildung verweisen auf historische und systematische Kontexte, die sich in der Spannung von Ökonomie und Pädagogik entwickelt haben" (Kell 2010, 358). So bilden sich die begrifflichen Theoriehintergründe und die Bedeutung der beiden Begriffe unterschiedlich fort, weil sie von verschiedenen pädagogischen und ökonomischen Interessen beeinflusst worden sind, wie bspw. von der Arbeitspolitik und Sozialpolitik, die auf den Bereich der Berufsbildung einwirken. Eine ideologische Funktionalisierung durch die verschiedenen Interessenspartner erscheint in Hinblick auf die vielfältigen Beeinflussungsmöglichkeiten generell durchsetzbar, denn Berufsbildung ist von staatlicher und gesellschaftlicher Interessenpolitik umfasst, wo sich Handlungsräume unterschiedlicher Akteure/-innen wie z. B. Gesetzgeber/-innen, Arbeitgeberverbände, politischer Parteien und Behörden überschneiden (vgl. Elgg 2012, 2). Des Weiteren ist das vornehmliche Klientel der Berufsbildung, die Jugendlichen, ein verführbares Klientel, denn es ist Umwelteinflüssen ausgesetzt, auf die z. T. mit extremer Neigung reagiert wird (vgl. Dierbach 2010, 106). Jugendliche in der Berufsbildung und während der beruflichen Sozialisation eignen sich nicht nur berufsspezifische Fertigkeiten und Kenntnisse an, sondern auch Normen und Werte einer Gesellschaft. Die anzueignenden herrschenden gesellschaftlichen Normen und Werte können dabei von der Politik durch entsprechende Gesetze nicht nur fixiert, sondern auch beeinflusst werden, indem bestimmtes Verhalten gebilligt, missachtet und/oder sanktioniert wird. Handelnde Personen im Bildungs- und Beschäftigungssystems, wie z. B. Lehrkräfte und Ausbilder/-innen, können dabei selbst zu einem gewissem Grad[4] festlegen, ob sie diese gesellschaftlich vermittelten Werte vorleben, an ihre Lehrlinge und Schüler/-innen weitergeben oder sich damit kritisch auseinandersetzen.

4 Solange Gesetze nicht missachtet werden bzw. dieses Fehlverhalten angezeigt wird, haben nicht nur diese Personen die Möglichkeit nach ihren eigenen Werten zu leben und diese weiterzugeben.

So ist auch die Berufsbildung des/der Malers/-in von unterschiedlichen Interessen agierender Personen, Gruppen und Institutionen des Bildungs- und Beschäftigungssystems bestimmt, die für deren Ziele im schulischen und betrieblichen Berufsbildungsbereich instrumentalisiert werden können. Zum Beispiel werden den jungen Auszubildenden in den unterschiedlichen Lernorten und durch die verschiedenen handelnden Personen in der Berufsbildung nicht nur fachliches Wissen und berufliche Fertigkeiten vermittelt, sondern auch politische und gesellschaftliche Norm- und Wertvorstellungen[5]; die sie übernehmen, weitertragen, verändern oder ablehnen können. Vielen Auszubildenden ist allerdings nicht bewusst, dass sie in unterschiedliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingebunden sind und diese Verhältnisse – in ihrer Rolle als mündiger/mündige Bürger/-in – nicht nur verstehen, analysieren und reflektieren, sondern auch gestalten und verändern können und sollen. Denn der Einfluss politischer und gesellschaftlicher Macht wirkt sich unterschiedlich auf die Strukturen, Inhalte und Konzepte der Berufsbildung aus, was auch zu einer totalitären (politischen) Kontrolle und Instrumentalisierung führen kann. In der Geschichte wird diese Funktionalisierung durch wirtschaftliche und (bildungs)-politische Interessen besonders in totalitären Systemen wie bspw. dem Nationalsozialismus deutlich, wo Berufe und Berufsbildung zur Manifestierung und Weitergabe nationalsozialistischer Vorstellungen missbraucht worden sind.

Bei Betrachtungen des nationalsozialistischen Einflusses auf die Berufsbildung – mit dem Ziel Wissen aufzuarbeiten und eine Orientierung für aktuelle und zukünftige Problemlagen in der Berufsbildung zugeben – entstehen mehrere Fragestellungen. Zum einen ergibt sich die Frage, wie die nationalsozialistische Ideologie in der beruflichen Bildung umgesetzt worden ist und warum sie dort eingesetzt wurde, d. h. welche nationalsozialistischen Ziele sie verfolgte. Zum anderen entsteht die Frage, wie die nationalsozialistische Ideologie im beruflichen bzw. individuellen Handeln wirksam geworden ist. Um diese Fragen bezüglich der Umsetzung, Zielvorstellung und Wirksamkeit der nationalsozialistischen Ideologie in Deutschland beantworten zu können, ist es zunächst erforderlich, wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Rekonstruktionen vorzunehmen, um zu verstehen, warum etwas war, wie es war und warum, wer was zu wem gesagt hat oder in einer Art gehandelt hat. Diese (kritisch-)historiografische Analyse ist Grundlage des Verstehensprozesses für die nationalsozialistische Ideologie. Denn die Betrachtung der wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen der Weimarer Republik im Übergang zum Nationalsozialismus ist eine Voraussetzung, die unterschiedli-

5 Werte (darunter fallen auch Wertorientierung und Werthaltungen) sind Zielmaßstäbe, die erst durch Normen (bestimmte Sollens-Erwartung) zu konkreten Handlungsanweisungen werden.

chen Entwicklungen in der Berufsbildung (des/der Malers/-in) während der nationalsozialistischen Diktatur zu verstehen.

Darüber hinaus ergibt sich aus solch einer historiografischen Auseinandersetzung mit der Berufsbildung während der nationalsozialistischen Diktatur die Frage, ob die gegenwärtige Berufsbildungspolitik sicher behaupten kann, dass der Bereich der Berufsbildung nicht (mehr) politisch funktionalisiert ist – weder für die einen oder anderen Interessen des Bildungs- und Beschäftigungssystems.

Anhand dieser ersten Überlegungen zur Konzeption der Arbeit ist nicht nur die Relevanz historiografischer Auseinandersetzungen mit der Berufsbildung des/der Malers/-in während der nationalsozialistischen Diktatur in Deutschland sichtbar geworden, sondern auch der Nutzen für aktuelle ausbildungsrelevante Fragen ist verdeutlicht worden. In den folgenden Kapiteln wird nun das Dissertationsvorhaben theoretisch und methodisch konkretisiert. Dem vorangestellt, wird zuerst auf die allgemeine Bedeutung von Auseinandersetzungen mit Geschichte eingegangen, bevor im gleichen Kapitel die Signifikanz historiografischer Auseinandersetzungen mit der Berufsbildung betrachtet wird.

2 Auseinandersetzung mit Geschichte (in der Berufsbildung)

(Wissenschaftliches) Interesse an Geschichte kann nach Hardtwig (1998) unterschiedlich ausfallen und dadurch unterschiedliche Darstellungsformen (Bericht, Interview, Kommentar etc.) aufweisen (vgl. 178). Wobei die Darstellungen in einem ausgewogenen Verhältnis zwischen sich Erinnern und Vergessen stehen sollten (vgl. Goertz 1998, 17). Geschichtsforschung zu betreiben, bedeutet von Geschichte zu erzählen und/oder sie niederzuschreiben und äußert sich somit in einer aktiven und individuellen Handlung des Erzählens und Schreibens. Bei jeder Art dieser Handlungen ist zu beachten, dass die sprachliche Wiedergabe bzw. schriftliche Fixierung eine (Re-)Konstruktion früherer Zeiten ist und aus dem Interesse der Gegenwart erfolgt (vgl. Jordan 2005, 38). „Geschichtsschreibung hat es nie mit Geschichte an sich zu tun, sondern immer mit Geschichte, vermittelt und gefärbt von der spezifischen Sichtweise des Geschichtsschreibers, der aus der Fülle des Überlieferten bestimmte Fakten und Vorgänge auswählt, sie in einen Bezugsrahmen hineinstellt und so einem größeren Zusammenhang zuordnet" (Marwedell 2005, 15). Dieses Zitat verdeutlicht, dass Geschichte aus der Sicht der Gegenwart und des/der Forschers/-in analysiert und interpretiert wird, was zu Deformationen in der Wiedergabe führen kann, da die Analyse das Vergangene mit dem Wissen und der Sprache der Gegenwart darstellt.

Darüber hinaus ist bei allen historiografischen Untersuchungen zu beachten, dass historische Realität in wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Strukturbedingungen, -entwicklungen und -prozesse eingebunden war, die die historischen Gegebenheiten mitgestaltetet bzw. geprägt haben und zum Verständnis der historischen Entwicklungen dienen. Mit dem Begriff Struktur ist nicht nur die Gesamtheit einzelner Elemente[6] zu verstehen, wie z. B. der Aufbau einer Wirtschaft oder die demografische Zusammensetzung einer Gesellschaft, sondern damit ist auch die Wechselwirkung zwischen diesen einzelnen Elementen gemeint, bspw. die Auswirkungen wirtschaftlicher Veränderungen auf die Gesellschaft – z. B. durch die Industrialisierung. Bei der Betrachtung wirtschaftlicher, politischer und gesellschaftlicher Strukturbedingungen, -entwicklungen und -prozesse zum Verständnis historischer Entwicklungen geht es nicht nur um die historische Nachzeichnung wirtschaftlicher, politischer und gesellschaftlicher Voraussetzungen, sondern auch um die Darstellung und Analyse der einzelnen Strukturentwicklungen und -prozesse und deren Wechselbeziehungen zueinander. So haben sich, z. B. unsere Sprache, unserer

6 Hier bezogen auf die Wirtschaft, die Politik und die Gesellschaft.

Sprachgebrauch, politische und gesellschaftliche Norm- und Wertvorstellungen sowie das Ansehen von unterschiedlichen Berufen – auch aufgrund eines technischen Wandels – historisch verändert und sich gegenseitig beeinflusst. Diese unterschiedlichen historischen, wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Bedingungen, Entwicklungen und Prozesse bzw. deren Wechselwirkungen sollten bei einer historiografischen Untersuchung beachtet werden, um Verzerrungen der Ergebnisse oder falsche Interpretationen zu vermeiden und um Analysen verständlicher zu machen.[7]

Wieso Auseinandersetzungen mit Geschichte *generell* relevant sind und welche Erkenntnisse der Mensch daraus erzielt, beschreibt Jordan (2005) in drei Punkten. Erstens verdeutlicht die Auseinandersetzung mit Geschichte, dass Handlungen und Ereignisse der Vergangenheit sich für politisch-moralische Ziele der Gegenwart funktionalisieren lassen (vgl. 39). So wird Geschichte z. B. bewusst für die Stabilisierung und Legitimation politischer Machtverhältnisse und politischer Entscheidungen eingesetzt (vgl. Kocka 1977, 25). Zweitens hat Geschichte eine identitätsbildende Wirkung für das Individuum, gesellschaftliche Gruppen oder Gesellschaften. Denn durch bestimmte zuvor durchlebte Handlungen und Ereignisse entwickeln sich Menschen in eine spezifische individuelle und/oder gesellschaftliche Richtung (vgl. Jordan 2005, 40). Diese Entwicklung kann historiografisch verstanden werden und erhält somit einen historiografischen Sinn, wie z. B. die historiografischen Betrachtungen von Kulturen und ihren Entwicklungen (vgl. Jordan 2009, 11). Die dritte Erkenntnis liegt in der Entwicklung und Darstellung der Bedeutung von Geschichte für die Gegenwart (vgl. Jordan 2005, 43), denn Geschichte kann durch die Nachzeichnung und Interpretation vergangener Zeiten die Zukunftsperspektive verständlicher machen (vgl. Kocka 1977, 25).

Alle drei Erkenntnisse aus der Geschichtsauseinandersetzung nach Jordan (2005) lassen sich auch als Aufgaben und Ziele einer historiografischen Auseinandersetzung mit der Berufsbildung definieren. So zeigen historiografische Auseinandersetzungen mit Berufsbildung z. B. während der nationalsozialistischen Diktatur, dass diese bspw. durch eine gezielte Berufsorientierung und -lenkung der Jugend für die Stabilisierung und Legitimation politischer Machtverhältnisse instrumentalisiert worden ist. Außerdem wird durch berufspädago-

7 Marwedel (2005) macht deutlich, dass der Pluralismus von möglichen Bezugsrahmen (politische Geschichte, Wirtschafts-, Sozial-, Geistes- und Mentatlitätsgeschichte) der Komplexität von Geschichte am ehesten gerecht wird (vgl. 15). „Man wird aber jeden möglichen Bezugsrahmen nur dann für angemessen halten können, wenn er mehrdimensional ist, das heißt, wenn hinter dem, was jeweils im Vordergrud steht – zum Beispiel wirtschaftliche Abläufe und Zusammenhänge – alles andere, was demgegenüber in den Hintergrund getreten ist, zumindest implizit immer mitgedacht wird" (ebd.).

gische Historiografie die berufliche Identitätsbildung der Jugendlichen gefördert, indem z. B. Berufsbilder, -inhalte, Handwerksentwicklungen (bswp. die Auflösung der Zünfte oder die Auswirkungen der Industrialisierung auf das Handwerk), Lehr-, Lernmethoden, Arbeitsformen und -techniken historiografisch untersucht werden. Ebenso können Rekonstruktionen historischer Ereignisse bspw. Darstellung der Entwicklungen der beruflichen Bildung dazu dienen, Aussagen über gegenwärtige Probleme der Berufsbildung treffen zu können.

Diese und weitere Ziele (s. Kap. 3.1/3.2) einer Auseinandersetzung mit berufspädagogischer Historiografie werden auch mit der folgenden historiografischen Arbeit verfolgt. Die hier vorgenommenen historiografischen Betrachtungen der Berufsbildung konzentrieren sich auf einen *bestimmten* Zeitraum – Weimarer Republik bis zum Ende des Nationalsozialismus –, auf einen *bestimmten* Ort – Hansestadt Hamburg – und auf einen *bestimmten* Beruf bzw. *bestimmtes* Berufsfeld – auf den/die Maler/-in bzw. auf das (Maler-)Handwerk. Historiografisch und ideologiekritisch wird der Frage nach der politischen Ideologisierung gewerblicher[8] Berufsbildung[9] im Nationalsozialismus am Beispiel des/der Malers/-in in Hamburg nachgegangen. Daraus ergeben sich für diese Arbeit einleitend die Arbeitsfragen[10]: Wie und warum erfolgte eine Umsetzung der nationalsozialistischen Ideologie in der Berufsbildung des/der Malers/-in in Hamburg und welche wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Strukturbedingungen, -entwicklungen und -prozesse haben die Umsetzung und Wirksamkeit der NS-Ideologie im beruflichen und individuellen Handeln ermöglicht und gefördert.

Zur Beantwortung dieser Fragen werden nicht nur Dokumente unterschiedlicher Einrichtungen zur Zeit des Nationalsozialismus untersucht, sondern die Fragen werden in den historischen wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Kontext gestellt, um die politische Macht und die Wechselwirkungen in diesem Gefüge mit interpretieren zu können.

8 Der Fokus der Arbeit konzentriert sich auf das Handwerk, es werden allerdings auch industrielle Entwicklungen betrachtet bzw. wird auf die Entwicklung der industriellen Berufsbildung und -erziehung eingegangen, da diese sich zeitweise bedingten bzw. tangierten.

9 Die Berufsbildung des/der Malers/-in umfasst nicht nur Betrachtungen der Berufsausbildung zum/zur Maler/-in, sondern auch die Berufsorientierung und die Fortbildungsmöglichkeiten.

10 Die Arbeitsfragen dienen dazu, die folgenden theoretischen Überlegungen nachzuvollziehen, bis in Kap. 3.7 die Fragestellungen der Arbeit konkretisiert werden.

3 Theoretische Überlegungen

Erkenntnisse, die durch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Geschichte für die Gegenwart gezogen werden können, sind abhängig von der Art und Tiefe des Interesses, den Kategorien und Prinzipien sowie der damit verbundenen Fragestellung des/der Forschenden (vgl. Jordan 2005, 109). Eine theoretisch und methodisch begründete Vorgehensweise und eine nachvollziehbare inhaltliche Konzeption sowie die Wahl der Darstellungsform sind die grundlegenden Voraussetzungen historiografischer Forschung (vgl. ebd., 106) und maßgebend für den Wissenschaftsanspruch einer Disziplin.

Das Forschungsfeld der historiografischen Berufsbildung hat z. T. mit Grundlagenproblemen der Disziplin zu tun, die u. a. die Außenlegitimität und die methodischen Verfahrensweisen betreffen (s. Kap. 3.5). Zusätzlich hierzu müssen Forschende in diesem Bereich z. B. Stellung nehmen zur Forderung nach einer Theoriegeleitetheit. Theoriegeleitete historiografische Berufsbildungsforschung kann auf zwei Arten verstanden werden. Zum einen als theoriebegründete Konzeption der Untersuchung – „theorieorientierter Historiografie" und zum anderen als ein Rückgriff auf Theorien in der historiografischen Argumentation – „theorieverwendener Historiografie" (vgl. Horlebein 2002, 32). In Bezug auf die Theoriegeleitetheit der vorliegenden historiografischen Untersuchung kann konstatiert werden, dass sich die Arbeit auf der einen Seite an bestehende Theorien orientiert (z. B. an die Diskurstheorie). Auf der anderen Seite werden Untersuchungsergebnisse erst durch die Theorien verständlich bzw. nachvollziehbar (z. B. durch die Ideologiekritik). Die Anwendung dieser Theorien bzw. die Verbindung mehrerer Theorien und Methodika (hier z. B. die Ideologiekritik mit der Diskursanalyse) ist als eine Möglichkeit für die Umsetzung der Forderung nach einer Theoriegeleitetheit in der berufspädagogischen Historiografie zu betrachten.[11]

Die folgenden Unterkapitel beinhalten unterschiedliche theoretische Überlegungen, die zusammen den theoretischen Bezugsrahmen dieser Arbeit bilden.

Zu Beginn wird die Bedeutung historiografischer Berufsbildungsforschung dargestellt (Kap. 3.1), um daran anknüpfend die Relevanz der vorliegenden Arbeit für die historiografische Berufsbildungsforschung zu verdeutlichen (Kap. 3.2). Im Anschluss daran folgt eine Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand historiografischer Berufsbildungsforschung (Kap. 3.3) und explizit mit dem Stand der Forschung in der Berufsbildung, dem (Maler-)Handwerk und der

11 Horlebein (2002) stellt fest, dass „die Suche und das Ausprobieren neuer Theorien […] der berufspädagogischen Historiographie neue Impulse geben [würde]" (40), egal ob theorieorientiert oder -verwendet.

Stadt Hamburg im Nationalsozialismus (Kap. 3.4), um zu zeigen, wie fortgeschritten bzw. unerschlossen die historiografische Berufsbildungsforschung in diesen Bereichen ist. Aufbauend auf den Ergebnissen dieser Unterkapitel erfolgt eine kritische Betrachtung historiografischer Berufsbildungsforschung, bevor sich mit der Kritik an und neuen Impulsgebungen für historiografische Berufsbildungsforschung auseinandergesetzt wird (Kap. 3.5). Diese beziehen sich vorwiegend auf die Theoriegeleitetheit und Methodik historiografischer Untersuchungen.

Die darauffolgenden nächsten vier Unterkapitel befassen sich anfänglich mit der Konkretisierung des Forschungsgegenstandes (Kap. 3.6). Anschließend werden das Erkenntnisinteresse und die Fragestellungen erläutert (Kap. 3.7). Die theoretischen Betrachtungen enden mit der disziplinären und historiografischen Verortung der Arbeit (Kap. 3.8) sowie mit Erläuterungen zu deren Aufbau (Kap. 3.9).

3.1 Relevanz historiografischer Berufsbildungsforschung

Eine Etablierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit historiografischen Forschungsarbeiten hat Ende der 1970er stattgefunden und erreichte vor allem mit dem Berufspädagogen Karlwilhelm Stratmann ihre Anerkennung (vgl. Zabeck 2000, 68). Das wissenschaftliche Arbeitsfeld der historiografischen Berufsbildungsforschung profiliert sich seitdem mit einem „weiten methodischen, theoretischen und thematischen Horizont“ (Pätzold/Wahle 2006, 194). Seit der Gründung der Disziplin werden im Forschungsbereich der historiografischen Berufsbildung unterschiedliche Vorteile der Geschichte diskutiert. Die historiografische Rekonstruktion, die ein Verständnis des Forschungsgegenstandes für die Gegenwart erzeugt, der anthropologische Sinn von Historiografie, das Aufzeigen von Handlungs- und Entscheidungsalternativen sowie die wissenschaftliche Identitätsfindung sind nur einige Beispiele von unterschiedlichen Autoren/-innen, die sich mit dieser Thematik beschäftigen (Vgl. Handbuch Berufsbildungsforschung 2006; Vgl. Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2010; Vgl. Handbuch Bildungsforschung 2010)

Dabei wird mehrfach von den unterschiedlichen Autoren/-innen die Frage nach Relevanz und Funktion historiografischer Arbeiten gestellt. Folgend sollen die Funktionsweisen berufspädagogischer Historiografie nach Kipp (2000) sowie eine genauere Differenzierung der Sinn- und Nutzenfrage historiografischer Untersuchungen nach Büchter und Kipp (2003) betrachtet werden.

Kipp (2000) stellt die Transparenz- und die Gegenwartsfunktion von Historiografie in Anlehnung an die Standards der Deutschen Forschungsgesellschaft

(DFG) in den Vordergrund (vgl. ebd.). Durch das Aufgreifen geschichtlicher Erinnerung und die kritische Auseinandersetzung mit ihr (vgl. Pätzold/Wahle 2006, 193) werden berufspädagogischer Historiografie zwei Funktionen zugeschrieben (vgl. DFG 1990; vgl. Pätzold/Wahle 1999; vgl. Kipp 2000). Zum einen ein Zuwachs an Transparenz über die historisch konkrete Realität der Berufsbildungsverhältnisse, zum anderen die Bereitstellung von Wissen über historische Ereignisse, welche Deutungs- und Argumentationshilfen für aktuelle ausbildungsrelevante Fragen darstellen (vgl. DGF 1990 zit. n. Kipp 2000, 60; vgl. Pätzold/Wahle 1999, 7).

Diese „grundlegenden" Funktionen lassen sich weiter differenzieren und es ergeben sich daraus nach Büchter und Kipp (2003) drei Antworten auf die Sinn- und Nutzenfragen historiografischer Berufsbildung[12] (vgl. 308). Erstens hat historiografische Forschung eine (auf)„klärende Funktion", indem sie bspw. Wissenslücken der Vergangenheit füllt oder Urteile über das Vergangene in Frage stellt. Im Vordergrund dieser (auf)„klärenden Funktion" steht die Aufarbeitung des Zusammenhangs von gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungszusammenhängen (vgl. ebd.). Diese Funktion erlaubt es auch, auf „prinzipielle Veränderbarkeit berufspädagogischer Theorien und Prozesse" (Kipp 2000, 62) hinzuweisen. Das Aufzeigen von Entstehungszusammenhängen ermöglicht wiederum ein Verständnis von unterschiedlichen Entscheidungs- und Handlungszusammenhängen in der Geschichte. Als zweite Antwortmöglichkeit auf die Sinn- und Nutzenfrage historiografischer Forschung sehen Büchter und Kipp (2003) „kritisch-historiografische Analysen". Diese ermöglichen Antworten auf die Frage, warum etwas ist, wie es ist (vgl. Büchter/Kipp 2003, 309), was Ideologiekritik mit einschließt, wenn es bspw. um das Hinterfragen von Norm- und Wertesystemen einer (totalitären) Gesellschaft geht oder um die Rechtfertigung eigener bzw. fremder Einstellungen und Handlungen. Die dritte Antwort auf die Sinn- und Nutzenfrage historiografischer Berufsbildung liegt im Gegenwartsbezug[13]. Eine Rekonstruktion

12 Büchter und Kipp verwenden den Begriff der Berufspädagogik.

13 In Hinblick auf die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung von Problemlagen in der Berufsbildung und zukünftiger Ausbildungspolitik in Deutschland hat berufspädagogische Historiografie für das Verständnis eine „größere als nur beiläufige Rolle" (Pätzold/Wahle 1999,7). So bilden bspw. berufshistoriografische Untersuchungen eine Voraussetzung für die Ausgestaltung von Curricula, für die Ausbildung von Berufspädagogen/-innen und Berufsschullehrern/-innen an Technischen Hochschulen und Universitäten. Für Berufspädagogen/-innen sind Kenntnisse über die Entwicklung und Entstehung von Ausbildungsordnungen und Ausbildungszielen nach Howe (2006) elementar (122). Zusätzlich zur Bereitstellung von Wissen auf dem Gebiet der Hochschulcurricula eröffnen Ergebnisse der berufspädagogischen Historiografie weitere zentrale Anwendungsgebiete – z. B. „Berufsbildungsdiskurse", „Ordnungsverfahren" und „Berufsmerkmale" (vgl. ebd). Auch Greinert (2010) machte es sich zur Aufgabe zu belegen, dass „sozial-historisch angelegte Analysen in der Regel auch Verstehens-, Interpretations- und

historischer Ereignisse und Prozesse dient dazu, Aussagen über gegenwärtige Problemlagen treffen zu können. Sinn und Nutzen historiografischer Berufsbildung liegen in der Darstellung historischer Entwicklungen (vgl. ebd.) und in dem Bestreben historiografische Forschung mit der Gegenwart zu verbinden, z. B. als Unterstützungsangebot oder Orientierungshilfe für aktuelle Probleme.

Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang das ideologiekritische Selbstverständnis der historiografischen Berufsbildungsforschung, welches z. B. in den unterschiedlichen Arbeiten von Karlwilhelm Stratmann (z. B. 1999), Rolf Seubert (z. B. 1977) und Martin Kipp (z. B. 1994) deutlich wird. Dieses ideologiekritische Selbstverständnis wird ebenfalls in der vorliegenden Arbeit verfolgt, denn in der Untersuchung wird exemplarisch anhand einer regional- und berufs- und ideenhistoriografischen Rekonstruktion die Berufsbildung des/der Malers/-in während der nationalsozialistischen Diktatur betrachtet und die Auswirkungen der nationalsozialistischen Ideologie auf die Berufsbildung untersucht. Die Ergebnisse – in Bezug auf die praktischen Auslegungen der nationalsozialistischen Ideologie in Dokumenten der Berufsbildung des/der Malers/-in – werden anschließend methodisch fundiert dargestellt. Dieser ideologiekritische Anspruch historiografischer Berufsbildungsforschung zu zeigen, wie und warum etwas so war, wie es war, wird hier zudem weitergeführt, indem angenommen wird, dass trotz totalitärer Herrschaftsansprüche der Nationalsozialisten eine vollständige nationalsozialistische Ideologisierung aller Menschen in Deutschland nicht möglich gewesen ist und es gewisse „Freiräume" gegeben hat, die sich z. B. in subjektiven Interpretationen der NS-Ideologie und Haltungen geäußert haben (s. hierzu Teil B2/Kap. 1.2 „Widerstand in Hamburg" und Teil C/Kap. 1.1).

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die hier dargestellten unterschiedlichen Funktionen historiografischer Berufsbildungsforschung den Wert historiografischer Arbeiten in der Berufsbildung verdeutlichen, denn dieser ist für die Berufsbildungsforschung unumstritten, und Historiografie ist zu einem unverzichtbaren Forschungsfeld gewachsen (vgl. Horlebein/Pätzold 2010, 391), was nicht nur antiquarisches Interesse an Geschichte und Bildung ist. Historiografische Rekonstruktionen und Analysen der unterschiedlichen Ausbildungsprozesse erfüllen ihren Zweck darüber hinaus. (Vgl. Pätzold/Wahle 1999, 7)

Orientierungshilfen für den konstruktiven Umgang mit aktuellen Herausforderungen liefern können" (115). Beispiele, unterschiedlicher historiografischer Reichweite, zeigen den Entwicklungsprozess der gegenwärtigen Verhältnisse der Menschen und der Bildung auf. So lässt sich das gegenwärtige Berufsbildungssystem nur durch den historiografischen Zugriff auf die Gesamtgeschichte grundlegend erklären (vgl. ebd., 120).

3.2 Relevanz der Arbeit

Die Relevanz der vorliegenden historiografischen Berufsbildungsforschungsarbeit und ihr Gegenwartsbezug haben mehrere Ebenen, welche sich u. a. im Aufbau der Arbeit widerspiegeln. Die fünf Ebenen der Relevanz sind wie folgt definiert:

1. Sozialhistoriografische Relevanz
2. Regionalhistoriografische Relevanz
3. Ideenhistoriografische bzw. ideologiekritische Relevanz
4. Berufshistoriografische Relevanz
5. Methodische Relevanz

1. Unter der sozialhistoriografischen Relevanz ist die Wiedergabe und Erweiterung des Forschungsstandes zum Nationalsozialismus in Deutschland zu verstehen. Bisherige Forschungsarbeiten zur Berufsbildung, dem Handwerk und dem Malerhandwerk werden während der nationalsozialistischen Diktatur nicht nur aufgearbeitet dargestellt, sondern es erfolgt zudem eine erste Analyse der Ergebnisse. Diese geschieht zwar nicht auf der Grundlage eines methodisch gesicherten Verfahrens (z. B. Diskursanalyse), allerdings werden die herangezogenden Texte und Dokumente theorieorientiert und ideologiekritisch mit dem heutigen Sprachverständnis interpretiert. Hierbei werden unterschiedliche wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Strukturbedingungen, -entwicklungen und -prozesse, Institutionen und Personen der Berufsbildung, des (Maler-)Handwerks und des Nationalsozialismus betrachtet[14]; die Ergebnisse spiegeln dabei den aktuellen Forschungstand wider und ergänzen bisherige Forschungen mit Originaldokumenten[15].

2. Die zweite Relevanzebene ergibt sich aus regionalspezifischen Betrachtungen der Stadt Hamburg. Unterschiedliche Forschungsarbeiten von verschiedenen Institutionen der Stadt haben sich bereits mit der Geschichte des Nationalsozialismus in Hamburg befasst (s. Kap. 3.4.7) und zur Aufklärung des Vorgehens der NS-Diktatur beigetragen. Die vorliegende Arbeit greift in ihrer Untersuchung auf Ergebnisse dieser Arbeiten zurück und leistet zusätzlich ei-

14 Die Relevanz der Sozialhistoriografie geht darauf zurück, dass die Handlungen und das Verhalten der Menschen während des Nationalsozialismus erst dann verstanden werden können, wenn die vorangegangenen wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Beziehungen, Wahrnehmungen und Vorstellungen untersucht und gedeutet werden.

15 So sind Forschungen zum Handwerk im Dritten Reich z. B. von Kipp/Miller-Kipp (1995) gemacht worden, allerdings sind die Aussagen häufig nicht mit Originaldokumenten belegt bzw. ist ihre Interpretation nicht transparent begründet worden.

nen eigenen Beitrag zum ideologiekritisch-historiografischen Aufklärungsprozess der nationalsozialistischen Diktatur, indem gezielt gefragt wird, warum wer was zu wem gesagt hat. Dies erfolgt vorwiegend durch ergänzende Analysen von Archivmaterial, was u. a. durch die archivalische Aufarbeitung (mit ideologiekritischer Fokussierung) von wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Strukturbedingungen, -entwicklungen und -prozessen in der Berufsbildung, -erziehung[16] und dem (Maler-)Handwerk in Hamburg erfolgt[17].

3. Die ideenhistoriografische bzw. ideologiekritische Relevanz ergibt sich aus der Identifikation praktischer Auslegungen der nationalsozialistischen Ideologie in der Berufsbildung und dem (Maler-)Handwerk auf regionaler und deutschlandweiter Ebene. Die ideologiekritische Untersuchung zeigt, wie und warum unterschiedliche Formen und Funktionen der nationalsozialistischen Ideologie in der Berufsbildung, -erziehung und im (Maler-)Handwerk eingesetzt worden sind.

4. Die vierte Ebene der Arbeit stellt den unmittelbaren Berufsbezug der Arbeit in den Fokus. Aufgrund der geringfügigen Beiträge ist die Geschichte von Berufsfeldern und einzelnen Berufen in der Berufsbildungsforschung ein Forschungsdesiderat (vgl. Howe 2006, 119). Eine Aufarbeitung einzelner Berufe trägt somit zum besseren Verständnis der Berufsentwicklung bei. Die Entwicklungen der Berufsbildung des/der Malers/-in stellen den Zusammenhang des Berufes mit den wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Veränderungen in der Weimarer Republik im Übergang zum Nationalsozialismus dar. Ferner mangelt es in der Berufsfeldforschung nicht nur an historiografischen wissenschaftlichen Arbeiten (vgl. ebd.), sondern auch an genereller Wertschätzung berufspädagogisch-historiografischer Beiträge (vgl. Büchter/Kipp 2003, 302). Die Fokussierung auf das (Maler-)Handwerk und auf die Berufsbildung des/der Malers/-in grenzt darüber hinaus die Aufarbeitung jener Originaldokumente hierzu ein.

5. Die methodische Bedeutung der Arbeit ist durch das exemplarische, transparente, theoriegeleitete und methodisch systematische Verfahren der Untersuchung begründet. Dieses ist an sich nicht neu, wird aber auf den Forschungs-

16 Die Arbeit befasst sich in einigen Kapiteln explizit mit der Berufs*bildung* und Berufs*erziehung*, da sie im Nationalsozialismus unterschiedlich ideologisch ausgelegt worden sind (s. Teil C/ Kap. 3).

17 Die Überlegungen zur regionalhistoriografischen Rekonstruktion beruhen darauf, dass erst durch die regionalspezifische Betrachtung und Interpretation der wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Strukturen in der Berufsbildung und dem (Maler-)Handwerk, das berufliche und individuelle Handeln und Verhalten der Menschen im Nationalsozialismus in Hamburg gedeutet werden kann.

gegenstand angepasst und ermöglicht somit eine transparente Interpretation[18], die in der historiografischen Berufsbildungsforschung häufig gewünscht, allerdings kaum bzw. in der historiografischen Betrachtung des Nationalsozialismus bisher keine Umsetzung gefunden hat.

Die Entwicklung und das Verhältnis der nationalsozialistischen Ideologisierung der Berufsbildung und des (Maler-)Handwerks im Kontext der wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Veränderungen im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus sind in vielerlei Hinsicht erkenntnisbringend und relevant. Der bisherige Forschungsstand der historiografischen Berufsbildungsforschung lässt bereits in Teilen thematische Bezüge zu diesen Wechselbeziehungen erkennen und soll folgend näher betrachtet werden.

3.3 Überblick zum Stand der historiografischen Berufsbildungsforschung

Eine systematische Aufarbeitung des Bestandes historiografischer Forschungsarbeiten ist bislang nicht durchgeführt worden. Viele der Arbeiten sind allerdings in der Literaturdatenbank (LDBB) des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) erfasst. Büchter und Kipp (2004) differenzieren anhand der Datenbank – bis zum Jahr 2004 – grob neun Themen- und Forschungsfelder[19] der historiografischen[20] Berufsbildungsforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, denen sie die Forschungsarbeiten zuordnen (vgl. ebd.). Aus dieser Zuordnung ist ein wissenschaftliches Arbeitsfeld zu erkennen, welches sich kontinuierlich mit einem breiten thematischen Horizont profiliert hat, den Pätzold und Wahle (2010) in fünf Problemkomplexe[21] einteilen (vgl. 394).

Vor etwa zehn Jahren ist angestrebt worden, historiografische Berufsbildungsforschung sowohl als ein *eigenständiges* Forschungsfeld wie auch als *integraler* Bestandteil in bestehende Forschungsfelder der Berufs- und Wirtschaftspädagogik einzubinden (vgl. Büchter/Kipp 2004, 209; Herv. d. Verf.). Diese gefor-

18 Die Relevanz der fünften Ebene wird besonders durch das Kapitel 3.5 deutlich.

19 Es handelt sich dabei um folgende Themenfelder: Ideen und Persönlichkeiten, Systeme und Verordnungen, Institutionen und Akteure, Internationaler Vergleich, Berufe und Professionen, Curricula und Didaktik, Zielgruppen, Medien, Selbstverständnis und Metatheorie (vgl. Büchter/Kipp 2004, 214).

20 Büchter und Kipp (2004) benutzen den Begriff der *historischen* Berufsbildungsforschung, welcher synonym zum historiografischen Begriff verwendet wird.

21 Im Groben umfassen die Problemkomplexe die Beziehung und Veränderung der gesellschaftlichen Organisation und Legitimation der beruflichen Arbeit im Beschäftigungssystem, die Geschichte der Institutionalisierung, die berufsbildungsbezogene und berufspädagogische Theorienentwicklung, den Zusammenhang geschlechtsspezifisch, differenzierten Arbeitsmärkten und der Entwicklung berufspädagogischer Leitbilder sowie die Herausbildung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als eigene Disziplin (vgl. Pätzold/Wahle 2010, 294 ff.).

derte zweifache Einbindung ist m. E. größtenteils umgesetzt worden, was sich im aktuellen Forschungsstand widerspiegelt. Darüber hinaus haben bisherige Themen- und Forschungsfelder historiografischer Berufsbildungsforschung einen Nutzen für andere Wissenschafts- und Praxisfelder, denn sie sind mit diesen weithin verflochten (vgl. Pätzold/Wahle 2010, 395). Das betrifft z. B. die Arbeits- und Berufssoziologie, Arbeitsmarktpolitik sowie die Philosophie und die Literaturwissenschaften.

Insgesamt stellen Pätzold und Wahle (2010) fest, dass Beiträge historiografischer Berufsbildungsforschung – bis zum Jahr 2010 – kontinuierlich zugenommen haben (vgl. 396). Zudem zeigen neuere Untersuchungen im Forschungsfeld, dass die beständige Anzahl an historiografischen Berufsbildungsbeiträgen seit diesem Zeitpunkt bis zum Beginn des Jahres 2016[22] fortgeführt worden ist. Allerdings verweist Büchter (2013) in diesem Zusammenhang darauf, dass zwischen dem Vorhandensein *von* und der Auseinandersetzung *mit* historiografischen Forschungsbeiträgen ein Unterschied besteht (vgl. 32). Das Vorliegen von historiografischen Beiträgen verdeutlicht lediglich ein Interesse des/der Autors/-in an der historiografischen Auseinandersetzung mit berufsbildenden Themen, jedoch nicht, wie diese historiografische Auseinandersetzung in und außerhalb der Disziplin wahrgenommen wird. Somit lässt sich also nicht das fehlende *Interesse* an historiografischen Themen beklagen, sondern fast ausschließlich die *Rezeption* der Forschungsergebnisse in der Wissenschaft (vgl. ebd.; Herv. d. Verf.).

Anschließend sollen, angelehnt an die Darstellung der historiografischen Forschungsbeiträge und Themenfelder von Büchter und Kipp aus dem Jahr 2004,

22 Folgende Ergebnisse aus der Literaturdatenbank LDBB lassen sich hier u. a. entnehmen:
Pätzold, G./Reinisch, H./Wahle, M. (Hrsg.)(2015): Ideen- und Sozialgeschichte der beruflichen Bildung: Entwicklungslinien der Berufsbildung von der Ständegesellschaft bis zur Gegenwart. 2., überarb. und erg. Aufl., Hohengehren.
Thoma, M. (2014): Foucaultsche Genealogie als historiographisches Verfahren kritischer Berufsbildungsforschung – Grundlagen, Perspektiven und Einsichten/Michael Thoma In: Zeitschrift für Pädagogik. 60, H. 2, 286–302.
Mansfeld, T./Quast, J./Schütte, F. (2013): Von der Fortbildungsschule zum Virtual Classroom: Entstehung und Wandel beruflicher Lernorte. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: BWP 42, H. 3, 40–43.
Schütte, F. (2012): Berufsbildungsrecht: Geschichte, Systematik, Politik – ein Überblick. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens: RdJB; Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugenderziehung. 61, H. 4, 465–478.
Berner, E./Gonon, P./Ritter, H.-J. (2011): Zwischen Gewerbeförderung, Sozialpolitik und liberalen Bildungsbestrebungen: zur "Vor"-Geschichte der dualen Berufsausbildung in der Schweiz (1870–1930). In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 107, H. 1, 14–32.
Riedl, A. (2010): Berufliche Bildung im Wandel: Entwicklungslinien und Zukunftsperspektiven. In: Die berufsbildende Schule: Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an Berufsbildenden Schulen. 62, H. 4, 110–113.

nachfolgend die Beiträge zwischen den Jahren 2004 bis Beginn 2016 untersucht werden, denn die Präsenz historiografischer Berufsbildungsforschung der letzten 12 Jahre[23] lässt Rückschlüsse auf Interessen, Akzeptanz z. T. Rezeption und Relevanz zu. Für die Rekonstruktion der Präsenz historiografischer Auseinandersetzungen werden folgend *exemplarisch* unterschiedliche Zeitschriften und Kongresse der Berufspädagogik auf das Vorhandensein historiografischer Beiträge hin beleuchtet.

Im Jahr 2004 sind viele historiografische Artikel im Sonderheft 4/Band 100 der „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik" (ZBW)[24] und im Heft 32 „Zur Geschichte der beruflichen Bildung in Europa. Von der Divergenz zur Konvergenz" in der Zeitschrift: „Berufsbildung: Europäische Schriften"[25] publiziert worden. Über die Jahre hinweg lässt sich hier ein beständiger Autorenkreis ausmachen, der die historiografische Berufsbildungsforschung repräsentiert und u. a. durch eigene Festschriften bzw. Beiträge innerhalb derer erkenntlich wird. Folgende Festschriften sind hierbei zu nennen: Martin Kipp (2005)[26], Josef Rützel (2008)[27], Manfred Horlebein (2010)[28], Manfred Eckert (2011)[29] und Philipp Gonon (2015)[30].

Die von Horlebein und Pätzold (2010) festgestellte Abwesenheit eines personellen Zustromes in der historiografischen Berufsbildungsforschung (vgl. Horlebein/Pätzold 2010, 392) lässt sich für die Folgejahre m. E. nur bedingt bestätigen. Denn in den Publikationen der ZBW sind ungefähr 34[31] Qualifika-

23 Grundlage – insbesondere für die letzten Jahre – bilden die Ergebnisse der Literaturdatenbank LDBB.

24 Beiträge von Abel H. (2004), Bruchhäuser H. (2004), Horlebein M. (2004), Kipp M./Miller-Kipp, G. (2004), Wahle M./Pätzold G./Demmel W. (2004), Reinisch H. (2004).

25 Vgl. Cedefop (2004): Berufsbildung. Mit Beiträgen von Greinert W., Frommberger D./Reinisch H., Heikinnen A., Saunier G., Petrini F., Guasconi M., Varsori A.

26 Büchter, K./Seubert, R./Weise-Barkowsky, G. (Hrsg.)(2005): Berufspädagogische Erkundungen – Eine Bestandsaufnahme in verschiedenen Forschungsfeldern: Festschrift für Martin Kipp. Frankfurt a. M.

27 Faßhauer, U./Münk, D./Paul-Kohlhoff, A. (Hrsg.)(2008): Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung: Festschrift für Josef Rützel zum 65. Geburtstag. Stuttgart.

28 Wuttke, E./Beck, K. (Hrsg.)(2010): Was heißt und zu welchem Ende studieren wir die Geschichte der Berufserziehung? Beiträge zur Ortsbestimmung an der Jahrhundertwende. Opladen & Farmington Hills.

29 Siecke, B./Heisler, D. (Hrsg.)(2011): Berufliche Bildung zwischen politischem Reformdruck und pädagogischem Diskurs. Festschrift zum 60. Geburtstag von Manfred Eckert. Paderborn.

30 Kraus, K./Weil, M. (Hrsg.)(2015): Berufliche Bildung: historisch – aktuell – international. Festschrift zum 60. Geburtstag von Philipp Gonon. Paderborn.

31 Die Einordnung der Beiträge als historiografische Beiträge ist dem subjektiven Forscherstatus zuzuschreiben. Eine Abweichung in der Zuordnung durch andere Forscher/-innen ist möglich.

tionsarbeiten im Zeitraum 2004–2014[32] zu vermerken. Das heißt, eine Präsenz historiografischer Beiträge der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Wissenschaft ist nach 2010 durchaus gegeben. Weitere Beiträge zur historiografischen Berufsbildungsforschung hat die Zeitschrift „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis" (BWP) im Jahr 2013 (Band 42/3) mit ihrem Heft zur „Geschichte der Berufsbildung"[33] veröffentlicht. Und auch in der Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) sind seit 2010 und der Bemängelung des personellen Zustroms von Horlebein und Pätzold mehrere Beiträge mit historiografischem Bezug[34] veröffentlicht worden. Zu nennen sind hier u. a. das Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015[35], 2014[36], 2012[37] und 2011[38]. Darüber hinaus taucht vereinzelt eine geringe Anzahl an historiografischen Beiträgen in der „Zeitschrift für Pädagogik" (ZfPäd)[39] und in

32 Unter anderem sind folgende fünf historiografische Qualifikationsarbeiten enthalten: Jungbluth, M. (2013): Anna Siemsen – Eine demokratisch-sozialistische Reformpädagogik. Universität Paderborn. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), H. 4, Bd. 109. Stuttgart, 603.
Schärl, G. (2011): Der Handwerksmeister: aus der Tradition ins 21. Jahrhundert. Eine status quo Analyse zum Erwerb und Nutzen dieses Qualifikationstyps. Fernuniversität Hagen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), H. 4, Bd. 107. Stuttgart, 595.
Spleis, C. (2011): Mädchenbildung in Baden-Württemberg von 1952–2002. PH Weingarten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), H. 4, Bd. 107. Stuttgart, 595.
Dürr, H. M. (2005): Die Verberuflichung eines Handwerks. Das Dachdeckerhandwerk vom Mittelalter bis zur Handwerksordnung von 1953. Universität Köln. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), H. 4, Bd. 101. Stuttgart, 594.
Bauer, T. (2008): Entwicklungslinien der Berufsbildung in der deutschen Luftfahrtindustrie. Eine berufspädagogisch-historische und museumsdidaktische Studie zur Darstellung luftfahrttechnischer Berufe im Rahmen des Modellversuchs VISUBA. Universität Hamburg. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), H. 1, Bd. 104. Stuttgart 111.

33 Autoren waren hier: Greinert W., Herkner V., Reinisch H./Götzl M., Pätzold G./Wahle M., Büchter K., Gonon P., Mansfeld T./Quast J./Schütte F.

34 Die Auswahl der historiografischen Beiträge aus den Jahrbüchern der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung erfolgte aufgrund des erkennbaren historiografischen Bezuges bereits im Beitragstitel.

35 Hölterhoff, D./Kuklinski, P. (2015): Vergleichende Untersuchung der ersten Berufsschulverordnungen der 1990er Jahre in den ostdeutschen Ländern – Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

36 Bei den Beiträgen handelt es sich um Bank V./Lehmann, A. (2014), Schweder M. (2014) und Kroll F. (2014).

37 Kaiser, F. (2012): Was kennzeichnet Kaufleute? – Ihr berufliches Denken und Handeln aus historischer, soziologischer und ordnungspolitischer Perspektive.

38 Berner, E./Ritter, H.-J. (2011): Die Entstehung und Entwicklung des Berufsbildungssystems in der Schweiz 1880–1930 – Föderalismus als ‚Reformlabor' für die Berufsbildung.
Götzl, M. (2011): Entwicklung des „beruflichen" Teilzeitschulwesens im Grhzm. Sachsen Weimar-Eisenach unter besonderer Berücksichtigung der Residenz- und Universitätsstadt Jena (1821–1925).

39 Zu erwähnen sind hier u. a. die Beiträge von Tenorth, H.-E./Fauser, P./John, J./Stutz, R. (2013): Peter Petersen und die Jenaplan-Pädagogik. Historische und aktuelle Perspektiven.

der „Berufs- und Wirtschaftspädagogik online" – bwp@[40] auf. Allerdings ist in den letzten 12 Jahren in keiner der hier genannten Zeitschriften ein historiografisch thematischer Schwerpunkt erkennbar.

Die Präsenz und Etablierung historiografischer Berufsbildungsforschung findet sich auch in der regelmäßigen Veranstaltung berufspädagogisch-historischer Kongresse wieder (vgl. Horlebein/Pätzold 2010, 391). Die Durchführung solcher Kongresse ist allerdings seit den fünf berufspädagogisch-historischen Kongressen[41], die in Kooperation mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und der universitären Berufspädagogik entstanden sind (vgl. Büchter 2013, 33), kaum vorhanden. Karwilhelm Stratmann hat diese fünf berufspädagogischen historischen Kongresse – im Zeitraum von 1987 bis 1995 – ausgerichtet (vgl. Zabeck 2000, 68). Sie „haben einen wichtigen Beitrag zur historiografischen Berufsbildungsforschung geleistet" (vgl. Büchter 2013, 32) und fanden Resonanz in der Berufsbildungspolitik und -praxis (vgl. Zabeck 2000, 68). Thematisch befassten sich die Kongresse auf das 19. und die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts und hatten Bezüge zu „drängenden Fragen aktueller Berufsbildungspolitik" (Büchter 2013, 33). Mit den berufspädagogisch-historischen Kongressen konnten Antworten auf damalige Fragestellungen gegeben werden. So ist zum Beispiel erläutert worden, warum die deutsche Berufsbildung in ein Netz aus „ökonomischen, politischen, sozialen, kulturellen und pädagogischen Entwicklungen" verflochten ist (vgl. ebd., 34 f.). Die veröffentlichten Kongressbände geben zudem einen guten Stand der historiografischen Berufsbildungsforschung der damaligen Zeit wieder (vgl. Reinisch 1994, 599), auf den in dieser Arbeit zurückgegriffen wird.

Seit 2004 gibt es nur wenige Kongresse, die explizit auf historiografische Berufsbildungsforschung ausgerichtet worden sind. Zu nennen wäre die Frühjahrstagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Jahr 2011[42] und der von Philipp Gonon und Esther Berner in Zürich 2014 veranstaltete Kongress mit dem Titel: „History of Vocational Education and Training (VET):

Bellmann, J./Waldow, F. (2012): Standards in historischer Perspektive. Zur vergessenen Vorgeschichte outputorientierter Steuerung im Bildungssystem.

40 Zum Beispiel: Wahle, M. (2009): Zur schulischen Berufsausbildung im Kaiserreich. Die Beispiele der Fortbildungsschule des Kaufmännischen Vereins in Elberfeld und der städtischen Fortbildungsschule in Barmen (1885–1907).
Halfpap, K. (2006): Das Lernbüro – Zur Theorie im historischen Kontext und Entwicklung in 25-jähriger Praxis.
Hoffschroer, M. (2005): Die historische Entwicklung der überbetrieblichen Berufsausbildung bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts – Erkenntnisse für die Weiterentwicklung überbetrieblicher Berufsausbildung aus regierungspolitischer, parteipolitischer, wissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Perspektive.

41 1987 Berlin, 1989 Frankfurt/Main, 1991 München, 1993 Stuttgart, 1995 Bochum.

42 Tagungstitel: „50 Jahre akademische Ausbildung von Gewerbelehrerinnen und -lehrern".

Cases, Concepts and Challenges", welcher die vielfältigen Auseinandersetzungsmöglichkeiten mit der historiografischen Berufsbildung in und außerhalb Deutschlands verdeutlicht hat[43].

Es kann zusammengefasst werden, dass historiografische Beiträge, Forschungs- und Qualifikationsarbeiten, Festschriften und Kongresse nicht nur viele Themenfelder umfassen, sondern auch viele unterschiedliche Lücken in der historiografischen Auseinandersetzung mit der Berufsbildung schließen, woran die vorliegende Arbeit ebenfalls anknüpft. Denn auf der einen Seite greift sie auf bisherige historiografische Ergebnisse zur Berufsbildung im Nationalsozialismus zurück (z. B. Seubert 1977; Wolsing 1977), auf der anderen Seite ergänzt sie diese durch neue Ergebnisse mit einer methodischen Fundierung und durch weitere Archivdokumente.

Hervorzuheben ist, dass kein Interessendefizit an historiografischen Beiträgen in der Disziplin vorliegt, sondern vielmehr die Veröffentlichung und der Transfer historiografischer Beiträge bemängelt werden. Jedoch ist durch die Rekonstruktion gezeigt worden, dass sich – auf Kongressen oder in Zeitschriften – selten explizit mit historiografischer Berufsbildung befasst wird.

3.4 Forschungsstand zum Nationalsozialismus

Das folgende Kapitel dient dazu, den Forschungsstand der historiografischen Berufsbildungsforschung zur Berufsbildung, zum (Maler-)Handwerk und zur Stadt Hamburg zu überblicken und die Relevanz der Forschungsarbeiten bzw. deren Nutzbarkeit für die Arbeit zu beschreiben. Die Nachzeichnung des Forschungsstandes erfolgt in neun Unterkapiteln. Zunächst wird der aktuelle Forschungsstand in der historiografischen Berufsbildungsforschung dargelegt (Kap. 3.4.1), dabei wird die *verwendete* Literatur in der vorliegenden Arbeit in den Fokus gestellt. Es folgt ein Überblick über die Arbeiten einiger Autoren/-innen und deren thematische Auseinandersetzungen mit der Berufsbildung im Nationalsozialismus (Kap. 3.4.2). Im Anschluss daran wird eine Übersicht der Arbeiten aufgestellt, die sich mit dem Handwerk während der NS-Diktatur befassen (Kap. 3.4.3), bevor auf Forschungsdesiderate zu Untersuchungen des Nationalsozialismus (Kap. 3.4.4) verwiesen und auf den Forschungsstand der Berufs-, Berufsfeld- und Berufsbildungsforschung eingegangen wird (Kap. 3.4.5). Anschließend wird ein Überblick der Forschungsarbeiten zum Malerberuf bzw. zum Malerhandwerk (Kap. 3.4.6) gegeben, danach folgen drei Kapitel, die sich auf den Forschungsstand in der Hansestadt Hamburg beziehen. Hierzu wird

43 Berner, E./Gonon, P. (2016): History of Vocational Education and Training in Europe. Cases, Concepts and Challenges. Bern u. a. Peter Lang Verlag.

zunächst der Forschungsstand zur Stadtgeschichte Hamburgs und der hamburgischen Berufsbildung beleuchtet (Kap. 3.4.7). Danach folgt eine Übersicht zum Forschungsstand des Handwerks während der NS-Diktatur (Kap. 3.4.8) und zum/zur Maler/-in bzw. zum Malerhandwerk in Hamburg (Kap. 3.4.9).

3.4.1 Ausgewählter Forschungsstand zur historiografischen Berufsbildungsforschung

Die Erkenntnisse aus der historiografischen Berufsbildungsforschung spiegeln das unterschiedliche Interesse und die Leistungsfähigkeit dieser Wissenschaftsdisziplin wider. Die thematische Breite der Beiträge ist so vielfältig, dass dieses Kapitel nur ausgewählte Publikationen aufgreifen kann, die für die Arbeit und die ideologiekritische Untersuchung besonders relevant erscheinen.

Als Einleitung in die Thematik historiografischer Berufsbildung kann die „Einführung in die Historische Pädagogik" von Tenorth und Böhme aus dem Jahr 1990 betrachtet werden. Sie ermöglicht eine Darstellung zu den Fragestellungen der Disziplin und ihren Themen. Die Einführung erschließt und begründet zudem Methoden sowie Aufgaben und Funktionen der Disziplin. (Vgl. Böhme/Tenorth 1990) In diesem Zusammenhang soll auf weitere historiografische Publikationen von Tenorth eingegangen werden, die in dieser Arbeit verwendet worden sind. Zu nennen sind zum einen sein Einblick in das „pädagogische Denken" der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus (vgl. Tenorth 1989) und zum anderen seine Antrittsvorlesung in Berlin 1992 zur Reformpädagogik und ihren Bildungs- und Erziehungszielen (vgl. Tenorth 1992).

In der historiografischen Berufsbildungsforschung hat Karwilhelm Stratmann eine besonderer Bedeutung erreicht, sein Verdienst beruht allerdings nicht nur auf den bereits erwähnten ausgerichteten berufspädagogisch-historischen Kongressen, sondern umfasst auch die systematische Aufarbeitung der Berufsbildung in Deutschland in mehreren Buchbänden. Die im Böhlau Verlag – von Karlwilhelm Stratmann unter Mitarbeit von Klaus Kümmel und Günter Pätzold – herausgegebene blaue Reihe „Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland" fokussiert in mehreren Bänden unterschiedliche Phasen in der deutschen Berufsbildungsgeschichte. Für die vorliegende Untersuchung sind die Reihen A[44], B und C von besonderer Relevanz. Alle drei Reihen sind signifikant für die gesamte Arbeit und enthalten Dokumente zum Handwerk und der Industrie sowie zur Entwicklung der Berufsbildung in

44 Reihe A Band 1 befasst sich mit der „betriebliche Berufsbildung 1918–1945" (vgl. Pätzold 1980), während der 2. Band die „schulische Berufsausbildung 1918–1945" behandelt (vgl. Kümmel 1980a). Der 5. Band fasst „Quellen und Dokumente zur Geschichte des Berufsbildungsgesetzes 1875–1981" zusammen (vgl. Pätzold 1982).

Deutschland. In der Reihe B ist der dritte Band zur „schulischen Berufsbildung 1869–1918" für das Verständnis der Entwicklungen im berufsbildenden Bereich im Kaiserreich und einigen Jahren davor relevant (vgl. Bruchhäuser/Lipsmeier 1985a). In der Reihe C „zur Geschichte der technischen Bildung in Deutschland" ist der von Schütte (2003) herausgegebene Teil 2 im Band 8,2 „Das technische Fachschulwesen 1890–1945" für die Rekonstruktion der Berufsbildung in der Weimarer Republik im Übergang zum Nationalsozialismus von Bedeutung.

Nennenswert ist außerdem die historiografische Analyse des „dualen Systems der Berufsbildung" bis zum Ende des NS-Staates von Stratmann und Schlösser (1990), welche die historiografisch wechselnden Konstellationen herausarbeiten, die das duale System der Berufsbildung begleitet und bestimmt haben. Kritsch anzumerken ist in diesem Buch die geringe explizite Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Zeit. Ebenfalls relevant für das Verständnis und die Rekonstruktion der Berufsausbildung ist das Buch von Wolfgang Muh (1985) „Berufsausbildung in der Weimarer Republik", welches detailliert die Entwicklungen der Berufsbildung und des Handwerks dieser Zeitspanne darstellt (s. Teil A/Kap. 2.4.3).

Die einzelnen Bände des „Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte" spiegeln ebenfalls berufspädagogische und handwerkliche Entwicklungen wider. Die sechs Bände stellen detailliert die einzelnen Jahrhunderte vom 15. Jahrhundert ausgehend bis in die Gegenwart dar. In diesem Kontext sei besonders auf die Bedeutung des fünften Bandes für den Teil B1 der Arbeit hingewiesen (vgl. Langewiesche/Tenorth 1989a, hier das Kapitel „Berufsbildung" von Günter Pätzold).

Insgesamt konzentriert sich die vorhandene berufspädagogisch-historiografische Forschung und die daraus entstandenen Arbeiten nach Pätzold und Wahle (2006) auf folgende vier Schwerpunkte: die Beziehung und der Wandel der gesellschaftlichen Organisationen und Legitimierung der (beruflichen) Arbeit im Beschäftigungssystem, die Geschichte der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung in Hinblick auf die Institutionalisierung/Formalisierung und Modernisierung, die Entwicklung berufspädagogischer Theorien und ihr Ideologiecharakter und die Herausbildung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als eigene Disziplin (vgl. 194). Im Zusammenhang mit dem Themenschwerpunkt der geschichtlichen Entwicklung von schulischer und betrieblicher Ausbildung haben sich in mehreren Arbeiten unterschiedliche Autoren/-innen mehrfach mit dem Zeitraum 1933–1945 auseinandergesetzt. Das nächste Kapitel widmet sich dieser zeitlichen Eingrenzung und fokussiert dabei den Forschungsstand der Berufsbildung zu jener Zeit.

3.4.2 Berufsbildung im Nationalsozialismus

Nach 1945 ist das wissenschaftliche Interesse an der Pädagogik im Nationalsozialismus keineswegs kontinuierlich und gleichmäßig vorhanden gewesen (vgl. Weise-Barkowsky 2003, 6). In den 1960er und 1970er Jahren ist die nationalsozialistische Berufsbildung und -erziehung mit den Dissertationen von Neumann (1969), Seubert (1977), Wolsing (1977) und Kipp (1978) erforscht worden (vgl. ebd., 7). Die kritische Auseinandersetzung und Reflexion der Berufspädagogik im Nationalsozialismus ist zwar fortgeschritten, aber nach Horlebein und Pätzold „keineswegs abgeschlossen" (Horlebein/Pätzold 2010a, 392). So kann historiografische Berufsbildungsforschung eine Reihe von weiteren Fragen zum Nationalsozialismus aufwerfen und Antworten in Bezug auf das Verhältnis von Bildung und Politik vorschlagen bzw. können auch *alte* Fragen und Erkenntnisse mit *neuen* theorie- und methodengeleiteten Verfahren wissenschaftlich überprüft bzw. fundiert werden, woran auch die vorliegende Arbeit anknüpft.

In den darauffolgenden 1980er und 1990er Jahren sind eine Reihe an Kongressen, Symposien und Tagungen zum Thema Pädagogik und Nationalsozialismus durchgeführt worden (vgl. Weise-Barkowsky 2003, 7). Aus den einzelnen Tagungsbänden[45] gehen die unterschiedlichen Ansätze der Forschungen zum Thema hervor. Hier besonders zu erwähnen der 1991 veröffentlichte Tagungsband „Du bist nichts, Dein Volk ist alles" (Vgl. Berg/Ellger-Rüttgardt 1991) mit zahlreichen Beiträgen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus. Die Berufserziehung während der NS-Diktatur gilt im Vergleich zu anderen Forschungsbereichen des Nationalsozialismus als wenig erforscht. Engagement zur Aufarbeitung dieses Bereiches finden sich bei den Autoren Kipp, Seubert, Wolsing sowie bei Horlebein, Kümmel, Pätzold, Reinisch und Schütte (vgl. Weise-Barkowsky 2003, 8). Zu den ausführlichen Aufarbeitungen des Nationalsozialismus zählt die 1995 publizierte Aufsatzsammlung „Erkundungen im Halbdunkel" (Kipp/Miller-Kipp 1995). Diese Sammlung gibt mit ihren „einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus" einen detaillierten Einblick über die Praxis der Berufserziehung während der nationalsozialistischen Diktatur. Obwohl die Berufsbildung im Nationalsozialismus als wenig erforscht gilt, kann für die Rekonstruktion der Berufsbil-

45 Folgende Tagungsbände sind in diesem Zusammenhang nach Weise-Barkowsky (2003) zu erwähnen: Heinemann (Hg.) (1980): Erziehung und Schulung im Dritten Reich; Herrmann/Oelkers (Hg.) (1988): Pädagogik und Nationalsozialismus; Berg/Ellger-Rüttgardt (Hg.) (1991): ‚Du bist nichts, dein Volk ist alles'. Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus; Otto/Sünker (1991): Politische Formierung und soziale Erziehung im Nationalsozialismus; Herrmann/Nassen (Hg.) (1994): Formative Ästhetik im Nationalsozialismus. Intention, Medien und Praxisformen totalitärer Herrschaft und Beherrschung (vgl. Weise-Barkowsky 2003, 7).

dung in dieser Dissertation auf eine überschaubare Anzahl an Publikationen zu diesem Thema zurückgegriffen werden. So ist für die historiografische Rekonstruktion – in Hinblick auf die Berufsbildung und -erziehung sowie auf das Handwerk im Nationalsozialismus – zum einen Heinrich Abels Buch: „Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschland (BRD)" aus dem Jahr 1963 relevant, denn es zeichnet zusätzlich zu den Entwicklungsstufen der gewerblichen Ausbildung und Erziehung vom Kaiserreich, über die Weimarer Republik zum Nationalsozialismus bis hin zum Neubeginn der Bundesrepublik bis 1960 auch den Wandel der handwerklichen Arbeitsformen und dem damit verbundenen Leistungsanforderungen nach (vgl. Abel 1963). Zum anderen bieten – wie bereits erwähnt – die Arbeiten von Seubert (1977) und Wolsing (1977) für die historiografische Berufsbildungsforschung grundlegende Erkenntnisse, auf die in dieser Untersuchung nicht verzichtet wird. Seuberts Dissertation ist vor allem für die Rekonstruktion der Berufserziehung in der Industrie, insbesondere für die Darstellung des „Deutschen Ausschusses für Technisches Schulwesen" (DATSCH) und des „Deutschen Instituts für Technische Arbeitsschulung" (DINTA) von Bedeutung (vgl. Seubert 1977; s. Teil B). Theo Wolsings „Untersuchung zur Berufsausbildung im Dritten Reich" aus dem Jahre 1977 ist ebenfalls für die berufspädagogische Betrachtung des Nationalsozialismus von Relevanz. Wolsing stellt in seiner Dissertationsschrift u. a. umfassend die industrielle, handwerkliche und kaufmännische Berufsausbildung im Nationalsozialismus dar (vgl. Wolsing 1977). Auf die Erkenntnisse seiner Betrachtungen wird im folgenden Kapitel gesondert eingegangen. Auch Greinert gibt mit mehreren Büchern zur Geschichte der Berufsausbildung einen Überblick zur Tradition, Organisation und Funktion der dualen Berufsausbildung seit dem Mittelalter (vgl. Greinert 1997, 1998), auf die insbesondere in Teil B1/Kap. 1 eingegangen wird. Ansonsten wird für die Darstellung der Berufsbildungsordnung u. a. auf die Arbeit von Herkner (2008) zurückgegriffen. Seine Nachzeichnung der Entwicklung des DATSCH zum BIBB sind wesentlich für das Verständnis der wirtschaftlichen Einflüsse auf die Berufsbildung (Teil B1/Kap. 1).

Die hier aufgezählten Werke zur Berufsbildung und -erziehung im Nationalsozialismus lassen sich z. T. nicht von den Entwicklungen im Handwerk trennen. Fast alle Autoren/-innen sind in ihrer Darstellung auf die Handwerksgeschichte eingegangen, woran die vorliegende Arbeit für die sozialhistoriografische Rekonstruktion der Berufsbildung und des Handwerks anknüpfen konnte. Um den Forschungsstand zum Handwerk während der NS-Diktatur separat beleuchten zu können, bezieht sich das folgende Kapitel nur auf Werke, die für die Rekonstruktion des Handwerks bedeutend sind.

3.4.3 Handwerk während der nationalsozialistischen Diktatur

Für die Auseinandersetzung mit der handwerklichen Berufsausbildung während der nationalsozialistischen Diktatur bietet der V. Band – „Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur" 1918–1945 – des Handbuches der deutschen Bildungsgeschichte" einen chronologischen Überblick über die handwerkliche, industrielle und schulische Berufserziehung im Nationalsozialismus, auf den sich die sozialhistoriografische Rekonstruktion in Teil B1 stützt.

Nennenswert – und für diese Dissertation grundlegend[46] – sind außerdem das bereits erwähnte Buch „Berufsausbildung in der Weimarer Republik" von Wolfgang Muth (1985), welches einen guten Überblick über die Entwicklung der Berufsausbildung seit der Gewerbefreiheit bis zum ersten Weltkrieg gibt und somit für die Darstellung und das Verständnis des Nationalsozialismus unumgänglich ist. Ebenfalls erwähnenswert ist die „Geschichte des Handwerks und Handwerkspolitik in Deutschland" von Wilhelm Wernet (1963). Das Buch verdeutlicht sehr detailliert den engen Zusammenhang der menschlichen Kultur und Zivilisation mit der Geschichte des Handwerkes. Seine Beschreibungen beginnen dabei in der Steinzeit und enden im 20. Jahrhundert. Wilhelm Wernet ist Wirtschaftswissenschaftler und befasste sich seiner Zeit mit dem Handwerk in Deutschland. Er war Referent im Deutschen Handwerks- und Gewerbekammertag Hannover, im Oberpräsidium des Landeswirtschaftsamtes Hannover, habilitierte an der Universität Göttingen, war Dozent in Göttingen und wurde Direktor des handwerkswissenschaftlichen Instituts in Münster. (Vgl. Stütz 1969, 143) Neben Wernets Buch wird häufig das Buch „Struktur und Funktion der Handwerksorganisation in Deutschland seit 1933" von Valentin Chesi (1966) zitiert, welches sich – zusätzlich zu den Darstellungen der Handwerksgeschichte – explizit mit der Entwicklung der Organisationen im Handwerk beschäftigt. Zur Rekonstruktion der Handwerksgeschichte während der nationalsozialistischen Diktatur wird ebenfalls auf das Buch „Handwerk im Dritten Reich. Die Gleichschaltung und was danach folgte" von Felix Schüler (1951) zurückgegriffen. Schüler selbst war Geschäftsführer und Generalsekretär des „Reichsstandes des deutschen Handwerks" (vgl. Chesi 1966, 36), was Einblicke in das Handwerk aus einer *internen* Perspektive ermöglicht. Eine weitere geschichtliche Aufarbeitungen des Handwerks und seiner Berufsbildung ist durch Friedrich Schlieper[47] mit seinen Bänden „Berufserziehung im Hand-

46 Besonders für die sozialhistoriografische Rekonstruktion der Berufsbildung und des Handwerks ist auf die Ergebnisse dieser Arbeiten Bezug genommen worden.

47 Friedrich Schliepers Erziehungsziele z. B. die „Betriebsgemeinschaft", die er als Berufspädagoge während der nationalsozialistischen Zeit propagierte, blieben auch nach 1945 bestehen und sollten seiner Meinung nach in der Bundesrepublik umgesetzt werden, eine Unterstüt-

werk" erfolgt. Die acht Bände (1954–1969) verdeutlichen das Arbeitsgebiet des „Instituts für Berufserziehung im Handwerk an der Universität zu Köln". Die Gründung des Instituts geht dabei auf Schliepers Initiativen zurück. Inhaltliche Auseinandersetzungen, die auch in dieser Dissertation verwendet werden, betreffen bspw. die „Berufsgrundbildung im Handwerk" (vgl. Jeangros 1956). Die meisten seiner Texte bzw. die herausgegebenen Bücher befassen sich inhaltlich allerdings mit dem Handwerk vor oder nach der Zeit des Nationalsozialismus und werden somit nicht verwendet.

Ebenfalls aus den Publikationen der 1960er Jahre stammt das von Gisela Stütz (1969) publizierte Buch „Das Handwerk als Leitbild der deutschen Berufserziehung". Das Buch verfolgt das Ziel, Information über das Handwerk zu verbessern und zu erleichtern. Sie kommentiert ideologiekritisch Quellen und Schriften der Handwerkspolitik, der Industrie und der Wirtschaftspädagogik. Eines dieser kommentierten Quellen aus diesem Buch ist der Artikel von Kolbenschlag, Leßmann und Stücklen (1954) mit dem Titel: „Die Entwicklung des Handwerkrechts von 1897 bis zur Handwerksordnung 1953" (vgl. Kolbenschlag/Leßmann/Stücklen 1954), der eine historiografische Übersicht zur Entwicklung des Handwerksrecht seit 1897 bietet und zur sozialhistoriografischen Rekonstruktion des Handwerks in dieser Arbeit herangezogen worden ist.

Eine weitere Grundlage für die Rekonstruktion der Berufsbildung im Handwerk in dieser Arbeit bietet die bereits erwähnte Dissertation von Theo Wolsing aus dem Jahr 1977. Seine Untersuchungen zur Berufsausbildung während der nationalsozialistischen Diktatur sind umfangreich und beziehen sich auf viele unterschiedliche Facetten der Berufsausbildung und Berufserziehung. Neben der Unterteilung in industrielle, handwerkliche und kaufmännische Betrachtungen finden sich im Buch ebenfalls Kapitel zur Berufsberatung bzw. Berufslenkung, den Reichsberufswettkämpfen sowie der Organisation des Berufsschulwesens, welche für die vorliegende Untersuchung signifikant sind und auf die vorwiegend in Teil B1 Bezug genommen wird.

Die Darstellung des Forschungsstands zum Handwerk während der nationalsozialistischen Diktatur hat gezeigt, dass die vorliegende Arbeit auf unterschiedliche Rekonstruktionen der Handwerksentwicklungen in Deutschland zurückgreifen kann und dass sich diese durch Dokumente aus dem Staatsarchiv nicht nur vertiefen und theoretisch fundieren lassen, sondern auch ideologiekritisch im Zusammenhang mit den wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen in jenem Zeitraum betrachtet werden können.

zung an der Aufklärung der NS-Zeit fand seinerseits nicht statt (vgl. Seubert 1968; vgl. Kipp/Miller-Kipp 1995).

3.4.4 Forschungsdesiderate

Aus der Darstellung des Forschungsstands zum Nationalsozialismus ist zu erkennen, dass über die Beiträge zur Berufsbildung bzw. zum Handwerk im Nationalsozialismus hinaus viele Themenbereiche unberücksichtigt bleiben. Gerade in Hinblick auf die Auseinandersetzung der Berufsschule bzw. der Berufsbildung mit dem Nationalsozialismus gilt – bis auf wenige Ausnahmen[48] – Zurückhaltung (vgl. Weise-Barkowsky 2003, 8). Somit bleiben viele interessante Forschungsfragen zu diesem Schwerpunkt offen, dabei könnten existierende Dokumente m. E. auf vielfältige Art durch unterschiedliche methodische Verfahren *neu* betrachtet werden. Nach Seubert (1991) liegen in folgenden Gegenstandsbereichen ebenfalls keine wissenschaftlichen Arbeiten vor. Zum einen betrifft das den Bereich des Berufsschullehrerstandes, wo Untersuchungen zur Ausbildung, Entwicklung und dem Bildungsauftrag im Nationalsozialismus fehlen. Zum anderen gibt es unzureichende Untersuchungen zum Hintergrund des Mangels an Berufsschullehrkräften Ende der 1930er und der Frage, ob dieser Umstand das duale System nachhaltig geschwächt hat (vgl. 125). Auch in Hinblick auf die für Lehrkräfte „amtlich vorgeschriebene Behandlung der Rassenfrage" im Unterricht und der damit verbundenen Unterrichtsgestaltung mangelt es nach Seubert an historiografischer Forschung (vgl. Seubert 1991, 127).

Kipp und Miller-Kipp (1995) sehen zudem im Bereich der praktischen Berufserziehung, der haus- und landwirtschaftlichen, der bergmännischen Berufsausbildung sowie in der Beschulung Ungelernter Defizite historiografischer Forschung (vgl. 43). Des Weiteren erwähnen sie die fehlenden Untersuchungen zur Ausbildung der Ausbilder/-innen im Nationalsozialismus und zum „Leistungskampf der Betriebe" (vgl. ebd., 303).

Diese Feststellung bedeutet zum einen, dass es viele weitere Untersuchungsmöglichkeiten zur nationalsozialistischen Diktatur gibt, die historiografisch aufgearbeitet werden können, um zur Aufklärung der Entscheidungs- und Handlungszusammenhänge jener Zeit beizutragen. Zum anderen wird deutlich, dass sich bereits existierende Untersuchungsergebnisse – methodisch und theoretisch fundiert – erneut untersuchen bzw. überprüfen lassen. Die vorliegende Arbeit greift beide Punkte auf, indem sie auf der einen Seite bisherige Ergebnisse zur Berufsbildung und zum (Maler-)Handwerk miteinbezieht und methodisch fundiert und indem sie auf der anderen Seite den ideologiekritischen Anspruch historiografischer Berufsbildungsforschung mit Hilfe von ideologie-

48 Zu erwähnen sind die Autoren/-innen: Büchter, K., Horlebein, M., Kipp, M., Kümmel, K., Miller-Kipp, G., Pätzold, G., Reinisch, H., Seubert, R., Schütte F., Weise-Barkowsky, G., Wolsing, T.

kritischen-historiografischen Dokumentenanalysen weiter ausdehnt und so methodisch fundiert regionalhistoriografisch historiografische Ergebnisse darlegt.

3.4.5 Berufs-, Berufsfeld-, und Berufsbildungsforschung

Veröffentlichungen zur Entstehung und Veränderung von Berufsfeldern bzw. einzelnen Berufen existieren nur vereinzelt in der Geschichte (vgl. Howe 2006), außerdem nehmen sie in der Berufsbildungsforschung eine untergeordnete Stellung ein (vgl. Becker/Spöttl 2008, 59). Dabei liefern Ergebnisse historiografischer Berufs-, Berufsfeld-, und Berufsbildungsforschung u. a. einen Beitrag zu aktuellen Diskussionen der Berufsbildungsforschung, Berufsbildungsplanung und Berufsbildungspolitik (vgl. Howe 2006, 28) und tragen zur „Aufklärungsarbeit" bei, indem sie Entstehungszusammenhänge untersuchen und so zum Verständnis von Entscheidungs- und Handlungszusammenhängen beitragen.

In diesem Kapitel werden exemplarisch historiografische Arbeiten zu Berufen bzw. Berufsfeldern[49] dargestellt, um zu zeigen, dass vereinzelt bereits Veröffentlichungen zu Berufen und Berufsfeldern existieren, auf die in weiteren Forschungen Bezug genommen werden kann (z. B. auf das methodische und theoretische Vorgehen oder auf die Ergebnisse der Rekonstruktionen).

Die hier kursorisch dargestellten Entwicklungen der publizierten Arbeiten zu unterschiedlichen Berufen und Handwerken beginnen

- 1921 mit Erna von Abendroth, die als erste Krankenschwester zum Doktor der Philosophie mit der Dissertation „Der Beruf der Krankenpflegerin mit besonderer Berücksichtigung der sächsischen Verhältnisse" promovierte (vgl. v. Abenroth 1921).
- An der Hochschule in St. Gallen in der Schweiz ist 1976 von Horst Schillinger seine Dissertationsschrift zum „Berufsbild der schweizerischen Direktionssekretärin" veröffentlicht worden (vgl. Schillinger 1976).
- Lehnemann, Wingolf schreibt 1976 über „Das Töpferhandwerk in Westfalen vom 17. bis zum 20. Jahrhundert und seine Erzeugnisse" (vgl. Lehnemann 1976).
- „Vom Knaben zum Bergmechaniker. Zur Berufs- und Bildungsgeschichte des Bergmanns" lautet der Titel einer Arbeit aus dem Jahr 1988 von Roland Treese (vgl. Treese 1988).

49 Es wurde nicht untersucht bzw. geprüft, ob diese Arbeiten einen berufsbildenden Anteil enthalten und sich somit der Berufsbildungsforschung zuordnen lassen.

- Harry Neß veröffentlicht im Wetzlar Verlag seine Schrift zum Thema „Der Buchdrucker – Bürger des Handwerks. Berufserfahrung und Berufserziehung“ (vgl. Neß 1992).
- Zum Friseurhandwerk existiert das Buch von Silvia C. E. Mai aus dem Jahre 1995. Es handelt sich dabei um eine berufs- und regionalspezifische Untersuchung und trägt den Titel: „Die Entwicklung zum Friseurhandwerk und seine Situation im 20. Jahrhundert in Münster“ (vgl. Mai 1995).
- Im Jahr 1996 veröffentlicht Robert Hasfeld in der Reihe „Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte“ seinen Forschungsbeitrag zur Berufsausbildung im Großherzogtum Baden, welche die Geschichte des dualen Systems im Handwerk fokussiert und auch auf das gewerbliche Lehrlingswesen eingeht (vgl. Hasfeld 1996).
- Veränderungen im Tischlerhandwerk beschreibt die von Dorothea Schemme erschienene Dissertation aus dem Jahre 1998. Das Berufsfeld des/der Tischlers/-in wird im Spannungswerk zwischen Industrie, Design und Wissenschaft untersucht (vgl. Schemme 1998).
- Ebenfalls im Jahr 1998 veröffentlicht Markus Seumer seine Dissertation zum Thema: „Vom Reinigungsgewerbe zum Gebäudereiniger-Handwerk 1998“. Einzelne Kapitel seiner Arbeit beziehen sich explizit auf die Berufsbildung, wie z. B. das Unterkapitel: „Die Berufsbildung im Gebäudereiniger-Handwerk seit 1969“ (vgl. Seumer 1998).
- 2001 promoviert Julia Schulte to Bühne über das „Bäckerhandwerk 1886 bis 1996 am Beispiel der Stadt Münster“ (vgl. Schulte to Bühne 2001).
- Falk Howe (2004) setzt sich in seiner Dissertation mit dem Berufsfeld der Elektrotechnik auseinander: „Elektroberufe im Wandel. Ein Berufsfeld zwischen Tradition und Innovation“ (vgl. Howe 2004).
- Sabine Baabe-Meijer (2006) untersucht die berufliche Bildung am Bauhaus und welche Entwicklungsperspektiven für die berufspädagogisch-didaktische Arbeit sich aus den Lehren am historischen Bauhaus für das Berufsfeld Farbtechnik und Raumgestaltung ergeben (vgl. Baabe-Meijer 2006).
- Klaus Friedrich Pott (2015) zeichnet in seinem Buch „Berufsbiografien von Handelsschullehrern des 19. Jahrhunderts oder Bausteine einer überfälligen Geschichte der kaufmännischen Vollzeitschulen des 19. Jahrhunderts“ sowohl die Geschichte der kaufmännischen Schulen als auch Lehrerportraits nach, die er mit Hilfe von zahlreichen Originaldokumenten belegte, welche allerdings – wie er selbst sagt – keine abschließende Dar-

stellung bieten, sondern ergänzt und ausgebaut werden können (vgl. Pott 2015).

- Zu den neueren Auseinandersetzungen mit einem Berufsfeld gehört die Dissertation von Mathias Götzl (2015) mit dem Titel: Kaufmännische Berufserziehung im Antagonismus zwischen Berufs- und Allgemeinbildung: Zur Entwicklung und Bedeutung der Handelsschule der kaufmännischen Innungshalle zu Gotha (1817–1902).

Diese Darstellung ermöglicht keineswegs das Bild des gesamten Forschungsstandes – dieser Anspruch wird auch nicht gestellt. Exemplarisch soll auf die Vielseitigkeit der Qualifikationsschriften verwiesen werden, in denen sich mit Berufen bzw. Berufsfeldern auseinandergesetzt wurde und an dessen Forschungsergebnisse angeknüpft werden kann.

Beispiele einer *umfassenden* Berufs(feld)forschung der letzten zwölf Jahre sind die Arbeiten von Falk Howe (2004), Elke Brümmer (2006), Cornelia Grießl (2011) und Mathias Götzl (2015). So legt Falk Howe (2004) in seiner Dissertation „Elektroberufe im Wandel. Ein Berufsfeld zwischen Tradition und Wandel" eine umfassende Untersuchung zur Berufsentwicklung im Berufsfeld Elektrotechnik dar. Rauner beschreibt die Untersuchung für die zukünftige Berufsentwicklung als ein „unverzichtbares Werkzeug" (Rauner 2004, 5). Ebenfalls intensiv stellt Elke Brümmer (2006) in ihrer regional-historiografischen Untersuchung die handwerklichen Berufsausbildungsstrukturen in Oldenburg zur Zeit der Industrialisierung dar. Die regional-historiografische Rekonstruktion bezieht sich dabei nicht nur auf die Entwicklungen der Zünfte und der Berufsbildung und -erziehung, sondern befasst sich auch mit wirtschaftlichen, politischen und sozialen Veränderungen in dieser Zeit. Eine weitere Untersuchung im Bereich der Berufsfeldforschung ist von Cornelia Grießl (2011) über den Beruf der Hebamme in Sachsen-Weimar – Eisenach zur Zeit des Deutschen Kaiserreichs und der Weimarer Republik entstanden. Ziel der Arbeit ist die Rekonstruktion – zum Teil mit Auswertungen von Tagebüchern – des Hebammenwesens im 19. und 20. Jahrhundert. Die Ausbildung zur Hebamme in Jena ist ebenfalls thematisiert worden und somit hat die Dissertation einen berufsbildungsforschenden Aspekt. Mathias Götzl (2015) hat mit seiner Dissertation nicht nur eine theoriebasierte Studie zur Geschichte der Handelsschule der kaufmännischen Innungshalle zu Gotha angefertigt (Grundlage des dualen Systems in der kaufmännischen Bildung), er hat zudem neue methodologische Aspekte in der historiografischen Berufsbildungsforschung umgesetzt, die für die Weiterentwicklung der Disziplin von Bedeutung sind (s. Kap. 3.5).

Stratmann hat bereits darauf hingewiesen, dass die berufsfeldbezogene Berufsbildungsforschung von den beruflichen Fächern selbst geleistet werden

muss (vgl. Stratmann zit. n. Rauner 2004, 5). Mit den hier dargestellten einzelnen Veröffentlichungen ist auch eine wissenschaftliche Hoffnung verbunden, dass diese zur weiteren historiografischen Berufs-, Berufsfeld-, und Berufsbildungsforschungen anregen.

Für die Relevanz der Arbeit bedeutet dies, dass sie zur Schließung der Lücke historiografischer, berufswissenschaftlicher Forschung zur Berufsbildung des/der Malers/-in bzw. zum Malerhandwerk regionalspezifisch für den Zeitraum des Nationalsozialismus beiträgt und darin die Möglichkeit besteht, weitere historiografische Forschungen zu anderen Zeiträumen bzw. Orten und Berufsfeldern anzuregen.

3.4.6 Malerberuf und Malerhandwerk

Erkenntnisse zum Malerberuf und zum Malerhandwerk sowie zur Berufsbildung des/der Malers/-in finden sich in unterschiedlichen Handwerkschronologien und Forschungsbeiträgen wieder (vgl. hierzu Handwerkskammer Hamburg (HWK HH) 1973, 1998; vgl. Hansen 1950). So beziehen sich bspw. auch Wolfgang Muth und Wilhelm Wernet in ihren Untersuchungen zur (handwerklichen) Berufsausbildung bzw. zum Handwerk teilweise explizit auf das Malerwesen (vgl. Wernet 1963; vgl. Muth 1985).

Ansonsten erfolgt eine chronologische Aufarbeitung des Malerhandwerks in Hamburg durch den Hauptverband Farbe (2007) (Gestaltung und Bautenschutz), anlässlich des „100 jährigen Jubiläums zur Arbeitgeberorganisation des Maler- und Lackiererhandwerkes 1907–2007". Diese kursorische Aufarbeitung der historiografischen Ereignisse und berufsbildenden Entwicklungen im Malerhandwerk gibt zwar einen Überblick über die vielen Veränderungen in jenem Zeitraum, allerdings mangelt es an Literaturangaben, womit das Buch nur in Verbindung mit anderen Quellen benutzt worden ist. Auch andere Städte haben regionale Innungschronologien des (Maler-)Handwerks angefertigt. Da sich diese historiografischen Untersuchungen meistens auf das regionale (Maler-)Handwerk beziehen, stellen sie die deutschlandweiten Entwicklungen im Malerhandwerk nur regionalspezifisch dar und sind somit nur begrenzt für die Rekonstruktionen in der vorliegenden Arbeit einsetzbar. Anhand dieser Beiträge lassen sich allerdings gut regionalbasierende Unterschiede herausstellen und vergleichen, wie z. B. eine Bindung der beruflichen Entwicklung an die regionalen Werkstoffe (vgl. Schönbeck 2013, 667).

Zu den wissenschaftlichen Forschungsarbeiten der letzten Jahre, die sich mit dem Malerhandwerk beschäftigen, gehören u. a. die Arbeiten von Matthias Schönbeck (2010) und Renè Kräenbring (2013). Schönbeck untersucht in seiner Dissertation „Gestaltungs- und Designbezug" die Kompetenzentwicklung

von Maler- und Lackierergesellen/-innen im Zusammenhang mit gestaltungs- und designbezogenen Arbeits- und Geschäftsprozessen und bezieht sich hierbei u. a. auf historiografische Entwicklungslinien des Maler- und Lackiererberufes. Die Dissertation von Renè Kräenbring (2013) befasst sich mit der Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden im Maler- und Lackiererhandwerk in Hamburg und hat zwar einen regionalhistoriografischen Bezug, allerdings keinen berufshistoriografischen Anteil.

Als nächstes soll auf die Literatur eingegangen werden, die für die sozialhistoriografische Rekonstruktion der Berufsbildung des/der Malers/-in und des Malerhandwerks herangezogen worden ist. Relevant erscheinen vorwiegend die folgenden historiografischen Arbeiten zum/zur Maler/-in und zum Malerhandwerk, die die Geschichte des Berufes und des Handwerks chronologisch aufgearbeitet haben und sich dabei bereits z. T. auf die Hansestadt Hamburg bezogen haben. Zu erwähnen sei an dieser Stelle, dass die Literaturlage zum Malerhandwerk generell als marginal gewertet werden kann.

Im Jahr 1911 promovierte Hans Stolze zum Malerhandwerk und seinem Weg der Organisation. Schwerpunkte seiner Arbeit sind das Arbeitsgebiet des Malers, Statistiken über die Betriebsgröße und Ausführungen zur Gefährdung des Handwerksbereiches gewesen (vgl. Stolze 1911). Auch die unterschiedlichen Auflagen[50] des „großen Malerhandbuches" von Carl Koch geben viele unterschiedliche Einblicke zum Malerhandwerk wieder. So sind auf mehr als 1000 Seiten bspw. die Geschichte des Malerhandwerks, unterschiedliche Arbeitstechniken, Werkzeuge und Berufsinformationen, die Entwicklung der Institutionen und gesetzliche Bedingungen im Malerhandwerk näher betrachten worden. Die erste Auflage des Buches ist vor der Zeit des Nationalsozialismus erschienen, allerdings ist das Buch im Laufe der nationalsozialistischen Diktatur mehrmals aktualisiert worden.

Mehrfach in der Arbeit wird auch auf die geschichtliche Darstellung des Malerhandwerks von Thomas Abeking (1947) und auf die Darstellung der Malerhandwerksgeschichte von Franz-Josef Kosel (1988) am Beispiel der industriellen Kleinstadt Ahlen im Jahre 1900–1980 verwiesen. Zusätzlich hierzu sind die Ausarbeitungen von Karoline Knoth (1992) über das Malerhandwerk und Wanddekoration im frühen 20. Jahrhundert für die Rekonstruktion des Malerhandwerks hilfreich gewesen. Auch die (regionalspezifischen) Erkenntnisse zum Malerhandwerk durch Konrad Gatz aus dem Jahr 1994 („Ein Jahrtausend Maler und Lackierer: Kulturgeschichte eines Handwerks") bilden eine Grundlage für die Rekonstruktion des Malerhandwerks (vgl. Gatz 1994). Die Relevanz seiner Darstellung beschreibt Schönbeck (2013) wie folgt: „Gatz […] verfasste

50 In dieser Arbeit sind zwei Auflagen betrachtet worden: Koch o. J und Koch 1938.

einen wichtigen Beitrag zur Genese des Maler- und Lackiererhandwerks und eröffnete als einer der ersten den Blick auf eine berufliche Gesamtschau, fernab regionaler Besonderheiten. Seine zahlreichen zusammengetragenen Erkenntnisse verdeutlichen die Vielfalt und das hohe Niveau der handwerklichen Arbeitsprozesse. [...] Wenngleich beide Werke[51] nicht als wissenschaftliche Untersuchung gedacht sind, gelingt es dem Autor mit seinen historischen Abrissen, die Arbeitsvielfalt und den hohen kulturellen Wert des Malers zu entfalten" (667).

Insgesamt ist in Bezug auf den Forschungsstand zum Malerberuf und zum Malerhandwerk hervorzuheben, dass sich die meisten Beiträge mit der Rekonstruktion der Entwicklungsgeschichte beschäftigt haben, wobei vorwiegend die Zeit der Zünfte und die Entwicklungen bzw. Entstehungen der Berufsvereinigungen, Innungen und Arbeitgeberorganisationen fokussiert worden sind. Diese hier dargestellte Literatur bildet die Grundlage der Arbeit für die sozialhistoriografische Rekonstruktion des Malerhandwerks in Deutschland. Zwar mangelt es in den hier erwähnten Publikationen an Quellen- und Literaturhinweisen – insbesondere in den Werken von Koch und Gatz – weswegen diese Bücher nur mit weiterführender Literatur (z. T. mit Originaldokumenten) ergänzt worden sind. Ein Verzicht auf diese Werke erfolgt aufgrund der geringen Quellenlage zur Geschichte des/der Malers/-in bzw. des Malerhandwerks allerdings nicht.

Zusätzlich kann für die räumliche Begrenzung der Arbeit auf die Hansestadt Hamburg auf ausgewählte regionalspezifische Literatur Bezug genommen werden, die sich wie folgt zusammensetzt.

3.4.7 Hansestadt Hamburg und hamburgische Berufsbildung

Für die regionalspezifische Fokussierung sind Originaldokumente der Stadt Hamburg und ausgewählte Sekundärliteratur zur Stadtgeschichte zwischen 1810 und 1945 herangezogen worden. Eine ausführliche Betrachtung der Stadt Hamburg und einiger Bürger/-innen ist durch mehrere Werke des Historikers Franklin Kopitzsch (1990, 2003) entstanden, einem Abgeordneten der hamburgischen Bürgerschaft. Dieser beschäftigt sich u. a. mit der Sozialgeschichte der Aufklärung in der Stadt Hamburg (vgl. Kopitzsch 1990), was durch den Verein für Hamburger Geschichte veröffentlicht worden ist und setzt sich in mehreren Bänden mit der „Hamburgischen Biografie" auseinander (z. B.

51 Schönbeck (2013) bezieht sich hier auf die Werke aus den Jahren 1937 und 1994. In seinem Literaturverzeichnis fehlt es allerdings an einer Angabe zum Werk 1937. Es ist davon auszugehen, dass er das Buch „Das deutsche Malerhandwerk zur Blütezeit seiner Zünfte" (1936) gemeint hat.

vgl. Kopitzsch/Brietzke 2003). Diese Arbeit lehnt sich an die Ergebnisse des hamburgischen Personenlexikons von Kopitzsch und Brietzke an (2003), um die Vielzahl an gewonnenen Personendaten aus den Staatsarchivdokumenten nachzuvollziehen und zu rekonstruieren. Für die Rekonstruktion der wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Strukturbedingungen, -entwicklungen und -prozesse in der Hansestadt während der nationalsozialistischen Diktatur sowie für die Nachzeichnung des Kriegsverlaufs sind darüber hinaus zum einen das Buch von Ebbinghaus und Linne (1997) „Kein abgeschlossenes Kapitel: Hamburg im ‚Dritten Reich'", zum anderen das Sammelwerk von Bajohr und Szodrzynski (1995a): „Hamburg in der NS-Zeit. Ergebnisse neuer Forschungen" mit vielen unterschiedlichen Beiträgen bspw. von Reiner Lehberger zum Thema Lehrerdasein im Nationalsozialismus (vgl. Lehberger 1995) Grundlage der Dissertation.

Zusätzlich zu den bereits genannten Publikationen geben Studt und Olsen (1964) in ihrem Buch zur kurzgefassten Geschichte der Stadt Hamburg einen *groben* Überblick über die Entwicklungen der Stadtgeschichte Hamburgs im Nationalsozialismus. Detaillierter hingegen ist das Buch „Hamburg im Dritten Reich" (2005), welches von der Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg (FZH) herausgegeben worden ist (vgl. FZH 2005). Hier sind insbesondere die Beiträge von Frank Bajohr[52] (2005), von Uwe Lohalm[53] (2005, 2005b) sowie von Ursula Büttner[54] (2005) hervorzuheben, weil sie die Entwicklungen und Zusammenhänge im Nationalsozialismus in Hamburg anhand von Originaldokumenten aufzeigen. Relevant sind zudem die Arbeiten von Werner Johe (1986): „Im Dritten Reich 1933–1945" in dem Band II – Vom Kaiserreich bis zur Gegenwart – herausgegeben von Werner Jochmann und Hans-Dieter Loose (1986) unter dem Titel „Hamburg. Geschichte der Stadt und ihrer Bewohner", auf die sich ebenfalls in der Arbeit bezogen wurde, um die wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Zusammenhänge während der nationalsozialistischen Diktatur zu erläutern.

Weiterführend ist zu erwähnen, dass in Bezug auf die Auseinandersetzung mit den Auswirkungen der NS-Diktatur und des Kriegsverlaufs in Hamburg die Arbeiten von Wolfgang Benz (1990) und Ursula Büttner (2000) theoretische Grundlagen der Arbeit sind. Zur Darstellung des Widerstandes in Hamburg gegenüber dem Nationalsozialismus wird sich u. a. auf das Buch „Streiflichter aus dem Hamburger Widerstand" von Ursula Hochmuth und Gertrud Meyer

52 Bajohr, F. (2005): Die Zustimmungsdiktatur. Grundzüge nationalsozialistischer Herrschaft in Hamburg.

53 Lohalm, U. (2005): Garant nationalsozialistischer Herrschaft. Der öffentliche Dienst.
Lohalm, U. (2005a): Modell Hamburg. Vom Stadtstaat zum Reichsgau.

54 Büttner, U: (2005): Der Aufstieg der NSDAP.

(1969) bezogen[55]. „Der Titel Streiflichter verweist darauf, daß aufgrund der damals bestehenden eingeschränkten Quellenlage und der ungünstigen Arbeitsmöglichkeiten keine umfassende Darstellung möglich war. Das Buch zeichnet den Widerstand in Hamburg im Rahmen von Organisationen nach und berücksichtigt auch Widerstandstätigkeit aus einem sozialen Kontext. Besonders hervorzuheben ist der umfangreiche Dokumentenanhang" (Eiber 2000, 23 f.; vgl. Hochmuth/Meyer 1969). Diese hier dargelegte Auswahl an Sekundärliteratur zum Nationalsozialismus und zur Berufsbildung während der nationalsozialistischen Herrschaft in Hamburg dient der Rekonstruktion der nationalsozialistischen Entwicklungen in der Hansestadt und ist in der vorliegenden Arbeit durch weitere Originaldokumente des Staatsarchivs Hamburg (StaHH), der Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg (FZH)[56] und des Malermuseums erweitert worden.

Ferner erfolgt die Rekonstruktion der Berufsbildung im Nationalsozialismus in Hamburg – auf Basis der Sekundärliteratur – größtenteils durch die Beiträge von Reiner Lehberger[57] (1995), Uwe Schmidt[58] (2008, 2010) sowie Uwe Schmidt und Paul Weidemann[59] (2005). Bedeutsam für die Nachzeichnung der Entwicklungen in der Berufsbildung ist ebenfalls das herausgegebene Buch der Berufsschulbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg (1925) über „Das Berufsschulwesen im großhamburgischen Städtegebiet".

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die regionalhistoriografische Rekonstruktion der Berufsbildung und der Stadtgeschichte Hamburgs auf die hier aufgeführte Sekundärliteratur anlehnt und die dort aufzufindenden Erkenntnisse durch weitere Originaldokumente – vorwiegend aus dem Staatsarchiv Hamburg[60] – ergänzt worden sind. Zum Beispiel ist für die Rekonstruktion

55 Eiber (2000) hebt in seinem Buch zum Arbeiter und zur Arbeiterbewegung in der Hansestadt Hamburg in den Jahren 1929 bis 1939 hervor, dass es sich bei dem Buch von Hochmuth und Meyer (1969) – trotz mancher Schwächen – um ein Standardwerk zum Hamburger Widerstand handelt (vgl. Eiber 2000, 23).

56 Die Quellenangaben von Dokumenten aus dem Staatsarchiv Hamburg (StaHH) sowie aus dem FZH werden jeweils – im Gegensatz zur Sekundärliteratur bzw. zu Archivdokumenten, die sich in Privatbesitz befinden – aufgrund der Lesbarkeit der Arbeit in den Fußnoten angegeben. Sie bestehen aus Angaben zum/zur Autor/-in, zum Entstehungszeitpunkt, einem Kurztitel und der Aktensignatur. Das ebenda in den Fußnoten bezieht sich somit immer auf die zuvor genannte Archivquelle.

57 Lehberger, R. (1995): Lehrersein unterm Hakenkreuz.

58 Schmidt, U. (2005): Nationalsozialistische Schulverwaltung in Hamburg. Vier Führungspositionen.
Schmidt, U. (2010): Hamburger Schule im ‚Dritten Reich'.

59 Schmidt, U./Weidemann, P. (2005): Modernisierung als Mittel zur Indoktrination. Das Schulwesen.

60 Das Staatsarchiv Hamburg (StaHH) ist ein staatliches und kommunales Archiv und ein Amt der Kulturbehörde Hamburgs (vgl. Organisation und Aufgaben des StaHH 2015, 1). Im Jahre 1710

des Berufsbildungsbereiches im Nationalsozialismus in Hamburg auf Bestände der Oberschulbehörde VI 1914–1991 mit der Signatur 361–2-VI zurückgegriffen worden (vgl. kommentierte Beständeübersicht StaHH, 163). Diese Akten umfassen u. a. die Jahresberichte der Berufsschulen 1936–1944[61], Dokumente zur Durchführung des Unterrichts während der Bombenangriffe, zur Wiedereröffnung der Schulen im Landgebiet ab 01.09.1943[62] und Eingaben, Stellungsnahmen und geschichtliche Auslegungen zum hamburgischen Berufsschulpflichtgesetz aus den Jahren 1924–1932[63].

3.4.8 Handwerk in Hamburg

Auch in Bezug auf die Aufarbeitung der Handwerksgeschichte in der Stadt Hamburg wurde sich vorwiegend auf die Bestände des Staatsarchivs in Hamburg bezogen. Hier sind insbesondere die Bestände der Informationsangelegenheiten (Bestandsnummer 135) mit der staatlichen Pressestelle[64] relevant. Dieser Bestand umfasst die Jahre 1922–1945 und misst 67,5 Meter an Dokumenten (vgl. kommentierte Beständeübersicht StaHH, 61). Die 1922 gegründete staatliche Pressestelle in Hamburg hatte folgende Hauptaufgaben: „Nachrichtenvermittlung zwischen Verwaltung und Öffentlichkeit, ständige Unterrichtung von Senat und Behörden über die öffentliche Meinung, Verständlichmachung der Maßnahmen von Gesetzgebung und Verwaltung über die Presse und Hamburg-Werbung. Die Pressestelle hielt Verbindung mit der Presseabteilung der Reichsregierung sowie mit einzelnen Pressestellen der Länder. Ab Mai 1924 wurde dem Direktor der Staatlichen Pressestelle zudem die ständige Überwachung des hamburgischen Rundfunkprogramms politischen Inhalts übertragen".[65] Die Bestände der staatlichen Pressestelle sind in thematische Bereiche unterteilt und so ist zum Themenkomplex des Handwerks die

wurde es eingeweiht (vgl. Greztschel 2010) und umfasst „Handschriften, Urkunden, Verträge, kostbare Manuskripte, Siegel, bildliche Darstellungen, Fotografien, Bücher – mehr als 30 000 laufende Regalmeter" (Gretzschel 2010). Vor diesem Hintergrund ist zu beachten, dass ebenfalls die Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg (FZH) aufgesucht worden ist. Diese sichert zusätzlich zum Staatsarchiv Hamburg wichtige Primärquellen und Dokumente aus der Zeit des Nationalsozialismus. Der Fundus an Dokumenten zum Nationalsozialismus in Hamburg ist durch die FZH in langer Tradition bereits aufgearbeitet und erforscht worden. Forschungsschwerpunkte bilden größtenteils die Geschichte der NS-Diktatur, ihre Folgen und ihre zweite Geschichte, d. h. die politischen und gesellschaftlichen Folgen dieser Diktatur. Der Archivbestand zum Nationalsozialismus ist im Gegensatz zum Staatsarchiv Hamburg als geringer zu betrachten und beinhaltet wenige Dokumente zum (Maler-)Handwerk bzw. zur Berufsbildung in Hamburg (bspw. ein Mitgliedsbuch der DAF von einem Maler aus Hamburg).

61 Vgl. StaHH 361–2-VI-1763.
62 Vgl. StaHH 361–2-VI-807.
63 Vgl. StaHH 361–2-VI-2245.
64 Vgl. StaHH 135–1-I-IV.
65 Ebd.

Akte StaHH 135–1-I-IV-7354 „Berichte und Stellungnahmen zur allgemeinen Lage des Handwerks“ (1922–1942) für die Rekonstruktion des Handwerks in Hamburg herangezogen worden[66]. Daneben ist Bezug auf Veröffentlichungen der Handwerkskammer Hamburg (HWK HH) aus den Jahren 1973 und 1998 genommen worden[67].

Die Bestände der FZH zum Nationalsozialismus, insbesondere zum Handwerk und zur Berufsausbildung in Hamburg, sind zwar nicht so umfangreich – wie im Staatsarchiv Hamburg, allerdings sollte an dieser Stelle darauf verwiesen werden, dass sich gerade hier für die Nachkriegszeit unterschiedliche Zeitschriften wie z. B. der „Lehrlingswart“ (Hefte aus den Jahrgängen 1955, 1959, 1960) und eine Sammlung an Zeitungsartikeln zur Entnazifizierung von Betrieben befinden[68], die ideologiekritisch untersucht werden könnten. Dies hat in dieser Dissertation aufgrund der zeitlichen Begrenzung – auf die nationalsozialistische Diktatur – jedoch nicht stattgefunden[69].

3.4.9 Berufsbildung des/der Malers/-in und das Malerhandwerk in Hamburg

Originaldokumente zur Berufsbildung des/der Malers/-in und zum Malerhandwerk lassen sich im Staatsarchiv Hamburg kaum und in der FZH gar nicht auffinden. Vereinzelt gibt es im Staatsarchiv in den Beständen der Oberschulbehörde Akten zu gewerblichen Schulen, die auch Fachklassen für Maler/-innen eingerichtet haben oder zur Meisterschule in Altona, auf die in der Arbeit Bezug genommen worden ist. Zu nennen wären die Akte 361–2-VI-2299 „Gründungsvorbereitungen, Schriftverkehr und Vertragsentwürfe betr. Die Norddeutsche Meisterschule des Malerhandwerks in Altona“ 1932–1933, 1937–1943; die Akte 424–21-Sch II 15/231/2 „Schulamt Altona. Berufs- und Fachschulen. Akt. betr. Nordeutsche Meisterschule für das Maler-Handwerk (Handwerks- und Kunstgewerbeschule)“ 1932–1934 und die Akte 361–7-4033–15 „Erlaß von Lehrplänen für die Meisterschulen des Deutschen Handwerks: Fachschule für Damenschneiderinnen. Abteilung für: Maler, Tischler, Schlosser, Photographen, Bildhauer, Juweliere, Gold- und Silberschmiede. Wagenbauschule“ 1938–1941.

66 Die Rekonstruktion des Handwerks in Hamburg erfolgte vorwiegend auf Grundlage dieser Zeitungen. Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass keine kritische Reflexion der einzelnen Zeitungen, Autoren/-innen etc. stattgefunden hat.

67 HWK HH (1979): Handwerkskammer Hamburg 1873–1973.
HWK HH (1998): Horizonte. 125 Jahre Handwerkskammer Hamburg 1873–1998.

68 Vgl. FZH Ordner 262, 262–1, 982.

69 Die vorliegende Arbeit geht nur kursorisch auf die Situation des Handwerks (s. Teil B1/ Kap. 2.3.9) und die Entwicklungen der Berufsbildung nach Kriegsende ein (s. Teil B2/2.2.6.3).

Darüber hinaus wird auf die bereits erwähnte Literatur des Malerhandwerks zurückgegriffen, die auch auf Veränderungen in Hamburg Bezug nimmt (vgl. Kap. 2.4.6). Es handelt sich hier um die Publikationen der Autoren Lüth (1975), Gatz (1994) und Knoth (1992). Da sich – wie bereits erwähnt – im Staatsarchiv Hamburg und in der FZH kaum bis keine relevante Literatur für die Rekonstruktion des Malerhandwerks befindet, wurde sich auf die Bestände des Archivs im Malermuseum in Hamburg bezogen[70], um Originale einzusehen. Das Malermuseum hat die Malergeschichte der Stadt schriftlich – als auch visuell – in einer Dauerausstellung aufgearbeitet. Die Ausstellung umfasst zusätzlich zu originalen Schriftstücken auch Innungsflaggen, Gemälde und private Fotos aus unterschiedlichen Epochen der Stadt.

Aus diesem Fundus eignen sich für die Rekonstruktion des Malerhandwerks in Hamburg insbesondere die Publikationen von Carl Hansen (1950) und Eric Lüth (1975), die das Malerhandwerk seit dem Anfang der Malerinnung 1375 beschrieben haben. Dabei sind kulturelle, wirtschaftliche und soziale Aufgaben sowie Leitungen z. T. sehr detailliert dargestellt worden. Weiterführend gibt das Buch von Karl Scheffler (1962) – „Der Junge Tobias: Eine Jugend und ihre Umwelt" – Eindrücke eines Malerlehrlings in Hamburg wieder. Ebenfalls ist sich an den Inhalten der Jahrbücher der Innung Hamburg in den Jahren 1938–1941 orientiert worden, die die Veränderungen und gesetzlichen Bestimmungen im Malerhandwerk aufgegriffen haben (vgl. „Jahrbuch der Innung für das Malerhandwerk" 1938; 1939; 1940; 1941) und zur Rekonstruktion der Entwicklungen im Malerhandwerk während der nationalsozialistischen Diktatur für diese Dissertation herangezogen worden sind.

Insgesamt ist zu betonen, dass die – hier in den einzelnen Unterkapiteln – beschriebene Literatur und deren Erkenntnisse eine Grundlage für die sozial- und regionalhistoriografischen Rekonstruktionen der Berufsbildung, des Handwerks und des Malerhandwerks der vorliegenden Arbeit sind und die theoretische Basis für die ideologiekritische Untersuchung (Teil D) bilden. Der hier abgebildete Stand der Forschungen spiegelt nicht nur die Existenz, das Interesse, die Relevanz historiografischer Beiträge auf regionaler und berufsspezifischer Ebene wider, sondern gibt auch einen generellen Überblick zum Stand der Beiträge in der historiografischen Berufsbildungsforschung.

Aus solch einem Überblick kann die Frage entstehen, wie viel Historie die gegenwärtige Berufsbildung überhaupt benötigt und welche Impulse solche historiografischen Beiträge für die aktuelle Berufsbildungsforschung bieten. Diese und weitere Fragen z. B. nach der Methodik historiografischer Arbeiten führen

70 Das Malermuseum in Hamburg existiert seit 1984 und zeigt die 800jährige Geschichte des Malerhandwerks (vgl. Gregersen 2014).

letztendlich zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Thema und sollen im Folgenden separat beleuchtet werden.

3.5 Historiografische Berufsbildungsforschung: Kritik und neue Impulse

Die Meinungen über die Aussagekraft und den Erkenntnisgewinn historiografischer Beiträge für gegenwärtige Probleme in der Berufsbildung sind zwiespältig. In der Summe gesehen haben Beiträge zur historiografischen Berufsbildungsforschung einen konvergierenden Aufbau, d. h., dass bestimmte Aspekte in den unterschiedlichen Beiträgen übereinstimmen bzw. stets thematisiert werden. So wird z. B. bei der Darstellung der „Blütezeit" historiografischer Berufsbildungsforschung – seit der Etablierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin – meist auf Karlwilhelm Stratman und die berufspädagogisch-historischen Kongresse hingewiesen (vgl. Büchter/Kipp 2004; vgl. Horlebein/Pätzold 2010; vgl. Pätzold/Wahle 2010; vgl. Büchter 2013) und auch die Sinn- und Nutzenfrage historiografischer Forschungen wird in vielen Beiträgen erläutert. Dies weckt bei den Akteuren/-innen – in und außerhalb der Berufspädagogik – allerdings den Anschein, dass der Forschungsschwerpunkt historiografischer Berufsbildungsforschung ständig seine Präsenz rechtfertigen müsste. Vertreter/-innen der historiografischen Berufsbildungsforschung fühlen sich stark in der Defensive (vgl. Pätzold/Wahle 2006, 198), was dazu führt, dass sich nahezu alle Artikel mit Sinn und Nutzen der Disziplin befassen und dabei häufig auf die Eigenständigkeit und die integralen Bestandteile historiografischer Berufsbildungsforschung in anderen Forschungsfeldern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verwiesen wird (vgl. Büchter/Kipp 2004, 210 f.). Wie Reinisch (2009) bereits festgestellt hat, führen andere wissenschaftliche Disziplinen – wie z. B. die Medizin oder die Physik – keine Diskurse über ihr Selbstverständnis, was bedeuten kann, dass die Disziplin Berufspädagogik insgesamt als „defizitär" betrachtet wird (vgl. 2).

Auch im eigenen, internen Autorenkreis der Berufspädagogik gibt es negative Stimmen in Bezug auf die Relevanz historiografischer Berufsbildungsforschung. Es ist die Rede vom „internen Dissens" (Seubert 2000, 18), wenn es um die Gewichtung der historiografischen Berufsbildungsforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik geht. Und selbst die Nachwuchsrekrutierung im Bereich der historiografischen Forschung wird als verantwortungslos bewertet (vgl. Bruchhäuser 2010, 37). Da die Existenz historiografischer Berufsbildungsforschung seit Jahren bedroht zu sein scheint, wirken neue Beiträge beinahe unwichtig (vgl. Pätzold/Wahle 2006, 198). Zusätzlich zu einem bereits 2010

verfassten Nekrolog auf die historiografische Berufsbildungsforschung[71] (vgl. Bruchhäuser 2010) gibt es zahlreiche Beiträge, die auf die Binnenlegitimität[72], Randexistenz und marginale Stellung des Forschungsfeldes verweisen (vgl. Pätzold/Wahle 2000). Nach Pätzold und Wahle (2006) reicht das Interesse an historiografischen Erkenntnissen noch nicht mal über den eigenen Interessenkreis der historiografischen Berufsbildungsforschung hinaus, sodass Ergebnisse der Forschung nicht hinreichend rezipiert werden[73] (vgl. 198). Historiografischer Berufsbildungsforschung steht somit die „ständige" Kritik (von den Praktikern der Pädagogik) (vgl. Böhme/Tenorth 1990, 32) an ihrer „marginalen Angelegenheit" und der zunehmenden Bedeutungslosigkeit dieser wissenschaftlichen Disziplin gegenüber (vgl. Horlebein/Pätzold 2010, 391).

Kennzeichnend ist, dass die Ergebnisse historiografischer Forschungen für aktuelle bildungspolitische Probleme und Entwicklungen anscheinend keine schnelle Lösung darstellen und der Transfer von historiografischen Tatsachen zu gegenwärtigen Verfahren und Methoden in der Berufsbildung für die Akteure in der Bildungsforschung unzureichend ist (vgl. Horlebein/Pätzold 2010, 391). Zusätzlich dazu wird häufig das Methodenrepertoire der historiografischen Berufsbildungsforschung bemängelt. Dieses ist zum einen nicht hinreichend beschrieben und zum anderen sind Methoden, Fragen und Ansätze nicht eindeutig bestimmt (vgl. Baabe-Meijer 2006, 34 f.). Daraus resultieren u. a. Vorwürfe, wie des „Historismus", der „Empirieferne" und der „literarisierten berufspädagogischen Geschichtsschreibung" (Pätzold/Wahle 2006, 198).

Wie Büchter (2013) und andere[74] bereits festgestellt haben, steht der ständigen Kritik der Disziplin – „Randexistenz", „marginale Angelegenheit" usw. – allerdings eine kontinuierliche Anzahl an Publikationen und Forschungsarbei-

71 Reinisch (2009) widerspricht in seinem Beitrag den Klagen über die verminderte Außenlegitimität der Disziplin. So stellt er fest, dass die Außenlegitimität der Berufsbildung durch die gesellschaftliche Bedeutung des beruflichen Bildungswesens nicht nur in der Öffentlichkeit gesichert ist, sondern auch im politischen Sektor (vgl. 12). Darüber hinaus betont er die Tatsache, dass die ständige „Selbstzuschreibung von Inkompetenz, Selbstzweifeln und Krisendiagnosen" anderen Disziplinen und Wissenschaftlern/-innen das Bild einer Krise vermitteln, die es so vielleicht gar nicht gibt und dass gerade vor diesem Hintergrund jegliche Nekrologe auf oder Epitaphe der Berufsbildung unnötig erscheinen und für eine negative Reputation und Außenlegitimität sorgen (vgl. ebd., 14).

72 Reinisch (2009) spricht von einer zunehmenden Binnendifferenzierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die u. a. dadurch ausgelöst wird, dass Wissenschaftler/-innen sich „in Forschung und Lehre vornehmlich mit den außerschulischen Feldern der Berufsbildung befassen" (6).

73 Was sich mit der Erkenntnis von Büchter (vgl. Büchter 2013, s. Kap. 2.3) deckt, die das Problem der historiografischen Berufsbildungsforschung nicht im Mangel eines Interesses an der Forschung sieht, sondern in der wissenschaftlichen Rezeption dieser Beiträge (vgl. ebd., 32).

74 Siehe hierzu Büchter/Kipp 2003.

ten gegenüber (s. Kap. 3.3). So berechtigt und interessant[75] diese Kritik an historiografischer Berufsbildungsforschung insgesamt auch sein mag, so unbestritten ist auch ihre Stärke. Berufspädagogische Historiografie stellt kein Museum „toter Daten und Fakten" dar, sondern hat eine Tiefe, die je länger sie andauert, „klarer Spannungen zwischen dem Berufsbildungs- und dem gesellschaftlich-politischen System offenbart" (Pätzold/Wahle 1999, 8). Die Relevanz ihrer Funktionen (s. Kap. 3.1) spricht dabei für sich. Bleibt abschließend hervorzuheben, dass historiografische Betrachtungen eines Forschungsfeldes nicht nur für die eigene Disziplin eine Notwendigkeit darstellen und einen unmittelbaren Gebrauchswert besitzen, sondern jede Forschung ohne systematische historiografische Bezüge begrenzt und in gewisser Art ahnungslos bleibt (vgl. Seubert 2000, 21). Die bestehende Kritik gilt es aufzunehmen, abzulegen oder umzusetzen bzw. durch neue Impulse zu minimieren oder sogar ganz außer Kraft zu setzen.

Wo, wenn nicht jetzt und hier die Gelegenheit nutzen, solch neue Impulse in der historiografischen Berufsbildungsforschung zu setzen?[76]

Reinisch (2009) hebt hervor, dass die Verhältnisentwicklung praktischer und theoretischer Orientierung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik genau beobachtet werden müsste, um zu verhindern, dass der Disziplin unwissenschaftliches Arbeiten nachgesagt wird (vgl. 11). Um solch eine Beanstandung bzw. eine wissenschaftliche Ablehnung berufshistoriografischer Beiträge zu vermeiden, sollte die Legitimation historiografischer Berufsbildungsforschung durch den Einsatz *wissenschaftlicher Standards* verbessert werden. Dies könnte die Zukunftsperspektive der gesamten Disziplin und der Nachwuchswissenschaftler/-innen insgesamt bereichern. So gibt es zwar einige *Probleme* in der Berufspädagogik, die allerdings „nicht als dramatisch einzuschätzen" (ebd., 13; Herv. i. Orig.) sind. Ferner liegt es nach Reinisch an den Wissenschaftlern/-innen der Disziplin sich ihrer Grundlagen zu vergewissern, diese eventuell anzupassen, weiterzuentwickeln und Konzepte anderer Disziplinen zu prüfen und ggf. zu integrieren (vgl. ebd., 13 f.). Dies könnte u. a. durch eine Konkretisierung der methodischen Verfahren erfolgen, wie bspw. in der Dissertation von Mathias Götzl, der den Ansatz der Organisationstheorie für seine historiografische Studie verwendet hat (vgl. Götzl 2015). Darüber hinaus können ältere Forschungsbefunde durch neue theoriegeleitete und methodisch systematische

75 Gemeint sind damit die angefertigten Nekrologe auf und Epitaphe der Berufsbildung aus dem eigenen internen Autorenkreis historiografischer Berufsbildungsforschung und das andauernde Bedürfnis das Selbstverständnis der Disziplin zu rechtfertigen.

76 In Anlehnung an Kipp, der im Jahr 2000 fragte: „Wo, wenn nicht hier und wann, wenn nicht heute sollte die Debatte um eine Wiederbelebung und Fortsetzung der Berufspädagogisch-historischen Kongresse geführt werden" (64).

Forschungen korrigiert bzw. erweitert werden. Historiografische Berufsbildungsforschung hat ein thematisch breit aufgestelltes Profil, wo es nötig sein wird Desiderate zu füllen und das Themenspektrum zu erweitern.

Ziel historiografischer Berufsbildungsforschung sollte es demnach sein, die Veröffentlichung von Erkenntnissen der Berufsbildungsgeschichte in Deutschland und im Ausland zu intensivieren (vgl. Büchter 2013). Dazu wird es notwendig sein, theoriegeleitete und methodisch gesicherte Verfahren anzuwenden und offenzulegen, um Diskussionen auf wissenschaftlicher Ebene und mit gesicherten wissenschaftlichen Standards zu führen sowie Transferleistungen zu aktuellen Problemen in der beruflichen Bildung zu ermöglichen. Einen Beitrag zu dieser neuen „Impulsgebung" historiografischer Berufsbildungsforschung soll die vorliegende Arbeit leisten, deren Forschungsgegenstand und Erkenntnisgewinn in den nächsten Kapiteln näher betrachtet wird.

3.6 Forschungsgegenstand der Arbeit

Der Forschungsgegenstand – das definierte und eingegrenzte Thema einer wissenschaftlichen Untersuchung – bildet die Grundlage, aus dem sich nicht nur das Erkenntnisinteresse und die Fragestellungen ableiten, sondern an dem auch das methodische Vorgehen geknüpft ist. Ihm liegen mehrere Annahmen und Ziele zu Grunde, die folgend beleuchtet werden.

Der Forschungsgegenstand dieser Dissertation ist die Berufsbildung des/der Malers/-in während der nationalsozialistischen Diktatur in Hamburg. Erkenntnisse aus der Forschung über den Nationalsozialismus, das (Maler-)Handwerk, die Berufsbildung und die Stadt Hamburg während der NS Diktatur werden mit einbezogen, weil sie für das Verständnis der Darstellung des Forschungsgegenstandes erforderlich sind. Gegenstand der (ideologiekritischen) Forschung bzw. der Betrachtungen sind die formalen und rechtlichen Dokumente der Berufsbildung des/der Malers/-in.

Um die Entwicklung und die Veränderung der Berufsbildung des/der Malers/-in im Nationalsozialismus zu verstehen, ist es zunächst erforderlich sich auf das Begriffsverständnis der Berufsbildung und den geschichtlichen Wandel von Berufen zu konzentrieren, um daraus Annahmen für die Dissertation und die Analyse der nationalsozialistischen Ideologie vornehmen zu können.

Der Begriff Berufsbildung beinhaltet die Worte Beruf und Bildung. Beide wurden im Laufe der Zeit unterschiedlich ausgelegt und definiert, ohne jedoch zu konsensfähigen Verständnissen zu gelangen (vgl. Dostal 2006, 105). Da die Nachfrage und Veränderung eines Berufes von gesellschaftlichen Entwicklungen abhängig sind, beeinflussen diese Inhalte und Strukturen die Berufsbil-

dung. „Neue Berufe entstehen, alte verschwinden, andere verändern ihre Inhalte bei gleicher Bezeichnung, wiederum andere verändern ihre Bezeichnung bei weitgehend gleichen Inhalten" (Georg 2012, 115). Mit diesem Wandel der Berufe – durch Veränderungen der Berufsstruktur und der Arbeitstechniken – sind Entstehungen von Interessenvertretungen, neuen Bildungssystemen, Ordnungsmitteln und berufsbildenden Dokumenten wie z. B. die Bildung des DATSCH, Entstehung neuer Handwerkerschutzordnungen, Einführung von Rahmenlehrplänen und Fachlichen Vorschriften zur Ausbildung verknüpft. Ein Beispiel für den engen Zusammenhang der gesellschaftlichen Veränderungen und der Berufsentwicklung ist die Ausformung des Berufes des/der Facharbeiters/-in in der Zeit der Industrialisierung. Hier wird deutlich, welche Auswirkungen die industriellen Entwicklungen auf die Berufsform und -tätigkeiten hatten (vgl. Hesse 1972, 9). Beck, Brater und Daheim (1980) heben deutlich hervor, dass nicht nur die Herausbildung der Berufsform[77], sondern auch die Entstehung von Einzelberufen an strukturelle Interessenlagen und -konflikte gebunden ist; die Geschichte der Berufsentwicklung ist somit ein interessengeleiteter Prozess (vgl. 42ff.). Berufe sind demzufolge auch menschliche Produkte, „objektive Wirklichkeit" und haben eine gewisse Macht über den Menschen, denn sie prägen das einzelne menschliche Schicksal (vgl. Hesse 1972, 2; vgl. Berger/Luckmann 2010, 65), indem sie z. B. abschnittsweise den persönlichen Bildungsprozess und Lebenslauf formen (vgl. Beck/Brater/Daheim 1980, 233). So kann eine Person, die interessengeleitet politisch beruflich agiert bzw. zu bestimmten beruflichen Handlungen gezwungen worden ist, die Berufsentwicklung und damit die Berufsbildung auf unterschiedliche Arten beeinflussen – so bspw. geschehen durch Adolf Hitler und seine nationalsozialistischen Vorstellungen. Diese politischen Einwirkungen des Nationalsozialismus z. B. auf die Berufsbildung des/der Malers/-in lassen sich durch entsprechende berufshistoriografische Untersuchungen[78] erkenntlich machen.

Es wird deutlich, dass Berufe und Berufsbildung geschichtlich geprägt sind und einem ständigen Wandel unterliegen; sie verändern und entwickeln sich durch und mit Geschichte (vgl. Pätzold/Wahle 2010, 393), wobei die Berufsdifferenzierung bzw. -entwicklung ein interessengeleiteter Prozess ist (vgl. Beck/Brater/Daheim 1980, 42), der an vielfältige gesellschaftliche und wirtschaftliche Interessen anknüpft. Die Stellung des Berufes bzw. der Berufsbildung ist in der Ge-

77 In ihrer berufstheoretischen Untersuchung stellen Beck, Brater und Daheim (1980) fest, dass „es bei der Herausbildung von Berufen im Grunde um die *Verteidigung von Arbeitsmarkt- und Beschäftigungschancen der Arbeitenden, damit aber auch um die Durchsetzung von Versorgungs- und Statusansprüchen geht, die mit der Zusammensetzung und Abgrenzung der Berufe verbunden sind*" (42; Herv. i. Orig.).

78 Hier sei besonders der Gebrauch theoriegeleiteter und methodischer Verfahren historiografischer Untersuchungen betont.

schichte eng mit dem „ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen Entwicklungsstand einer Gesellschaft und deren Veränderung" (Pätzold/Wahle 2010, 393) verbunden. Diese Verknüpfung des Berufes bzw. der Berufsbildung an die politischen Entwicklungen einer Gesellschaft machen ihn und die damit zusammenhängenden Funktionen von Berufsbildung abhängig von macht- und interessenpolitischen Konstellationen[79] (vgl. ebd., 394). Diese Abhängigkeit äußert sich nicht nur darin, dass sich interessenpolitische Ideologien in der (Berufs-)Pädagogik manifestieren können und sich somit zu „(berufs-)pädagogischen Ideologien[80]" wandeln, sondern sie wird auch daran deutlich, dass Berufe sich zur Manifestierung von politischen Ideologien eignen. Das bedeutet, dass „die alltägliche Wirklichkeit eines ‚politischen Systems' in modernen Gesellschaften *auch* davon abhängt, *wie* die politischen Strukturen auf die Ebene des beruflichen Handelns durchschlagen, von den Berufstätigen in ihrer Arbeit interpretiert und abgemildert und ungebrochen exekutiert oder gar verschärft werden" (Beck/Brater/Daheim 1980, 235; Herv. i. Orig.).

Diese Erkenntnis, dass (politische) Vorstellungen in wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Strukturen eingebettet sind, definiert die Richtung der Untersuchung, die dahin geht, ideologiekritisch zu prüfen, wie und warum sich in Hamburg eine von nationalsozialistischen politischen Interessen konstituierte Ideologie in der Berufsbildung in rechtlichen und formalen Dokumenten der Berufsbildung des/der Malers/-in niedergeschlagen hat. Allein das Aufzeigen nationalsozialistischer Vorstellungen in formalen und rechtlichen Dokumenten der Berufsbildung des/der Malers/-in in Hamburg würde verdeutlichen, dass sich nationalsozialistische Strukturen in der Berufsbildung des/der Malers/-in bzw. im Malerhandwerk in Hamburg manifestiert haben.[81] Wie und warum diese nationalsozialistischen Vorstellungen in diesen Dokumenten eingesetzt worden sind, wäre im nächsten Schritt zu prüfen und leitet zum Erkenntnisinteresse der Arbeit über.

3.7 Erkenntnisinteresse und Fragestellungen

Einer, der den Diskurs über Erkenntnisinteresse – mit seiner Schrift „Erkenntnis und Interesse" (vgl. Habermas 1975) – bedeutsam geprägt hat, ist Jürgen Habermas. Er definiert die unterschiedlichen Erkenntnisinteressen, die der Berufs-

79 Diese Abhängigkeit von Beruf bzw. Berufsbildung von politischen Gegebenheiten einer Gesellschaft bzw. das Spannungsverhältnis von Berufsbildung zwischen dem Beschäftigungs- und Bildungssystem wird besonders in totalitären Staaten deutlich.

80 Darunter fällt m. E die strategische Beziehung der Politik zur (Berufs-)pädagogik, um ihre politischen Ziele in der (Berufs-)Bildung und (Berufs-)Erziehung zu legitimieren bzw. zu manifestieren.

81 Diese Untersuchung steht exemplarisch für die Ideologisierung der Berufsbildung im Nationalsozialismus in Deutschland.

und Wirtschaftspädagogik Form verleihen (vgl. Kutscha 2010, 379). Habermas (1975) unterscheidet zwischen den erkenntnisleitenden Interessen, den praktischen Erkenntnisinteressen (geisteswissenschaftlich-hermeneutische Wissenschaft), den technischen Erkenntnisinteressen (empirisch-analytische Wissenschaft) und den emanzipatorischen Erkenntnissinteressen (gesellschafts- und ideologiekritisch orientierte Wissenschaft) (vgl. 235; vgl. Kutscha 2010, 379).

An diese Unterscheidung von Habermas angelehnt, versteht sich das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit als ein (ideologie)kritisch-emanzipatorisches. Es ist begründet auf der ideologiekritischen Untersuchung exemplarisch ausgewählter berufsbildender Dokumente des/der Malers/-in bzw. des Malerhandwerks während der nationalsozialistischen Herrschaft in Hamburg. Durch vorangegangene Forschungsarbeiten z. B. von Kipp/Miller-Kipp (1995) und Wolsing (1977) ist bereits herausgestellt worden, dass die nationalsozialistische Ideologie Einfluss auf die Berufsbildung, -erziehung, -ordnung und -entwicklung hatte. Auf diesen Erkenntnissen aufbauend liegt der Fokus dieser Arbeit auf der Analyse des Einflusses der nationalsozialistischen Ideologie auf die Berufsbildung – die des/der Malers/-in in Hamburg. Dabei sollen die unterschiedlichen Funktionen der NS-Ideologie sowie die Entwicklung der Berufsbildung (des/der Malers/-in) in Relation zu den wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Veränderungen der Gesellschaft 1933–1945 gestellt werden, um einen Entstehungszusammenhang bzw. Handlungszusammenhänge erläutern zu können. Es gilt das politische Interesse der Machtinhaber/-innen bzw. die nationalsozialistische Ideologie in den rechtlichen und formalen Dokumenten der Berufsbildung des/der Malers/-in zu ermitteln und auszuwerten. Unter der Annahme, dass sich Konzepte, Aufgaben, Inhalte und Organisationsformen einer Berufsbildung im historischen Prozess (vgl. Pätzold/Wahle 2010, 394) macht- und interessenpolitisch verändern sowie basierend auf dem Verständnis von Beck, Brater und Daheim (1980), dass Berufe politische Ideologien manifestieren (vgl. 235), soll zum einen untersucht werden, welche wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Strukturbedingungen, -entwicklungen und -prozesse Ende der Weimarer Republik den Aufstieg der nationalsozialistischen Partei begünstigt haben könnten und zum anderen, welche politischen Mechanismen, d. h. nationalsozialistische Auslegungen der politischen Ideologie die Stabilisierung der Diktatur in der Berufsbildung (des/der Malers/-in) unterstützt haben könnten und was für (politische) Absichten sie damit verfolgt haben. Das (ideologie)kritisch-emanzipatorische Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung besteht somit darin, praktische Auslegungen der nationalsozialistischen Ideologie in der Berufsbildung aufzudecken und diese auf ihre (politischen) Ziele hin zu untersuchen. Dazu werden berufsbildende Dokumente des/der Malers/-in kategorial, theoriegeleitet und methodisch systematisch untersucht, um zu zeigen,

dass sich die nationalsozialistische Ideologie – „ein Gespenst der Wahrheit" (Stütz 1970, 13) – in den formalen und rechtlichen Dokumenten der Berufsbildung wiederfinden lässt und um darzustellen, welche (politischen) Funktionen die Ideologie erfüllte. Hierbei haben die Ideologiekritik, die sozial- sowie regionalhistoriografische Rekonstruktion der Berufsbildung (des/der Maler/-in) zur Aufgabe, den Unterschied zwischen Idee und Wirklichkeit sowie die verschleierte Wahrnehmung der Realität durch eine kritische Betrachtung abzubilden. Das Forschungsinteresse am Zeitraum des Nationalsozialismus in Hamburg liegt nicht auf einer Aneinanderreihung von – bereits vorhandenen – Fakten, sondern die historiografische Arbeit versteht sich als eine systematische Rekonstruktionsarbeit, welche eine distanzierte und kritische Reflexion als Voraussetzung hat. Im Vordergrund der Arbeit steht dabei das Erforschen, Analysieren und Verknüpfen von verfügbaren Dokumenten nach wissenschaftlichen, theoriegeleiteten und methodischen Regeln.

Bezogen auf die exemplarische Relevanz der Dissertation bedeutet das, dass eine Untersuchung der rechtlichen und formalen Dokumente der Berufsbildung eines Berufes – hier des/der Malers/-in – Rückschlüsse auf das Beschäftigungs- und Bildungssystem zulässt, welche von politischen Interessen – hier der nationalsozialistischen Ideologie – geleitet worden sind. Aus dem dargestellten Erkenntnisinteresse heraus, die praktischen Auslegungen der NS-Ideologie in der Berufsbildung des/der Malers/-in in Hamburg in formalen und rechtlichen Dokumenten zu analysieren und zu interpretieren, ergeben sich mehrere Forschungsfragen, die folgend – angelehnt an den Aufbau der Dissertation – erläutert werden:

- Zunächst ergibt sich die Frage: Welche Auswirkungen und Einflüsse die wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Strukturbedingungen, -entwicklungen und -prozesse[82] auf die Entwicklung der handwerklichen, industriellen und schulischen Berufsbildung und -erziehung sowie auf das (Maler-)Handwerk in Deutschland zwischen 1890–1945 hatten (Teil B1).
- Bezogen auf die regionalspezifische Eingrenzung der Untersuchung auf die Stadt Hamburg ergibt sich aus der ersten Frage die räumliche Fokussierung der nächsten Frage. Aufgrund welcher vorhergegangenen wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Ereignisse und Prozesse (1810–1933) sich die *Stadt Hamburg*, dessen schulische Berufsbildung und -erziehung, dessen Handwerk und dessen Malerhandwerk entwickelt haben und welchen Einfluss die nationalsozialistische Diktatur auf die wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Strukturen zwischen

82 Darunter fallen auch wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Ereignisse jener Zeit sowie deren Auswirkungen aufeinander und Wechselbeziehungen untereinander.

1933–1945 hatte. Darüber hinaus ist zu fragen, welche politischen Mechanismen bzw. praktischen Auslegungen der nationalsozialistischen Ideologie die Stabilisierung der politischen Verhältnisse und die Durchsetzung nationalsozialistischer Vorstellungen in der Berufsbildung und im (Maler-)Handwerk in Hamburg unterstützt haben (Teil B2).

- Anknüpfend daran entsteht die ideologiekritische Fragestellung nach praktischen Auslegungen der nationalsozialistischen Ideologie, d. h. *wie* und *warum* hat sich die NS-Ideologie in der (Berufs-)Bildung, (Berufs-)Erziehung und im (Maler-)Handwerk (u. a. in Hamburg) manifestiert und welche (politischen) Ziele sind damit verfolgt worden (Teil C).
- Basierend auf der Tatsache, dass Berufe menschliche Produkte sind und sich politische Strukturen auch im beruflichen Handeln widerspiegeln, stellt sich die Frage: wie sich nationalsozialistische Vorstellungen in formalen und rechtlichen Dokumenten der Berufsbildung des Malers manifestiert haben. Das beinhaltet auch die Fragen, wie die NS-Ideologie in den Dokumenten dargestellt wird – abgeschwächte oder zugespitzte Darstellungsweise –, warum die NS-Ideologie dort eingesetzt worden ist (Ansichten hinter der NS-Ideologie) und wie sie in diesen Dokumenten interpretiert werden kann, z. B. welche Auswirkungen sie auf das berufliche Handeln des/der Malers/-in und dessen berufliche Bildung sowie Persönlichkeitsbildung hatte (Teil D).
- Die letzte Fragestellung bezieht sich auf die Gegenwartsfunktion historiografischer Arbeiten, die als „Verstehens- und Orientierungshilfe" für den Umgang mit gegenwärtigen Herausforderungen in der Berufsbildung dient und stellt die Untersuchung damit in einen aktuellen bildungspolitischen Kontext. Denn die historiografische und ideologiekritische Betrachtung der Berufsbildung des/der Malers/-in in Hamburg während des Nationalsozialismus wirft die Fragen auf: Inwieweit Berufsbildung und Politik gegenwärtig zusammenhängen, und in welchem Maß politische und gesellschaftliche Faktoren Personen, Gruppen und (Berufs-)Bildung beeinflussen und welche Relevanz und Möglichkeiten der politischen Bildung in der gegenwärtigen beruflichen Bildung zuteilwerden (Teil E).

Zusammenfassend hat die Arbeit den Anspruch zu hinterfragen, inwiefern wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Entwicklungen und Ereignisse zwischen 1810 und 1945 Einfluss auf die Entwicklungen der Berufsbildung in Deutschland hatten, um dann exemplarisch darzustellen, welchen Einfluss die nationalsozialistische Ideologie auf das Malerhandwerk und seine Berufsbildung in Hamburg hatte, und wie sich diese in formalen und rechtlichen Dokumenten der Berufsbildung manifestiert hat.

3.8 Disziplinäre und historiografische Verortung

Bedingt durch den Anspruch der Arbeit, Manifestierungen der praktischen Auslegungen der nationalsozialistischen Ideologie in formalen und rechtlichen Dokumenten der Berufsbildung des/der Malers/-in in Hamburg zu untersuchen, ist ein Großteil der Arbeit der historiografischen Berufsbildungsforschung zuzuordnen, denn die hier gemachten historiografischen Untersuchungen betreffen vornehmlich die Berufsforschung, die Berufsfeldbetrachtungen und insbesondere die Berufsbildungswissenschaft. Durch den ideologiekritischen Anspruch der durchgeführten historiografischen Berufsbildungsuntersuchung ist die Arbeit schwerpunktmäßig in der ideologiekritischen historiografischen Berufsbildungsforschung einzuordnen.

Darüber hinaus betreffen einzelne Abschnitte der Arbeit andere wissenschaftliche Disziplinen. So tangieren die Rekonstruktionen der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus die Geschichtswissenschaften sowie die regional-historiografischen Geschichtswissenschaften – soweit sich die Darstellungen auf die Stadt Hamburg beziehen. Einen Beitrag zur Bildungs- und Erziehungswissenschaft leisten die Kapitel zur Bildung und Erziehung im Nationalsozialismus sowie die Perspektiven (kritisch-)politischer Bildung im deutschen Bildungssystem. Die Untersuchungen zu Formen und Funktionen politischer Ideologien fallen in den Forschungsbereich der Politikwissenschaften und das methodische Analyseverfahren von berufsbildenden Dokumenten macht die Arbeit zusätzlich zum Gegenstand der Sozialwissenschaften.

3.9 Aufbau

Der Aufbau der Dissertation ergibt sich aus dem theoriegeleiteten und methodischen Bezugsrahmen sowie aus den vorhergegangenen Fragestellungen und gliedert sich in sechs Bereiche (Teil A, B1, B2, C, D, E), auf die in diesem Kapitel näher eingegangen wird[83].

Teil A der Arbeit besteht aus inhaltlichen, theoretischen und methodologischen Betrachtungen. Zusätzlich zu ersten Überlegungen zum Dissertationsvorhaben (Kap. 1) und der Beschreibung der Bedeutung von Auseinandersetzungen mit Geschichte (Kap. 2) werden erste theoretische Überlegungen fixiert (Kap. 3). Das dritte Kapitel befasst sich – neben der Frage nach der Relevanz historiografischer Berufsbildungsforschung (Kap. 3.1) – mit der Relevanz der

83 Die Beschreibung des Aufbaus der Arbeit beinhaltet nur die ersten zwei Gliederungsebenen (z. B. Kapitel 1.1). Die weiteren Unterkapitel (z. B. Kapitel 1.1.1) werden im jeweiligen Teil der Arbeit in den übergeordneten Kapiteln näher erläutert.

vorliegenden Dissertation und deren Neuwert (Kap. 3.2). Im Anschluss folgt die Darstellung des Forschungstandes. Hier wird zunächst der Stand der historiografischen Berufsbildungsforschung beschrieben (Kap. 3.3), bevor sich in mehreren Unterkapiteln näher mit dem Forschungstand der Berufsbildung, des Malerhandwerks und der Stadt Hamburg im Nationalsozialismus befasst wird (Kap. 3.4). Danach erfolgt eine Nachzeichnung der Kritik, mit welcher sich die historiografische Berufsbildung auseinandersetzen muss und es werden neue Anregungen (theoretischer und methodischer Art) für die aktuelle historiografische Berufsbildungsforschung diskutiert (Kap. 3.5). Aus diesen Darstellungen ergeben sich weitere theoretische Überlegungen zum Forschungsgegenstand der Arbeit (Kap. 3.6), zu den Erkenntnissen sowie zu den Fragestellungen (Kap. 3.7). Die theoretischen Erläuterungen enden mit einem Kapitel zur disziplinären Verortung (Kap. 3.8) und zum Aufbau der Arbeit (Kap. 3.9). In Anlehnung an die theoretischen Überlegungen folgen methodologische Erläuterungen (Kap. 4). Dieses Kapitel beschreibt die methodischen Konzepte, die sich aus dem Erkenntnisinteresse und den Fragestellungen ergeben. Hierbei wird zunächst auf das Verfahren der sozialhistoriografischen Rekonstruktion eingegangen (Kap. 4.1), es folgt die Betrachtung der Kennzeichen einer regionalhistoriografischen Nachzeichnung (Kap. 4.2), die die Hansestadt Hamburg in den Fokus stellt. Aus der Perspektive des (ideologie)kritisch-emanzipatorischen Erkenntnisinteresses der Arbeit wird anschließend auf die Ideenhistoriografie bzw. die Ideologiekritik näher eingegangen (Kap. 4.3). Dann gibt es Erläuterungen zum Berufsbezug dieser Dissertation (Kap. 4.4) und zur Auswahl der Dokumente, die analysiert werden sollen (Kap. 4.5) sowie zu möglichen Verfahren der Dokumentenauswertung (Kap. 4.6).

Teil B der Dissertation gliedert sich in zwei Unterbereiche (**Teil B1** und **Teil B2**). Der erste **Teil B1** setzt sich zu Beginn mit der sozialhistoriografischen Rekonstruktion der handwerklichen, industriellen und schulischen Berufsbildung und -erziehung im Zeitraum 1890–1945 auseinander (Kap. 1). Die Nachzeichnungen hierfür werden in unterschiedliche Phasen eingeteilt. Kap. 1.1 beschäftigt sich mit dem öffentlichen Problembewusstsein und dem Interesse an beruflicher Bildung seit Beginn der Weimarer Republik bis ins Jahr 1920. Es folgt ein Kapitel zu Konsolidierungsbestrebungen und Bildungsinitiativen der Industrie (Kap. 1.2), bevor näher auf den Ausbau der betrieblichen Bildung bis zum Nationalsozialismus eingegangen wird (Kap. 1.3) und erste Versuche einer „Gleichschaltung" der beruflichen Bildung während der nationalsozialistischen Diktatur beleuchtet werden (Kap. 1.4). Danach werden wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Entwicklungen im Handwerk im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus betrachtet (Kap. 2). Die Rekonstruktion dessen erfolgt mit einem Überblick der Entwicklungen ab 1810 bis zum Beginn

der Weimarer Republik (Kap. 2.1), daran schließen sich die Darstellungen des Entwicklungsverlaufs in der Weimarer Republik (Kap. 2.2) und im Nationalsozialismus (Kap. 2.3) an. Das dritte Kapitel der sozialhistoriografischen Rekonstruktion zeichnet die wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Entwicklungslinien im Malerhandwerk nach (Kap. 3). Begonnen wird mit einem Abriss dieser Entwicklungen seit der Gewerbefreiheit bis zum Ende der Weimarer Republik (Kap. 3.1). Darauf folgen Beschreibungen der Veränderungen, Aufgaben und Ziele des Malerhandwerks im Nationalsozialismus (Kap. 3.2). Die Betrachtungen des Malerhandwerks enden in einem Kapitel zu unterschiedlichen statistischen Betrachtungen, die die zuvor beschriebenen Entwicklungen verdeutlichen (Kap. 3.3).

Teil B2 ist eine regionalhistoriografische Betrachtung der Berufsbildung, des Handwerks und des Malerhandwerks im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus begrenzt auf die Hansestadt Hamburg. Ergebnisse aus der sozialhistoriografischen Rekonstruktion – Teil B1 – bilden die Grundlage für das Verständnis der Veränderungen in Hamburg und werden hier regionalspezifisch aufgegriffen und erläutert. Das erste Kapitel der regionalhistoriografischen Nachzeichnung befasst sich mit der Stadt Hamburg im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus (Kap. 1). Hierbei werden stadtspezifische wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Entwicklungen hervorgehoben (Kap. 1.1), bevor auf ausgewählte Darstellungen von Widerstandsaktionen in Hamburg gegen die nationalsozialistische Diktatur eingegangen wird (Kap. 1.2). Das Kapitel endet mit Betrachtungen des zweiten Weltkrieges und dessen Folgen für Hamburg (Kap. 1.3). Anschließend werden Entwicklungen der schulischen Berufsbildung und -erziehung in Hamburg betrachtet (Kap. 2). Hier werden zunächst die Entwicklungslinien in der Weimarer Zeit (Kap. 2.1) nachgezeichnet, bevor zu Darstellungen des Berufsschulwesens im Nationalsozialismus (Kap. 2.2) hinübergegangen wird. Der nächste Abschnitt – Kapitel drei – beschäftigt sich mit den Entwicklungen des Handwerks in Hamburg (Kap. 3). Hierzu wird die Situation des Handwerks seit der Weimarer Republik bis zum Nationalsozialismus im Spiegel von hamburgischen Nachrichtenblättern rekonstruiert (Kap. 3.1). Es folgt eine Betrachtung des hamburgischen Handwerks und seinen Veränderungen im Nationalsozialismus (Kap. 3.2). Kapitel vier untersucht das Malerhandwerk in Hamburg (Kap. 4). Zunächst werden hier die Entwicklungen des Malergewerbes seit den Anfängen 1375 bis 1933 betrachtet (Kap. 4.1). Es folgt eine Beschreibung der Veränderungen des Malerhandwerks im Nationalsozialismus (Kap. 4.2), ehe sich den unterschiedlichen Lernorten des Malerhandwerks und deren Aufgaben in der Hansestadt zugewendet wird (Kap. 4.3).

Teil C besteht aus unterschiedlichen Untersuchungen der nationalsozialistischen Ideologie in Deutschland und Hamburg und deren Auswirkungen auf die Berufsbildung und das (Maler-)Handwerk. Einleitend wird sich mit politischen Ideologien bzw. mit der nationalsozialistischen Ideologie auseinandergesetzt (Kap. 1.). Diesbezüglich werden zunächst politische Ideologien erläutert (Kap. 1.1), bevor näher auf deren Formen und Funktionen eingegangen wird (Kap. 1.2). Im Anschluss daran werden diese Erkenntnisse auf die nationalsozialistische Ideologie übertragen und erläutert (Kap. 1.3). Es folgt eine Beschreibung der praktischen Auslegungen der ideologischen Formen und Funktionen im Nationalsozialismus (Kap. 2), die sich aus den vorangegangenen sozial- und regionalhistoriografischen Rekonstruktionen ergeben haben und zu vier Kategorien zusammengefasst worden sind. Das betrifft zum einen die praktischen Auslegungen der Ideologieformen und -funktionen im Nationalsozialismus im Bereich der Arbeit (Kap. 2.1), in unterschiedlichen Institutionen und Organisationen (Kap. 2.2) und zum anderen die nationalsozialistische Funktion hinter der Intensivierung des Glaubens und der Begeisterung für den Nationalsozialismus (Kap. 2.3) sowie in der Integration und Ausgrenzung von bestimmten Personengruppen (Kap. 2.4). Es schließt sich ein Kapitel zur Ideologisierung von Bildung, Erziehung und Berufsbildung an (Kap. 3), welches anfangs das Erziehungsdenken im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus beschreibt (Kap. 3.1), bevor die Ideologisierung von Bildung und Erziehung im Nationalsozialismus thematisiert wird (Kap. 3.2). Die Erläuterungen enden mit Beschreibungen der nationalsozialistisch ideologisierten Berufsbildung und -erziehung (Kap 3.3). Basierend auf den Erkenntnissen dieses Kapitels fokussiert Kapitel vier den ideologischen Einfluss auf die Berufsbildung und -erziehung in Hamburg (Kap. 4). Dazu wird als Erstes die Entstehung der NS-Ideologie im Übergang der Weimarer Zeit zum Nationalsozialismus thematisiert (Kap. 4.1). Anschließend werden praktische Auslegungen der Ideologieformen und -funktionen im Nationalsozialismus im (berufs-)schulbildenden Bereich in Hamburg untersucht (Kap. 4.2). Das fünfte Kapitel befasst sich mit der nationalsozialistischen Ideologisierung des Handwerks (Kap. 5), wo die NS-Ideologie im Spiegel einiger hamburgischer Tageszeitungen untersucht wird (Kap. 5.1). Es folgen Erläuterungen zu den „Reichsberufswettkämpfen" (Kap. 5.2) und zum Umgang des Handwerks mit der „Rassenfrage" (Kap. 5.3). Zuletzt gibt Kapitel sechs eine Einführung in das Thema der ideologischen Beeinflussung des Malerhandwerks (Kap. 6), woran sich Teil D – die methodische Umsetzung der ideologiekritischen Analyse – anschließt.

Teil D der Arbeit beschreibt die methodische Umsetzung der Forschungsperspektive – welche bereits in Teil A annäherungsweise dargestellt worden ist.[84] Im ersten Kapitel wird zuallererst der methodische Bezugsrahmen erläutert (Kap. 1). Dazu werden die Diskursforschung (Kap. 1.1) und die Inhalts- und Dokumentenanalyse betrachtet (Kap. 1.2). Das zweite Kapitel befasst sich mit der Forschungsperspektive der kategoriengeleiteten Textanalyse (Kap. 2), die sich aus dem methodischen Bezugsrahmen in Kapitel 1 als bevorzugte Forschungsmethode erwiesen hat. Für die Darstellung der Anwendung der kategoriengeleiteten Textanalyse wird einleitend das inhaltsanalytische Ablaufmodell nach Mayring auf das Forschungsdesign übertragen und erläutert (Kap. 2.1). Anschließend erfolgt die kategoriengeleitete Textanalyse von sieben ausgewählten formalen und rechtlichen Dokumenten der Berufsbildung des/der Malers/-in (Kap. 2.2), welche einzeln daraufhin untersucht werden, wie und warum die nationalsozialistische Ideologie eingesetzt worden ist. Das nächste Unterkapitel (Kap. 2.3) fasst dann die Ergebnisse der einzelnen Dokumentenanalysen in Bezug auf die NS-Ideologie zusammen, während die folgenden Unterkapitel die Veränderungen des deduktiven (Kap. 2.4) und induktiven Kategoriensystems (Kap. 2.5) während und nach der durchgeführten Textanalyse beschreiben. Das Kapitel zur Forschungsperspektive der kategoriengeleiteten Textanalyse endet mit einer kritischen Methodenreflexion (Kap. 2.6) sowie mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse, die bereits eine Überleitung zu Teil E bildet.

Teil E fasst die Ergebnisse der vorangegangenen Teile (A-D) erneut auf und setzt diese in Bezug zur Gegenwart. Hierfür werden die Erkenntnisse der Dissertation zunächst zusammengefasst (Kap. 1), bevor als Nächstes der Begriff (kritisch-)politische Bildung und seine Entwicklungsgeschichte nach 1945 kursorisch beschrieben werden (Kap. 2). Genauer betrachtet werden hierbei das Verhältnis von politischer Bildung mit beruflicher Bildung und die hierzu geführten wissenschaftlichen Diskussionen (Kap. 2.1). Es folgt eine Darstellung des politischen Interesses und Engagements der Jugend in Deutschland (Kap. 2.2), bevor die Dissertation in einem Ausblick zu (kritisch-)politischer Bildung in der Berufsbildung endet (Kap. 3).

84 Es ist m. E. sinnvoll, die methodischen Möglichkeiten dieser Arbeit in Teil A (methodologische Überlegungen) anzureißen und dann in Teil D – vor der Durchführung der Dokumentennalyse – detaillierter zu beschreiben und von anderen Methoden abzugrenzen. Dies ist u. a. damit zu begründen, dass zwischen den methodologischen Überlegungen und der Dokumentenanalyse knapp 400 Seiten dazwischen liegen; die Auswahl und die Darstellung des methodischen Verfahrens somit in Vergessenheit geraten könnten, was m. E. die Argumentationsstruktur der Arbeit behindern würde.

3.10 Zusammenfassung

Die dargestellten unterschiedlichen theoretischen Überlegungen bilden nicht nur den theoretischen Bezugsrahmen der Dissertation, auf den die methodologischen Betrachtungen aufbauen, sondern sie bilden auch eine Grundlage – aufgrund der Darstellung der unterschiedlichen Forschungsstände zu historiografischen Auseinandersetzungen und der dargelegten Kritik an historiografischer Berufsbildungsforschung – für zukünftige Gestaltungsmöglichkeiten und Entwicklungsrichtungen der (historiografischen) Berufsbildungsforschung.

Zu Beginn sind Relevanz und unterschiedliche Funktionen historiografischer Forschungen in der Berufsbildung thematisiert worden. Hier ist u. a herausgestellt worden, dass historiografische Beiträge durch ihre Erläuterungen der Bildungsgeschichte zu unterschiedlichen zeitlichen Phasen auch eine Art „Verstehenshilfe" für die gegenwärtige und zukünftige Berufsbildung sein können. Darin ist z. T. auch die Relevanz und das Erkenntnisinteresse der Untersuchung – die nationalsozialistische Ideologie in formalen und rechtlichen Dokumenten der Berufsbildung des/der Malers/-in in Hamburg aufzudecken – begründet. Hierzu werden die nationalsozialistischen Auswirkungen auf die Berufsbildung, das Handwerk und das Malerhandwerk im Spiegel der wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Strukturbedingungen, -entwicklungen und -prozesse im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus betrachtet, um darzustellen, wie und warum sich die nationalsozialistische Ideologie manifestiert hat, und ob solch eine politische Beeinflussung in der gegenwärtigen oder zukünftigen Berufsbildung erneut möglich wäre.

Mit der Nachzeichnung der Publikationen historiografischer Beiträge der letzten 12 Jahre ist deutlich geworden, dass es nicht an historiografischen Beiträgen zu den einzelnen Themenbereichen z. B. der Berufsbildung im Nationalsozialismus mangelt, sondern dass die Rezeption historiografischer Beiträge und das Fehlen eines methodisch gesicherten Verfahrens als Probleme der Disziplin gewertet werden können, worauf im Anschluss erste Ansätze zur Behebung dieser Kritik erläutert worden sind. Die Erwähnung bisheriger historiografischer Forschungsarbeiten hatte das Ziel, einen Überblick über den bestehenden Forschungsstand zu geben. Hier ist auf unterschiedliche Publikationen eingegangen worden, die für die vorliegende Arbeit und die Rekonstruktion der Berufsbildung und des (Maler-)Handwerks (in Hamburg) seit Beginn der Weimarer Republik bis zum Ende des Nationalsozialismus von Bedeutung sind.

Es folgte eine Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand der Arbeit, der darauf definiert worden ist, die nationalsozialistische Ideologie im Spiegel der formalen und rechtlichen Dokumente der Berufsbildung des/der Malers/-in in Hamburg zu untersuchen. Die berufs- und regionalspezifische Eingrenzung

der Betrachtung der NS-Ideologie steht dabei exemplarisch für die Untersuchung der nationalsozialistischen Ideologisierung der Berufsbildung in Deutschland. Daraus ableitend sind das Erkenntnisinteresse und die Fragestellungen begründet worden, die sich ebenfalls in der Beschreibung des Aufbaus der Arbeit nachvollziehen lassen. So steht im Fokus der Betrachtungen die Annahme, dass Berufe und Berufsbildung in Relation mit dem jeweiligen politischen System stehen, und dass sich Ideologien auch in Berufen und im beruflichen Handeln manifestieren können, welche es theoriegeleitet, methodisch und systematisch aufzudecken gilt, um sie im Anschluss auf ihren Ideologiegehalt und ihre Auswirkungen hin zu überprüfen. Diese Intention der Arbeit – theoriegeleitet, methodisch und systematisch – die nationalsozialistische Ideologie in der Berufsbildung des/der Malers/-in in Hamburg zu untersuchen und ideologiekritisch zu interpretieren, begründet auch den Neugewinn der Dissertation.

4 Methodologische Überlegungen

Historiografische Analysen benötigen einen theoretischen und methodischen Bezugsrahmen (vgl. Kocka 1977a, 100). Wobei die theorieorientierte Konzeption einer Untersuchung größtenteils das Methodische begründet und auch in dieser Arbeit sich daraus ableitet. So sind die methodischen Überlegungen fundiert auf den theoretischen Erkenntnissen, dass wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Strukturbedingungen, -entwicklungen und -prozesse und Handlungen in einem zeitlichen Zusammenhang zu betrachten sind und auch Wechselbeziehung z. B. zwischen politischen Systemen und Berufen in die Untersuchung einbezogen werden müssen. Im Übrigen kann eine Untersuchung der Ideologisierung der Berufsbildung des/der Malers/-in nicht losgelöst von den Lebens- und Arbeitsbedingungen[85] in jenem Zeitraum durchgeführt werden – weswegen sozial- und regionalhistoriografische Rekonstruktionen angestellt werden. Hierbei ist zu beachten, dass eine „Rekonstruktion […] ohne kritische Reflexion nicht denkbar [ist], ebenso wenig wie Kritik an Geschichte begründete, vorsichtige und detaillierte Rekonstruktion voraussetzt" (Büchter/Kipp/Weise 2000, 516), denn Geschichte offenbart sich uns nie, wie sie wirklich ist, sondern wie sie uns erscheint und wie wir die Geschichte deuten (vgl. Böhme/Tenorth 1990, 50). Diese Interpretation muss, um auch den Befürchtungen aus den dargelegten theoretischen Überlegungen, dass historiografische Forschung zur marginalen Angelegenheit wird, mit einem theoriegeleiteten und einem methodisch gesicherten Verfahren erfolgen.

Folgend wird unterteilt in *methodische Konzepte* der Sozialhistoriografie (Kap. 4.1), der Regionalhistoriografie (Kap. 4.2) und der Ideenhistoriografie (Kap. 4.3). Hinzu kommen methodische Betrachtungen zum Berufsbezug des/der Malers/-in (Kap. 4.4), der Dokumentenauswahl (Kap. 4.5) und zur Dokumentenauswertung (Kap. 4.6). Alle methodischen Überlegungen haben zum Ziel, die wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Strukturbedingungen, -entwicklungen und -prozesse der Berufsbildung und des (Maler-)Handwerks im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus aufzuzeigen, um so die nationalsozialistische Ideologie zu „enttarnen". Des Weiteren lassen sich die Ziele in den einzelnen methodischen Konzepten differenzieren. So fokussiert die Regionalhistoriografie bspw. die wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Strukturbedingungen, -entwicklungen und -prozesse der Berufsbildung und des (Maler-)Handwerks in der Hansestadt Hamburg, während die Ideenhistoriografie nach den politischen Funktionen hinter den

85 Nicht nur die Lebens- und Arbeitsbedingungen müssen beachtet und gedeutet werden, sondern auch das Sprachverständnis und der Berufsstatus jener Zeit muss bei einer Analyse zur Beachtung kommen (s. Teil D/Kap. 1.1).

wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Veränderungen und Ereignissen in jener Zeit fragt und herausstellt, wie diese Strukturbedingungen, -entwicklungen und -prozesse sich geändert haben und warum sie verändert worden sind, d. h. es wird auch untersucht, welche (politischen) Absichten mit den Veränderungen verfolgt worden sind (z. B. Gleichschaltung der Länder).

Die hier dargestellten methodischen Konzepte bilden den Bezugsrahmen zu den einzelnen Teilen der Dissertation und leiten sich aus den theoretischen Überlegungen ab. Sie bauen aufeinander auf und sind z. T. nicht deutlich voneinander zu trennen. Dies betrifft insbesondere die Sozial-, Regional- und die Ideenhistoriografie. Diese stehen sich in der Interpretation nicht gegenüber, sondern bedingen sich gegenseitig. Die Betrachtungsweisen lassen sich nur schwer oder kaum voneinander definieren und sind nicht zu trennen (vgl. Büchter/Kipp/Weise 2000, 516; vgl. Baabe-Meijer 2006, 36). Die Sozial-, Regional- und Ideenhistoriografie werden in der Arbeit zwar separat betrachtet, allerdings nur, um ihre Charakteristika gesondert hervorzuheben. Die gegenseitige Bedingung wird dadurch deutlich, dass bereits in der sozial- und regionalhistoriografischen Darstellung eine erste ideologiekritische Betrachtung bzw. Diskursanalyse stattfindet, welche die Erkenntnisse im Anschluss interpretiert (keine kategoriengeleitete Analyse wie in Teil D). Büchter/Kipp/Weise (2000) und Baabe-Meijer (2006) beziehen sich zwar nur auf die Sozial- und Ideenhistoriografie, in dieser Arbeit gehört die regionalhistoriografische Betrachtung ebenso dazu.

4.1 Sozialhistoriografie

Sozialhistoriografie – auch Gesellschaftsgeschichte genannt – gilt als Orientierung für die Analyse einer Gesellschaft in einer bestimmten Zeitspanne. Sie widmet sich Strukturen, Prozessen, Institutionen und Krisen, ist aber vorwiegend ein methodisches Konzept (vgl. Wehler 1988, 116 f.) und wird in dieser Arbeit auch als solches verstanden. Der Sozialhistoriografie geht es dabei u. a. um Probleme wie Arbeitsbewegungen und -verhältnisse, Berufsstrukturen und Freizeitverhalten (vgl. Kocka 1977a, 82) sowie um handelnde Akteure, strukturale Veränderungen z. B. in den einzelnen Institutionen der Berufsbildung und des (Maler-)Handwerks. Die Sozialhistoriografie ist eng an die Wirtschaftsgeschichte eines Landes angelehnt, was in Deutschland besonders im Zeitraum der Industrialisierung deutlich wird, denn die Veränderungen in der Wirtschaft zu jener Zeit haben sich u. a. auf das soziale Verhalten der Bevölkerung ausgewirkt, indem sie bspw. vermehrt in die Großstädte gezogen sind. Auch der erste Weltkrieg hat die gesellschaftlichen Strukturen und Lebensbedingungen verändert, indem bspw. „eine Umgruppierung im gesellschaftlichen Arbeits-

körper" (Spaltung der Arbeiter … 1980, 64) stattgefunden hat, weil viele zur Front einberufen worden sind und so aus der Arbeitswelt ausscheiden oder ihren Betrieb schließen mussten (vgl. ebd.).

Die hier durchgeführte sozialhistoriografische Rekonstruktion stellt die wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Strukturbedingungen, -entwicklungen und -prozesse in Bezug zur handwerklichen, schulischen und industriellen Berufsbildung und -erziehung sowie zum (Maler-)Handwerk in Deutschland im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus[86]. Das Ziel dieser sozialhistoriografischen Rekonstruktion liegt darin, die Veränderungen der wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Ereignisse im Zeitraum 1890–1945[87] nachzuzeichnen und die Entstehungs- und Handlungszusammenhänge in Bezug zueinander sowie die Auswirkungen auf die Berufsbildung und das (Maler-)Handwerk zu setzen und zu analysieren. Ferner geht es darum, den Einfluss nationalsozialistischer Vorstellungen auf die Berufsbildung und das (Maler-)Handwerk zu verstehen und die bisherige Forschung zur Berufsbildung während der nationalsozialistischen Diktatur zu erweitern.

4.2 Regionalhistoriografie

Eine Darstellung der Stadtgeschichte zu einer bestimmten Epoche beinhaltet auch Werte, Urteile und Maßstäbe der Vergangenheit, die es gilt zu rekonstruieren und in den Gesamtzusammenhang der Geschichte einzubetten. Gesellschaftliche Strukturen sind nicht einfach entstanden, sondern haben sich „unter dem Einfluss von historisch-konkreter Interessen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen im Rahmen zeitgeschichtlicher Bedingungen entwickelt" (Pätzold/Wahle 2006, 193). Jegliche Konstellationen z. B. von politischen Systemen und Berufsformen ändern sich dabei im Laufe der Zeit und es ist Aufgabe des Interpreten diesen Teil der Vergangenheitsgeschichte nicht isoliert aus der Gegenwart und dessen Verständnis von Arbeit und Politik zu betrachten. Die hier

86 Die einflussreiche Kraft der Vorindustrie auf die Geschichte muss bei der Betrachtung des Nationalsozialismus mit einbezogen werden. Die Weltwirtschaftskrise reicht zwar nicht aus, um den Aufstieg der NSDAP 1933 zu erklären, aber die Arbeitslosigkeit um 1929 darf nicht mit der Arbeitslosigkeit heutzutage verglichen werden. Die Vorsicht und der Einsatz der heutigen Politik gegenüber sozialen und politischen Problemen sind nicht mit der Situation um 1929 zu messen. (Vgl. Wehler 1988, 57 ff.)

87 In der Arbeit wird zwar generell von der Berufsbildung, -erziehung und dem (Maler-)Handwerk im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus gesprochen, allerdings werden in den sozial- und regionalhistoriografischen Rekonstruktionen vereinzelt relevante wirtschaftliche, politische und/oder gesellschaftliche Ereignisse *vor* der Weimarer Republik erläutert (z. B. Gewerbefreiheit 1810 oder das Handwerkerschutzgesetz von 1897), weil diese z. B. Auswirkungen auf die Entwicklungen der beruflichen und/oder handwerklichen (Aus-)Bildung hatten.

dargestellte regionalhistoriografische Rekonstruktion bezieht sich auf die wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Strukturbedingungen, -entwicklungen und -prozesse und deren Auswirkungen auf die Berufsbildung (des/der Malers/-in) und das (Maler-)Handwerk in der Hansestadt Hamburg im Übergang der Weimarer Republik zum Ende des Nationalsozialismus. Wie Hinrichs (2007) bereits herausstellt, orientiert sich Regionalgeschichte im Wesentlichen an Strukturen und Prozessen und nicht an Erfahrungen und Personen (vgl. 614), weswegen diese in der Arbeit auch nicht gesondert erläutert werden, sondern im Gesamtkontext der regionalhistoriografischen Rekonstruktion beschrieben werden, wie z. B. die führenden Personen in der hamburgischen Schulverwaltung.

Die Betrachtung einer Region wie Hamburg ermöglicht es, regionalspezifische Besonderheiten der Berufsbildung (des/der Malers/-in) und des (Maler-)Handwerks herauszustellen bzw. räumliche, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen und Auswirkungen seit der Weimarer Zeit zum Nationalsozialismus gezielter in Verbindung zu setzen und deren Bedeutung zu analysieren, wie bspw. die Umsetzung des „Groß-Hamburg Gesetzes" 1937 und dessen Auswirkungen auf die Berufsbildung und deren Ordnungsstrukturen. Die Wahl der Stadt Hamburg für die regionalhistoriografische Rekonstruktion ist zum einen begründet auf den Vorzügen einer naheliegenden Untersuchungsumgebung und der damit verbundenen Nähe zum Staatsarchiv, zum anderen ist die Geschichte der Hamburger Kaufmannschaft prägend für die Stadtgeschichte, weswegen die Betrachtung der Handwerksentwicklung m. E. in Hamburg besonders relevant und interessant erscheint. Darüber hinaus ist Hamburg eine der am meist besuchten Städte[88] von Adolf Hitler 1933 bis 1939 gewesen (vgl. Erdmann 2000, 3). Diese Tatsache erzeugt das Erkenntnisinteresse, zu untersuchen, wie sich die wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen und Prozesse der Stadt Hamburg *vor, während* und *nach* der nationalsozialistischen Diktatur (im Vergleich zu anderen Städten) entwickelt haben.[89]

4.3 Ideenhistoriografie – Ideologiekritik

Die sozial- und regionalhistoriografischen Auseinandersetzungen mit der Geschichte Deutschlands im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus haben zunächst eine aufklärerische Funktion, denn die historische Erkenntnis und das Wissen aus der historiografischen Darstellung geht „in den Habitus des Verstehenden ein; es verändert ihn, wie alle Bildung verändert;

88 Hinter Berlin und den Parteistädten München und Nürnberg (vgl. Erdmann 2000, 3).

89 Dies ist auch insofern interessant, weil Hamburg eine eher sozialistisch geprägte Vergangenheit hat (s. Teil B2/Kap. 1).

und doch bleibt das Verstehen in einem entscheidenden Sinne folgenlos: Es sagt uns nicht, was wir tun müssen, um die Wirklichkeit des Falschen zu vermeiden und die Heraufkunft des Richtigen herbeizuführen" (Dahrendorf 1975, 29). An dieser Stelle setzt die Funktion der kritisch-historiografischen Auseinandersetzung bzw. der Ideologiekritik ein. Denn wie bereits häufiger erläutert worden ist, besteht zwischen den wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Strukturbedingungen, -entwicklungen und -prozessen eine Wechselbeziehung, die je nach politischem System unterschiedlich gewichtet sein kann. So geht es in der historiografischen Rekonstruktion dieser Beziehung nicht nur, um das *was* – also was sich wirtschaftlich, politisch und gesellschaftlich in jenem Zeitraum verändert hat –, sondern auch um das *wie und warum* – was ohne eine kritische Auseinandersetzung und Reflexion dieser Wechselbeziehungen nicht möglich wäre (vgl. Büchter/Kipp/Weise 2000, 515 f.; Herv. d. Verf.).

Nach Blankertz (1989) ist Ideologiekritik die Identifikation der Ideologien in der Gesellschaft durch Aufdeckung der Gründe für die Verschleierung (vgl. 303), denn „die falschen Ideen in den Köpfen der Menschen rechtfertigen die ungerechten, gesellschaftlichen Verhältnisse" (ebd., 302). Das Ziel der Ideenhistoriografie dieser Arbeit liegt darin, diese „falschen Ideen" des Nationalsozialismus ideologiekritisch aufzudecken und zu analysieren, um daran ihre politische Funktion zu erkennen. Diese ideenhistoriografische Betrachtung erfolgt zunächst allgemein, indem das *Wie und Warum* – also die praktischen Auslegungen der politischen Ideologie im Nationalsozialismus und ihre politischen Funktionen in der (Berufs-)Bildung und im Handwerk erläutert werden. Denn auch im Handwerk bzw. in der handwerklichen Berufsbildung gibt es „ideologische Illusionen und Suggestionen", die als allgemeine Interessen des Handwerks dargestellt werden, wo sich jedoch einzelne Gruppeninteressen hinter verbergen, die dadurch ihre Position im Handwerk stabilisieren (vgl. Lempert/Ebel 1965, 219). Erst im Anschluss an diese ideologiekritischen Betrachtungen der Berufsbildung und des Handwerks werden die praktischen Auslegungen und Funktionen zusammengefasst, um das Malerhandwerk bzw. formale und rechtliche Dokumente der Berufsbildung des/der Malers/-in ideologiekritisch, methodisch systematisch zu analysieren, mit dem Ziel die Manifestierung der nationalsozialistischen Ideologie und die politischen Ziele dahinter berufsbezogen erkenntlich zu machen und zu interpretieren. Hierbei wird das politische Ziel hinter den *neuen* wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Ideen, Werten und Bestimmungen des Nationalsozialismus kritisch hinterfragt. Diese kritische Reflexion richtet sich somit an die „falschen Bedürfnisse" (Böhnisch 2012, 250), welche die nationalsozialistische Ideologie in wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturen Hamburgs bzw. in der Berufsbildung des/der Malers/-in

erzeugt hat, sodass sich die Menschen „wohl" fühlten in dieser „entfremdeten gesellschaftlichen Situation" (ebd.) und sich die nationalsozialistischen Vorstellungen in Berufen manifestieren konnten.

Die ideologiekritische Betrachtung dieser Arbeit versteht sich insgesamt als Rekonstruktion und *Konfrontation* der wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Strukturbedingungen, -entwicklungen und -prozesse und den Entwicklungen der Berufsbildung (des/der Malers/-in) und des (Maler-)Handwerks mit der nationalsozialistischen Ideologie und den damit verbundenen politischen Absichten. Das methodische Konzept der Ideenhistoriografie ist eine „pädagogisch legitimierbare, distanziert-reflektierte Rekonstruktionsarbeit" (Kipp 2000, 63) der nationalsozialistischen Ideologie.

4.4 Berufshistoriografie

Dieses Kapitel erläutert die Fokussierung der Untersuchung auf die Berufsbildung des/der Malers/-in und das (Maler-)Handwerk. Es soll hervorgehoben werden, warum dieser Beruf bzw. dessen Berufsbildung und das Berufsfeld Handwerk während der nationalsozialistischen Diktatur untersucht worden sind.

Wie bereits erwähnt, sind Berufe „– in gewissen Grenzen – politisch hergestellt und veränderbar" (Beck/Brater/Daheim 1980, 41), Berufsfunktionen werden zudem auch von unterschiedlichen sozialen Interessensstrukturen bestimmt, die je nach ihren Zielen, Absichten und Perspektiven die Berufsentwicklung prägen (vgl. ebd.). Das bedeutet im Umkehrschluss, dass sich politische Strukturen und Einflüsse im beruflichen Handeln niederschlagen bzw. ausdrücken. (Politische) Ideologien können sich somit nicht nur in Berufen manifestieren, sondern durch diese ebenfalls relativiert oder zugespitzt werden (vgl. ebd., 235).

Die Untersuchung der nationalsozialistischen Ideologie im Spiegel der formalen und rechtlichen Dokumente der Berufsbildung des/der Malers/-in während der nationalsozialistischen Diktatur ist vor diesem Hintergrund insofern relevant, als dass es herauszufinden gilt, wie und warum die Berufsbildung des/der Malers/-in für das politische System im Nationalsozialismus ideologisiert worden ist. Die Betrachtung des Handwerks im Nationalsozialismus ist deshalb so bedeutsam, weil das Handwerk mit der Wirtschaft konkurrierte. Das ist z. T. darauf zurückzuführen, dass für das berufliche Ausbildungswesen das Handwerk zunächst zuständig war und die Industrie ihre Lehrlinge hieraus generierte. Es ist somit von Interesse zu schauen, welche nationalsozialistischen Bestimmungen das Handwerk betrafen, das größtenteils an der Berufsausbildung in

Deutschland beteiligt war. Darüber hinaus ist es relevant, die Entwicklung der industriellen Lehrlingsausbildung während der NS-Diktatur zu beleuchten und im Vergleich zum Handwerk zu betrachten. Weiterführend ist zu untersuchen, inwiefern die Berufsbildung, die während der nationalsozialistischen Diktatur zwischen den Fronten von Wirtschaft und Politik stand (vgl. Wolsing 1977, 698), sich dem politischen System angepasst bzw. widersetzt hat.

Die Analyse eines bestimmten Berufes bzw. eines Handwerksbereiches, wie das des/der Malers/-in, ist so gesehen von Bedeutung, als dass es sich *auf den ersten Blick* nicht um einen kriegswichtigen Beruf – wie bspw. des/der Schlossers/-in – gehandelt hat. Er war für die Nationalsozialisten aber auch nicht ganz uninteressant. Die Maler/-innen hatten u. a. eine ästhetisch(e) (politische) Funktion, die z. B. für die (Aus-)Gestaltung der NS-Symbole im öffentlichen Raum relevant war. Im zweiten Weltkrieg ist ihre Signifikanz für die Nationalsozialisten gestiegen, denn sie sind für Flammschutzbeschichtungen an Dachstühlen und für Tarnstriche der Dächer eingesetzt worden (vgl. Gatz 1994, 230).

Diese exemplarische ideologiekritische Untersuchung eines Handwerksberufes und seiner Berufsbildung ergänzt nicht nur bisherige Forschungsarbeiten[90] zum Nationalsozialismus, sondern trägt dazu bei, historiografisch aufzuklären, wie und warum sich die nationalsozialistische Ideologie in entsprechenden Dokumenten der Berufsbildung manifestiert hat.

4.5 Dokumente

Die Arbeit hat die Untersuchung der nationalsozialistischen Ideologisierung der Berufsbildung des/der Malers/-in im Spiegel der formalen und rechtlichen *Dokumente* zum Schwerpunkt. Was unter der Bezeichnung formale und rechtliche Dokumente zu verstehen ist, klärt dieses Kapitel.

In der Literatur lassen sich sowohl der Begriff der Quelle als auch der des Dokuments vorfinden, die zum Teil synonym füreinander verwendet werden[91]. Eine begriffliche Präzision zwischen Quellen und Dokumenten gibt es aufgrund ihrer Herkunft nicht, häufig wird allerdings in diesem Zusammenhang ein Überbegriff gewählt, wie bspw. Material (vgl. Glaser 2010, 366). Nach Glaser bestimmt die zeitliche Produktion des Materials die Bezeichnung Quellen und Dokumente. Wenn der Entstehungszeitpunkt des Materials Jahre zurück liegt, wird von Quellen gesprochen; wenn der Entstehungszeitpunkt noch nicht allzu

90 Hier insbesondere die bisherigen Forschungsarbeiten zur Rüstungsindustrie und der Anpassung der Wirtschaft aufgrund des Vierjahresplans.

91 Siehe Definition „Quellen" (Arnold 1998, 48) und Definition „Dokumente" (Wolff 2012, 283).

lange her, dann wird der Begriff der Dokumente verwendet (vgl. ebd., 367). Diese Differenzierung durch die zeitliche Herkunft ist jedoch in der Literatur nicht konsequent und so verwendet die empirische Sozialforschung vorrangig den Dokumentenbegriff und fasst damit „jene Äußerungen […], die nicht eigens mit Beobachtungen, Fragebogen und Tests erheben werden" (ebd., 366) konnten, zusammen. Für Wolff (2012) sind Dokumente Texte, „die als Aufzeichnung oder Beleg für einen Vorgang oder Sachverhalt dienen. Sie treten in institutionalisierten Formaten auf: als Aktennotizen, Fallberichte, Zeugnisse, Vermerke, Tagebücher, Statistiken, Briefe oder Gutachten (mitunter werden visuelle Artefakte wie Filme, Fotos, Karten oder Gebäudepläne hinzugezählt)" (283).

Im Gegensatz zur empirischen Sozialforschung wird in der Geschichtswissenschaft der Begriff der Quelle verwendet. Hier lassen sich Quellen unterscheiden in Tradition und Überreste, „*Tradition* ist alles, was von den Begebenheiten übriggeblieben ist, hindurchgegangen und wiedergegeben durch menschliche Auffassung; *Überreste* sind alles, was unmittelbar von den Begebenheiten erhalten geblieben ist" (Bernheim zit. n. Arnold 1998, 45; Herv. i. Orig.). Da diese Arbeit beide wissenschaftliche Disziplinen tangiert, könnte sowohl der Begriff des Dokumentes als auch der der Quelle verwendet werden bzw. könnte ebenfalls nach dem Entstehungszeitpunkt des Materials differenziert werden. Der Anspruch der Arbeit liegt darin, schriftliche Kommunikation von institutionalisierten Formaten, wie Gesetzesbestimmungen und Lehrplänen sowie von Randnotizen, die für die Untersuchung der Ideologisierung der Berufsbildung des Malers notwendig erscheinen, zu analysieren. Eine Differenzierung in Quellen und Dokumente ist hier nicht notwendig bzw. vordergründig, weil es sich meist auf Material aus einem Zeitraum bezieht[92], sodass ein Begriff – hier der des Dokuments – einheitlich verwendet wird.

Zusätzlich zur Analyse schriftlicher Kommunikation können und werden in der historiografischen (Berufs-)Bildungsforschung nicht nur Normen und Gesetze zur Interpretation genutzt, sondern auch andere Materialien, z. B. Fotos und verschiedene Daten zu Schulbesuchen (vgl. Schuch/Tenorth/Welter 2008, 268 ff.) oder Filme[93]. Für die Analyse der Ideologisierung der Berufsbildung des/der Malers/-in und für die sozial- und regionalhistoriografische Rekonstruktion der (Berufs-)Bildung und des (Maler-)Handwerks im Übergang der Weima-

92 Es könnte differenziert werden nach Quellen, die sich auf das Deutsche Kaiserreich und die Weimarer Republik beziehen und nach Dokumenten, die den Zeitraum der nationalsozialistischen Diktatur umfassen, um so den Zeitpunkt des Materials zu beachten.

93 Siehe hierzu die Arbeit von Gabriele Weise-Barkowsky, die sich mit filmischen Quellen zur Arbeitserziehung und Berufsausbildung im Nationalsozialismus befasst hat (vgl. Weise-Barkowsky 2003).

rer Republik zum Nationalsozialismus sind schriftlich fixiertes Material und Fotos in verschiedenen Institutionen[94] eingesehen worden, wo eine Vielzahl an Dokumenten in Bezug auf die Fragestellung und das methodische Konzept selektiert und interpretiert worden ist.

Für die Untersuchung der Ideologisierung der Berufsbildung des/der Malers/-in im Nationalsozialismus in Hamburg ist die Materialauswahl auf formale und rechtliche Dokumente eingegrenzt worden. Diese Festlegung der Dokumentenauswahl schränkt zwar den Umfang an Dokumenten ein, die gesichtet und interpretiert werden, lässt allerdings noch genügend Dokumente für eine Analyse der NS-Ideologie und deren Interpretation zu[95].

Für die Analyse rechtlicher Dokumente können Verordnungen des Staates, der Berufsschulbehörde Hamburg, Arbeitsverträge, Rahmenlehrpläne der Malerschulen, Prüfungsaufgaben und Ausbildungsordnungen betrachtet werden[96]. Die, durch die Analyse rechtlicher Grundlagen der Berufsbildung, gefundenen praktischen Auslegungen der nationalsozialistischen Ideologie lassen darauf schließen, dass dies als gesetzliche Bestimmung verordnet und dementsprechend (reichseinheitlich) umgesetzt worden ist. Die Betrachtung formaler Dokumente hingegen kann sich auf Lehrbücher, handwerkliche Anleitungen, Handlungshilfen oder einzelne regionalbedingte Bestimmungen wie bspw. Schulordnungen beziehen und lässt keine Schlüsse auf gesetzliche Bestimmungen zu, während sich allerdings regionalspezifische Strukturen rausstellen lassen – wie z. B. aus regionsspezifischen Prüfungsfragen.

Mögliche Verfahren der Dokumentenauswertung werden im folgenden Kapitel näher betrachtet, bevor eine detaillierte theoretische Fundierung und Beschreibung der Dokumentenauswertung in Teil D erfolgt (s. Kap. 1).

94 Für die Rekonstruktion der Sozialhistoriografie ist vorwiegend Sekundärliteratur aus universitären Bibliotheken herangezogen worden, welche u. a. auch Originalquellen ablichtet und/oder zusammenfasst. Für die regionalhistoriografische Betrachtung sind größtenteils Dokumente des Staatsarchivs in Hamburg verwendet worden, während für die Berufshistoriografie und die Untersuchung der Ideologisierung im Malerhandwerk überwiegend auf Material aus dem Malermuseum in Hamburg eingegangen worden ist.

95 Anzumerken ist, dass aufgrund dieser Einschränkung der Dokumente nur begrenzte Aussagen zur Ideologisierung der Berufsbildung des/der Malers/-in möglich sind, die darüber hinaus von einem subjektiven Forscherstatus gekennzeichnet sind, da von einem voreingenommen Standpunkt aus (Erfahrung, subjektive Auswahl der Dokumente etc.) und mit dem Sprach- und Berufsverständnis von heute die Dokumente untersucht worden sind.

96 Die genaue Auswahl der rechtlichen und formalen Dokumente für die Untersuchung der Ideologie in der Berufsbildung des/der Malers/-in befindet sich in Teil D/Kap. 2.2.

4.6 Verfahren der Dokumentenauswertung

Das methodische Verfahren in der Dissertation – die Auswertung berufsbildender Dokumente des/der Malers/-in im Nationalsozialismus in Hamburg – sollte den wissenschaftlichen Ansprüchen genügen und mit Hilfe anerkannter Methoden erfolgen, denn mit einem theoriegeleiteten und methodisch systematischen Vorgehen wird nicht nur die Kritik an der Methodik historiografischer Berufsbildungsforschung insgesamt eingedämmt, sondern auch die Relevanz bzw. der Neugewinn dieser Arbeit gestärkt.

Die Methoden der historiografischen Berufsbildungsforschung, d. h. auch die unterschiedlichen Auswertungsansätze von Dokumenten, sind vielfältig und z. T. mit „fundamentalen terminologischen, theoretischen und methodologischen Problemen" (Lempert 2009, 19) belastet. So existieren viele historiografische Arbeiten in der Berufsbildung, deren Beiträge keinem methodischen Vorgehen unterliegen, wie z. B. das Buch von Zabeck (2009): Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie. Auch in der historiografischen Forschung zum Nationalsozialismus lassen sich bei den einzelnen Autoren/-innen kaum bis keine methodischen Regeln bei der Auswertung der Dokumente erkennen – z. B. bei Wolsing (1977), Kipp/Miller-Kipp (1995) sowie die gesamte Reihe der im Böhlau Verlag erschienenen blauen Bände „Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland". Wenn Verfahren zur Auswertung von Dokumenten angewendet worden sind, dann sind meist Verfahren der Geschichtswissenschaft und der empirischen Sozialforschung zur Anwendung gekommen. Die unterschiedlichen Ansätze verfolgen hierbei vorwiegend das Ziel „über die historisch-gesellschaftliche Realität von Arbeit und Beruf und die darauf bezogenen Qualifikations- und Sozialisationsprozesse aufzuklären" (Pätzold/Wahle 2010, 398).

In der historiografischen Berufsbildungsforschung wird im methodischen Vorgehen somit auf die unterschiedlichen Forschungsmethoden anderer Disziplinen zurückgegriffen. Auch das hier durchgeführte Verfahren zur Auswertung der Dokumente lehnt sich an vorhandene Methoden der empirischen Sozialforschung an und wird an die Forschungsperspektive der Arbeit angepasst (s. Teil D/Kap. 2). So zielen bereits die sozial-, und regionalhistoriografischen Rekonstruktionen darauf ab, Erkenntnisse über Wechselbeziehungen und Einflüsse von wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Strukturbedingungen, -entwicklungen und -prozessen auf die Berufsbildung (des/der Malers/-in) und auf das (Maler-)Handwerk (in Hamburg) zu gewinnen und in Hinblick auf die nationalsozialistische Ideologie zu analysieren. Hierzu werden die praktischen Auslegungen der nationalsozialistischen Ideologie aus den Ergebnissen der Sozial- und Regionalhistoriografie, die in unterschiedlichen Do-

kumenten identifiziert worden sind, gebündelt und auf ihre politische Funktion im Nationalsozialismus untersucht. Aus dieser Bündelung der praktischen Auslegungen (z. B. die Aufwertung der Arbeit und der politischen Funktion wie bspw. die Erzeugung von Glauben und Begeisterung für das politische System) ergeben sich deduktive Kategorien, die zur Untersuchung der berufsbildenden Dokumente des/der Malers/-in angewandt werden. Diese Dokumentenauswertung erfolgt aufgrund des geringen Dokumentenumfangs und der Fragestellung nach der NS-Ideologie qualitativ. Hierfür können zahlreiche Verfahren verwendet werden – u. a. die der Diskursforschung oder der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Glaser 2013, 371 f.). Beide Methoden bzw. Forschungsperspektiven eignen sich für die Auswertung fixierter Kommunikation und sollen in diesem Kapitel nur kursorisch beleuchtet werden, denn eine ausführliche Betrachtung und Gegenüberstellung beider Verfahren erfolgt in Teil D (Kap. 1 und 2).

Es kann gesagt werden, dass die Diskursforschung auf die Arbeiten von Michel Foucault zurückgeht und sich mit dem Dreiklang aus Diskurs, Macht und Subjekt befasst (vgl. Langer/Wrana 2013, 335). „Als Diskursanalyse im engeren Sinne werden methodologische Konzepte und methodische Verfahren bezeichnet, um einzelne Texte, Gespräche oder Bilder […] im Kontext gesellschaftlich konstituierter semiotischer Horizonte und in Bezug auf Machtverhältnisse zu interpretieren" (ebd.). Das Verfahren der Inhaltsanalyse wird häufig mit der Dokumentenanalyse gleichgesetzt, beide Begriffe werden in der Literatur z. T. synonym zueinander verwendet[97] (vgl. Schäfers/Kopp 2006, 187). Bei näherer Betrachtung zeigt sich allerdings, dass die Dokumentenanalyse einen Überblick über den Forschungsgegenstand ermöglicht. Relevante Informationen – Autor/-in des Dokuments, Adressat/-in, Dokumentenart etc. – lassen hierbei Rückschlüsse auf die Gesellschaft zu und so können z. B. Folgerungen auf das gesellschaftliche Wertesystem geschlossen werden. Wohingegen die Aufgabe der Inhaltsanalyse in der Interpretation der Dokumente liegt. Festzuhalten ist, dass Inhaltsanalysen über die Analyse des Kommunikationsinhaltes selbst hinausgehen (vgl. Mayring 2010, 11), weil das zu untersuchende Material nie für sich steht, sondern im wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Kontext untersucht wird. „Da sie dabei nicht nur Inhalte der Kommunikation zum Gegenstand hat, bleibt der Begriff der Inhaltsanalyse problematisch" (ebd.), weswegen Mayring (2011) auf den Begriff der kategoriengeleiteten Textanalyse zurückgreift (vgl. ebd., s. Teil D/Kap. 2). Im Bereich der qualitativen Inhaltsanalyse ist das inhaltsanalytische Verfahren nach Mayring derzeit die publikste Vor-

97 Dazu zählen auch die Text-, Aussagen- und Bedeutungsanalysen (vgl. Schäfers/Kopp 2006, 187).

gehensweise[98] (vgl. Meuser 2006, 90) und wird ebenfalls auf den Forschungsgegenstand dieser Arbeit – in entsprechend angepasster Form – angewendet.

4.7 Zusammenfassung

Um die Wechselbeziehungen und Auswirkungen der wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Strukturbedingungen, -entwicklungen und -prozesse auf die Berufsbildung (des/der Malers/-in) und das (Maler-)Handwerk im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus in Deutschland und Hamburg zu verstehen, sind die methodischen Konzepte der sozial- und regionalhistoriografischen Rekonstruktion erläutert worden, welche nicht nur eine Analyse der wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Strukturen und Ereignisse in Relation mit der Berufsbildung (des/der Malers/-in) und dem (Maler-)Handwerk ermöglichen sollen, sondern auch regionalspezifische Besonderheiten herausstellen. Darüber hinaus ist festgestellt worden, dass beide Rekonstruktionen ebenfalls als Erweiterung des bisherigen Forschungsstandes zum Nationalsozialismus und der Region Hamburg betrachtet werden können.

Als weitere Ebenen, auf der sich die Relevanz der Arbeit begründen lässt, sind die Ideenhistoriografie/Ideologiekritik und die Berufshistoriografie benannt worden. Hier ist hervorgehoben worden, dass sich die ideologiekritischen Betrachtungen der nationalsozialistischen Ideologie in der Berufsbildung (des/der Malers/-in) und im (Maler-)Handwerk (in Hamburg) zum einen aus den Erkenntnissen der sozial- und regionalhistoriografischen Rekonstruktionen in Relation mit den wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Bedingungen, Entwicklungen und Prozessen der Weimarer Republik im Übergang zum Nationalsozialismus ableiten lassen, zum anderen lassen sie sich begründen durch die praktischen Auslegungen der nationalsozialistischen Ideologieformen und -funktionen, die rekonstruiert werden können. Das ideologiekritische Konzept der Arbeit versteht sich somit als eine theoriegeleitete und reflektierte Rekonstruktionsarbeit. Zur Relevanz des Berufsbezugs in der Arbeit kann zusätzlich herausgestellt werden, dass die berufliche Eingrenzung der ideologiekritischen Betrachtung berufsbildender Dokumente des/der Maler/-in zum einen das Ziel verfolgt, exemplarisch die politischen Vorstellungen und Einflüsse des Nationalsozialismus in der Berufsbildung, dem Berufsfeld Handwerk und im beruflichen Handeln zu untersuchen und zum anderen darin besteht, weitere historiografische Forschungen in anderen Berufsfeldern anzuregen.

98 Für die Interpretation des Datenmaterials bei einer Inhaltsanalyse kann auch auf folgende Verfahren zurückgegriffen werden: Dokumentarische Methode, Diskurs- oder Deutungsmusteranalyse (vgl. Meuser 2006, 90 f.).

Abschließend ist festzuhalten, dass um die Ziele der methodischen Konzepte der regional-, sozial- und ideenhistoriografischen Rekonstruktion erreichen zu können und um die Relevanz der Arbeit zu intensivieren, methodisch systematische Verfahren der empirischen Sozialforschung wie z. B. die Inhaltsanalyse zur Dokumentenauswertung angewendet werden können, welche bisher in der historiografischen Berufsbildungsforschung – bspw. in Auseinandersetzungen mit dem Nationalsozialismus – kaum bis keine Anwendung gefunden haben, obwohl sie mit ihrem Einsatz die wissenschaftlichen Standards der Disziplin und den Kritikpunkt eines mangelnden transparenten Methodenrepertoires eindämmen könnten.

Teil B 1 Sozialhistoriografische Rekonstruktion der Berufsbildung, des Handwerks und des Malerhandwerks im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus

1 Handwerkliche, industrielle und schulische Berufsbildung und -erziehung im Übergang zum Nationalsozialismus

Eine Rekonstruktion der handwerklichen, industriellen und schulischen Berufsbildung und -erziehung im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus kann nur unter Berücksichtigung der wirtschaftlichen Veränderungen sowie der politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen jener zu untersuchenden Zeitspanne erfolgen. Denn die unterschiedlichen wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Prozesse in diesem zeitlichen Wandel – wie bspw. die Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik oder die Sozialpolitik – beeinflussten die Berufsbildung und -erziehung in Deutschland, indem sie diese z. T. für ihre eigenen Ziele instrumentalisierten (vgl. Büchter/Kipp 2009, 4). Ziel dieses Kapitel ist es die wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Strukturbedingungen, -entwicklungen und -prozesse und ihre Auswirkungen auf die handwerkliche, industrielle und schulische Berufsbildung und -erziehung nachzuzeichnen, sodass der Arbeit ein theoretischer Bezugsrahmen zu den Entstehungsbedingungen der nationalsozialistischen Vorstellungen und praktischen Auslegungen in der handwerklichen, industriellen und schulischen Berufsbildung und -erziehung gegeben ist.

Dazu gliedert sich dieser Textabschnitt in folgende vier Unterkapitel, die sich größtenteils zeitlich an die Phasen der Berufsbildungsentwicklung anlehnen[99].

Das erste Kapitel umfasst die Jahre 1890–1920 und fokussiert das Problembewusstsein für und das wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Interesse an beruflicher Bildung in diesem Zeitraum (Kap. 1.1). Die einzelnen Unterkapitel stellen Veränderungen im Deutschen Kaiserreich ab 1890 dar, die zu einer Ausdifferenzierung und Öffnung des Bildungswesens geführt haben und für eine sozialhistoriografische Rekonstruktion der Berufsbildung unerlässlich sind. So wurden zu dem Zeitpunkt u. a. erste Probleme des gewerblichen Ausbildungswesens diskutiert, welche durch das „Wirksamwerden sozialpolitischer Kräfte neben den wirtschaftspolitischen Interessenträgern sowie [durch] das Aufleuchten […] kultur- und bildungspolitischer Bestrebungen in der gewerblichen Nachwuchserziehung“ (Abel 1963, 32) entstanden sind. Der Autor

99 Unter den Aspekten Gestaltung, Reform und Entwicklung lässt sich Berufsbildung in Deutschland in verschiedene Phasen unterteilen (vgl. Greinert 2006, 499; vgl. Büchter/Kipp 2009, 8), denn während dieser Phasen entwickelte sich die Berufsbildung und -erziehung auf verschiedenen institutionellen Ebenen unterschiedlich (vgl. Büchter/Kipp 2009, 9). Die Unterkapitel 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 und 1.5 lehnen sich z. T. sowohl an die Phaseneinteilung der Autoren Büchter und Kipp (2009) als auch an Greinert (2006, 2007) an.

Tenorth (1992) spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „Phase von Veränderungen" und der „Modernisierung von Strukturen und Inhalten" im Bildungs- und Erziehungssystem (vgl. 8).

Ein weiteres Kennzeichen dieser Phase ist ebenfalls ein „zunehmendes öffentliches Problembewusstsein für Fragen zur Berufsausbildung" (Büchter/Kipp 2009, 8). Der Ausbau des gesamten Erziehungssystems wurde vorangetrieben und es entstand eine Vielzahl an Reformvorhaben (vgl. Tenorth 1992, 9), die die Entwicklungen von Erziehung und Bildung weiter stärkten. Auseinandersetzungen zur Aufgabe und Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens gingen zum einen einher mit vermehrter Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit und steigerten zum anderen den Druck auf schulpolitische Akteure. (Vgl. Büchter/Kipp 2009, 8) Die Fortbildungsschule hatte fortan eine Leitidee, welche die Jugendlichen auf ihre Rolle in der Berufs- und Arbeitswelt vorzubereiten hatte (vgl. Greinert 2007, 58). Ferner zu erwähnen sind die Divergenzen des Handwerks und der Industrie in Hinblick auf die Lehrlingsausbildung, welche u. a. durch die Monopolstellung des Handwerks durch die Reichsgewerbeordnung (RGO) 1897 ausgelöst worden sind (vgl. Büchter/Kipp 2009, 8).

Die Kontroversen zwischen Handwerk und Industrie minderten sich, als die Industrie in der zweiten Phase von 1920 bis 1927 eigene Bildungsinitiativen startete und die Gründung von Lehrwerkstätten und Werkschulen vorantrieb (vgl. Schütte 1992, 60 ff.). Dieser Zeitraum wird in Kap. 1.2 unter dem Titel „Konsolidierungsbestrebungen und Bildungsinitiativen" beleuchtet. Wirtschaftliche, arbeitsmarkt- und sozialpolitische Gedanken sowie reformpädagogische Bemühungen beeinflussten die weitere Ausdifferenzierung und Entwicklung der Berufsschule (vgl. Büchter/Kipp 2009, 8), auf die in den jeweiligen Unterkapiteln näher eingegangen wird. So wurde bspw. die, durch die 1920 in Berlin stattgefundene „Reichschulkonferenz", fortan genannte Berufsschule in dieser Phase als Lernort der dualen Berufsausbildung gekennzeichnet (vgl. Kümmel 1991, 8 f.).

Das dritte Kapitel (1.3) befasst sich mit dem Ausbau der betrieblichen Bildung zwischen den Jahren 1927 und 1933. In dieser Zeit weitete sich die betriebliche Bildung gegenüber der schulischen mehr aus (vgl. Büchter/Kipp 2009, 9) und es wurde zunehmend versucht, den heterogenen Ausbildungsbereich zu strukturieren sowie den betrieblichen und schulischen Bereich zu verbinden (vgl. Greinert 2006, 501).

Diese drei Unterkapitel (Kap. 1.1, Kap. 1.2 und Kap. 1.3) verdeutlichen die wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Bedingungen und Prozesse, die zu Veränderungen in der Berufsbildung und -erziehung im Zeitraum 1890 bis 1933 geführt haben, während das Kapitel 1.4 sich mit den Entwicklungen der

Berufsbildung und -erziehung während der NS-Diktatur beschäftigt. Fokussiert werden hierbei u. a. gesetzliche Bestimmungen, die das Berufsschulwesen betrafen, Entwicklungen in der industriellen Berufsbildung und in der handwerklichen Berufserziehung unter der nationalsozialistischen Herrschaft.

Da die Geschichte des deutschen Kaiserreiches hin zur Weimarer Republik und zum Nationalsozialismus auch als die Entwicklungsgeschichte des dualen Berufsausbildungssystem zu verstehen ist (vgl. Abel 1963, 31 ff.), kann eine sozialhistoriografische Rekonstruktion der Berufsbildung(-sgeschichte) lediglich unter Einbezug der Entwicklungen der Bildungsgeschichte insgesamt erfolgen. Nur so lassen sich alle gesellschaftlichen Aufgaben des beruflichen Bildungswesens über einen längeren Zeitraum darstellen. (Vgl. Greinert 2006, 499)

1.1 Öffentliches Problembewusstsein und Interesse an beruflicher Bildung und Erziehung 1890–1920

Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts entwickelte sich Deutschland von einer Agrargesellschaft zu einer Industrienation (vgl. Herkner 2008, 71). Im Gegensatz zu Frankreich und England trat diese Entwicklung verspätet in Deutschland ein (vgl. Dahrendorf 1975, 42), als Grund hierfür kann u. a. die deutsche territoriale Zersplitterung genannt werden, die den Warentransport erschwerte. Zusammengefasst – mit Dahrendorfs Worten – lässt sich sagen, dass die Industrialisierung in Deutschland „spät, schnell und gründlich" (ebd.) erfolgte.

Die Technisierung der Produktionsweisen veränderte die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturen des Landes insofern, als dass die Arbeitenden in der Industrie zur größten und wichtigsten Gruppe im Beschäftigungssystem wurden. Ihre Bedeutung und Qualifikation wuchs zum einen stetig, zum anderen wurde den Industriearbeitenden, welche handwerklich ausgebildet worden sind, ein sogenannter „Künstlerschlendrian" nachgesagt, weil künstlerische Details der handwerklichen Lehre in der Industrie nicht gefragt waren. (Vgl. Herkner 2008, 71) Die schnelle und wachsende Industrialisierung sorgte für Veränderungen und auch Fortschritt. Die Wirtschaft sah sich in nahezu allen Bereichen dazu veranlasst, neue Wege zu gehen und sich von ihren bisherigen Traditionen zu trennen (vgl. Hoffmann 1962, 27). In diesem Zuge „verfeinerte [die Industrie] ihre Herstellungs- und Organisationsmethoden und drängte zum Großbetrieb […]. Der Güter-, Nachrichten- und Personenverkehr wurde dichter, flüssiger und billiger, die Qualitätsansprüche der Verbraucher stiegen, ein gewaltiger Fortschritt auf dem Weltmarkt wurde erzielt" (ebd.). Der gestiegene Qualitätsanspruch ließ sich allerdings nur mit einer „systematischen Erziehung

zur Facharbeit" (Schütte 1992, 60) erreichen und diese neu entstandenen beruflichen Anforderungsprofile der Industrie an ihre Arbeitenden konnte das Handwerk nicht decken (vgl. Pätzold 1989, 271). So entstanden vor diesem Hintergrund erste Überlegungen der Industrie, eine eigene Berufsausbildung zu etablieren (vgl. Hoffmann 1962, 28).

Um die Entwicklungen des Problembewusstseins für und des Interesses der Öffentlichkeit an beruflicher Bildung im Zeitraum 1890 bis 1920 darstellen zu können, ist die Betrachtung unterschiedlicher Ebenen notwendig. Zum einen soll die bildungspolitische Begründung der Berufsschule betrachtet werden, zum anderen auch rechtliche Grundlagen des Fortbildungsschulwesens. Dazu werden zu Beginn der Begriff und Merkmale der Fortbildungsschule im 19. Jahrhundert näher beleuchtet (Kap. 1.1.1). Es folgt ein kurzer Abriss der Veränderungen durch die Einführung der Gewerbefreiheit 1810 und die folgenden Gesetzesnovellen (Kap. 1.1.2), denn diese gesetzlichen Veränderungen des Lehrlingswesens betrafen auch das schulische Berufsschulwesen und waren ein Ausdruck des öffentlichen Interesses an beruflicher Bildung (vgl. Schütte 1992, 17). Die Aufgaben der Fortbildungsschule lagen im 19. Jahrhundert, neben den gesellschaftspolitischen Bemühungen einer Stabilisierung der gesellschaftlichen Ordnung, auch in der Integration der Wirtschaftspolitik, was sich in der Gründung des DATSCH (Kap. 1.1.3) manifestierte. Die Stabilisierungsphase und das Interesse an berufsschulischer Bildung sind durch den Ausbruch des ersten Weltkrieges beeinträchtigt worden. Die Folgen des Krieges auf den deutschen Arbeitsmarkt veränderten auch die Berufsbildung. Eine Betrachtung der Auswirkungen des Krieges auf die Berufsbildung erfolgt im darauffolgenden Kapitel (Kap. 1.1.4), bevor danach die Reformen beruflicher Bildung (Kap. 1.1.5) und die gesetzlichen Grundlagen in der Weimarer Republik (Kap. 1.1.6) fokussiert werden.

1.1.1 Kennzeichen der Fortbildungsschule

Fortbildungsschulen[100], die Mitte des 19. Jahrhunderts in Deutschland entstanden, sind Vorläufer der beruflichen Schulen (vgl. Pahl 2008, 46) und dienten nicht beruflichen Lehrinhalten, sondern der Vermittlung von grundlegenden Kenntnissen. Ihr Ziel bestand darin „die Volksschule zu ergänzen und fortzuführen; sowohl die Fächer als auch die Lehrkräfte waren mit denen der Volksschule weitgehend identisch, der Unterricht wurde in der Regel sonntags oder an den Abenden erteilt" (Bruchhäuser/Lipsmeier 1985, 5). Dieser erstreckte

100 Gewerbliche Fortbildungsschulen entstanden ab 1850 aus den gewerblichen Sonntagsschulen. Parallel dazu entwickelten sich die allgemeinen Fortbildungsschulen aus den religiösen Sonntagsschulen (vgl. Abel 1963, 36 f.).

sich auf die deutsche Sprache und das Fach Rechnen; Realien und Formenlehre sind ebenfalls berücksichtigt worden (vgl. Bekanntmachung des [Königlich Sächsischen] Kultus-Ministeriums, den Lehrplan für den Unterricht in Fortbildungsschulen betreffend 1881). Da die Fortbildungsschule Jugendliche aller Berufsarten erfasste, fiel der Unterrichtsinhalt zunächst allgemein aus (vgl. Wolsing 1977, 576). Es erschien allerdings erforderlich, dass mit den gesteigerten Anforderungen an die Arbeitenden während der Industrialisierung und deren nicht angemessener Ausbildungsqualität berufsbezogene Fächer als Lehrinhalte in Fortbildungsschulen ausgedehnt wurden (vgl. ebd., 570). In einigen Städten – bspw. in Hamburg – ist dieses berufsbezogene Lehrangebot bereits früher erweitert worden, was sich u. a. aus einem Stundenplan der öffentlichen Gewerbeschule der Stadt Hamburg aus dem Jahr 1867 ergibt. Denn dieser verdeutlicht exemplarisch, dass es z. B. für unterschiedliche Klassen, wie die der Schiffsbauer/-in und Metallarbeiter/-in, verschiedene Kurse zum Fachzeichnen[101] gab. Dies bedeutet, dass der Unterricht nicht nur allgemein ausfiel, sondern auch berufsbezogene Fächer wie „Fachzeichnen" umfasste[102].[103]

Bruchhäuser und Lipsmeier (1985) heben in diesem Zusammenhang allerdings hervor, dass eine berufliche Orientierung der Fortbildungsschulen erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts stattgefunden hat (vgl. Bruchhäuser/Lipsmeier 1985, 25). Die Schrift „Über Aufgabe und Neugestaltung der Fortbildungsschule" von Friedrich Rücklin aus dem Jahre 1892 bekräftigt diese Aussage. Rücklin erläuterte, dass der Fortbildungsunterricht neue Ziele und Aufgaben habe, er sprach von der „Zeit des Einlebens in die beruflichen Verhältnisse, wie in den staatlichen und gesellschaftlichen Organismus" (Rücklin 1892). Abel (1963) stellte zusätzlich heraus, dass der Berufsgedanke im handwerklichen Sinne in Rücklins Schrift besonders stark betont worden ist, was vorher eher allgemein ohne Berufsbezug geschehen ist (vgl. 39).

Ihre Wurzeln hat die Fortbildungsschule in einer gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Funktion, welche u. a. in der Schrift „Über die Notwendigkeit von Fortbildungsschulen" von Oskar Pache (1896) begründet worden ist (vgl. Bruchhäuser/Lipsmeier 1985, 8). So stellte Pache deutlich heraus, dass es Aufgabe des Staates sei, dafür Sorge zu tragen, dass Jungen und Mädchen nach Beendigung der Volksschule berufsbezogenen Unterricht erhalten. Er hob die Unerlässlichkeit der Fortbildungsschulen explizit hervor und weitete die Schul-

101 In der Fortbildungsschule war Zeichnen ein fachlicher Unterricht, dieser wurde unterteilt in Freihand-, geometrisches und Fachzeichnen (vgl. Abel 1963, 37).

102 Eine konkrete Auseinandersetzung mit der beruflichen Orientierung bzw. mit berufsbezogenen Fächern der Fortbildungsschulen fand in der historiografischen Berufsbildungsforschung bisher kaum statt.

103 Vgl. Stundenplan der öffentlichen Gewerbeschule 1867, in StaHH 361–8I B9.

pflicht auf beide Geschlechter zwischen 14 und 17 Jahren aus. (Vgl. Pache 1896)

Der Meinung Paches, dass Jugendliche nach der Volksschule weitere berufsbezogene Bildung benötigten, um ihren Beruf ausüben zu können und um die Aufgaben und Ziele des Staates und der Gesellschaft zu verstehen, schloss sich Georg Kerschensteiner gleichermaßen an. Kerschensteiner sah in der Berufserziehung ebenfalls eine staatsbürgerliche Erziehung (vgl. Kerschensteiner 1901), die er auch als die „Pforte der Menschenbildung" (Kerschensteiner 1904) bezeichnete. Berufsbildung war für ihn ein unverzichtbarer Teil der Menschenbildung. Ein *arbeitender* Mensch war ein *brauchbarer* Mensch und dieser war nach Kerschensteiner der *ideale* Mensch (vgl. ebd.; Herv. d. Verf.). Sittliche Erziehung nach der Volksschule und das enge Verhältnis von Staat und Gesellschaft, das sich in staatsbürgerlicher Erziehung ausdrücken sollte, prägten fortan die Aufgaben der Fortbildungsschule.

Ansonsten ist nach der Jahrhundertwende – um 1900 – in Bezug zur Berufserziehung die Auseinandersetzung zwischen Handwerk und Industrie sowie die Finanzierung der beruflichen Ausbildung diskutiert worden. Weitere Diskurse betrafen die Gestaltung und Funktion der Fortbildungsschule. (Vgl. Schütte 1992, 17) Die Fortbildungsschule sollte mit der gesellschaftspolitischen Absicht nicht nur das bestehende System stabilisieren, sondern auch in die Wirtschaftspolitik eingebunden werden (vgl. Buchhäuser/Lipsmeier 1985, 7). Um diese Einbindung nachvollziehen zu können, wird im Folgenden auf die Veränderungen durch die Einführung der Gewerbefreiheit eingegangen (Kap. 1.1.2), um dann auf die Gründung des DATSCH einzugehen (Kap. 1.1.3), welcher mit der deutschen Wirtschaft zusammenarbeitete.

1.1.2 Änderung der gesetzlichen Grundlagen im Lehrlingswesen und deren Auswirkungen auf das Berufsschulwesen

Mit der Einführung der Gewerbefreiheit in Preußen 1810 ist dem beruflichen Bildungswesen ein weiterer Anlass zu Veränderungen gegeben worden (vgl. Südhof 1936, 5). Das Führen eines Betriebes und das Ausbilden von Jugendlichen im Betrieb sind seitdem an keine Qualifikationen gebunden; „der Anwärter auf einen Handwerksberuf [war] keinem Zwange einer bestimmten vorgeschriebenen Ausbildung mehr unterworfen. Es war […] dem einzelnen vollkommen überlassen, wie und wo er sich die notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten zur Ausübung seines Berufes aneignete" (ebd.). Die Meisterlehre verlor somit seit diesem Zeitpunkt ihre Bedeutung und das Handwerk sorgte sich zunehmend um die Relevanz seines Standes (vgl. Bruchhäuser/Lipsmeier 1985, 4).

Zusätzlich zur Gewerbefreiheit regelte die „Gewerbeordnung des Norddeutschen Bundes" 1869 die Schulpflicht für die Pflichtfortbildungsschulen für Arbeitende unter 18 Jahren (vgl. Abel 1963, 32; vgl. Pahl 2008, 46). Die Liberalen hatten zunächst versucht jeglichen öffentlichen Einfluss auf die Jugenderziehung, der unnötig und schädlich sein könnte, zu verhindern (vgl. Abel 1963, 32). Erst später stimmten sie zu, dass die „Gewerbeordnung des Norddeutschen Bundes" den jeweiligen örtlichen Instanzen – den sogenannten Ortstatuten – die Schulgründungskompetenz überließ (vgl. Stratmann/Schlösser 1990). „Durch Ortsstatut (§. 142.) können Gesellen, Gehülfen[104] und Lehrlinge, sofern sie das achtzehnte Lebensjahr nicht überschritten haben, oder einzelne Klassen derselben, zum Besuche einer Fortbildungsschule des Ortes, Arbeits- und Lehrherren aber zur Gewährung der, für diesen Besuch erforderlichen Zeit verpflichtet werden" („Gewerbeordnung für den Norddeutschen Bund" 1869, § 106).

Auch wenn die länderspezifischen Ortstatuten danach Schulpflichtgesetze erließen, gab es nach Stratmann und Schlösser (1990) keine weiteren besonderen Berufsschulgesetze im 19. Jahrhundert (vgl. 28). „Die Liberalisierung der Gewerbeordnung und die Entfaltung liberalkapitalistischer Produktionsweisen führten dazu, dass das öffentliche Interesse an der betrieblichen Berufsbildung stärker wurde" (Büchter 2015, 98), das bedeutete auch, dass sich unterschiedliche Kreise wie der „Verein für Socialpolitik" und der „Central-Verein für das Wohl der arbeitenden Klasse" intensiviert mit der Lehrlingsausbildung beschäftigten und Missstände aufdeckten (vgl. ebd).

Es folgten Gesetzesentwürfe für Novellierungen der Gewerbeordnung, bis die Neuordnung der gewerblichen Berufsausbildung im sogenannten „Handwerkerschutzgesetz" 1897 festgelegt worden ist (vgl. Abel 1963, 36; vgl. Wahle 2007, 198).

1.1.3 Gründung des „Deutschen Ausschusses für Technisches Schulwesen"

Wie bereits zuvor erwähnt, gab es in der Zeit der Industrialisierung erste Überlegungen der Industrie zu einer eigenständigen Berufsausbildung (vgl. Hoffmann 1962, 28). Die Einführung der Gewerbefreiheit und die damit verbundene Loslösung der Betriebsführung bzw. Lehrlingsausbildung im Handwerk vom Meistertitel ermöglichte der Industrie einen Gestaltungsraum, der Gelegenheit zur eigenen gewerblichen Lehrlingsausbildung bot (vgl. Bruchhäuser/Lipsmeier 1985, 4). Es bleibt offen, ob nur der Konflikt zwischen der Industrie

104 „Gehülfe" ist die altdeutsche Schreib- und Sprechweise für den Begriff des/der Gehilfen/-in, der einen/die eine Hilfsarbeiter/-in darstellt.

und dem Handwerk zum Ausbau der betrieblichen Ausbildung in der Industrie geführt hat oder ob andere Tatsachen diese Entwicklung beeinflussten. So stigmatisierte der Direktor der „Berliner Gewerbeakademie" Franz Reuleux (1876) in seinen „Briefen aus Philadelphia" die deutschen Industrieprodukte als „billig und schlecht", was zu Überlegungen über die Ursachen geführt haben könnte (vgl. Reuleux 1876). Die Autoren Stratmann, Pätzold und Wahle (2003) bezeichnen die Briefe als „Belege für die Dringlichkeit der Ausbildungsreform" (189), und so ist begonnen worden „über den Zusammenhang von gewerblicher Bildungsfrage und industriellem Rückgang nachzudenken und sich auf eine Berufsbildungsreform zu besinnen" (Stratmann 1999, 404).

Ein Jahr später setzte sich ebenfalls der Nationalökonom Karl Bücher (1877) mit der Situation in der Industrie und im Handwerk auseinander. Er stellte fest, dass die „Durchschnittsbildung" der Handwerker/-innen und Arbeitenden nicht mehr zeitgemäß sei und in gewerblichen Schulen „wirkliche Arbeiter, nicht blos Künstler oder Dessinateure oder Fabrikaufseher gebildet werden" (Bücher 1877) müssten. Zudem brachte Karl Bücher das Bildungsdefizit „in fast aggressiver Form" (Stratmann/Pätzold/Wahle 2003, 189) auf den Punkt, indem er in der beruflichen Ausbildung die Ursache des Niedergangs der Industrie ausmachte (vgl. Bruchhäuser/Lipsmeier 1985, 7).

Die Einführung der Herkunftsbezeichnung „Made in Germany", für die Kennzeichnung mangelhafter Erzeugnisse aus Deutschland, führte die Regierung somit zur Ursachenfindung. Es ist herausgestellt worden, dass die Leistung der Facharbeitenden in der Industrie stark gesunken war (vgl. Wernet 1963, 169; vgl. HWK HH 1998, 23). Das Handwerk, das lange Zeit für die Berufsausbildung der Industrie zuständig war (vgl. Muth 1985, 2), konnte den Bedarf an notwendigen qualifizierten Fachkräften in der Industrie durch die stetig steigende Komplexität der Maschinen und Arbeitsprozesse in quantitativer und qualitativer Weise nicht mehr decken (vgl. ebd., 3). Daraufhin brachte die Industrie eigene Überlegungen und Umsetzungen zur Lehrlingsausbildung vor. Mit der Gründung eigener industrietypischer Modelle der Lehrlingsausbildung ist die Industrie zur Gefahr für das Handwerk und seine handwerkliche Berufserziehung geworden. Sie zeigte zwar kein explizites Interesse am öffentlichen Berufsschulwesen, aber ihr Engagement gründete auf Zusammenarbeit mit anderen Industrieverbänden, -vereinen etc. und hatte den Auf- und Ausbau eines eigenen Lehrlingswesens zum Ziel. (Vgl. Büchter 2015, 103 f.)

Im Jahr 1908 ist dann der DATSCH vom „Verein Deutscher Ingenieure" (VDI) und vom „Verband Deutscher Maschinenbauanstalten" (VDMA) gegründet worden (vgl. Herkner 2008; vgl. Kipp 2012). Hintergrund der Gründung des DATSCH war somit der zunehmende Bedarf an qualifizierten Facharbeitenden

in der wachsenden Industrie. Die Qualität, der im Handwerk ausgebildeten Arbeitenden, hielt den Anforderungen der Industrie nicht (mehr) stand; daraus resultierte der Anspruch des DATSCH, die Wünsche der Industrie darzustellen und eine systematische Ausbildung zu veranlassen. Mit den Überlegungen und der Initiative des DATSCH ist ein Interesse an Ausbildung gezeigt worden, welches die Qualität und Systematik der Berufsausbildung in der Industrie prägte. Aufgabe des DATSCH war die Zusammenarbeit zwischen den Industrieverbänden, den zuständigen Behörden und den beruflichen Schulen zu ordnen (vgl. ebd.). Die Arbeitenden in der Industrie entwickelten sich zur größten und wichtigsten Gruppe im Beschäftigungssystem und aus dem zunehmenden Bedarf an qualifizierten Industriearbeitskräften resultierte das Bestreben die Fabrikarbeitenden in der Industrie beruflich aus- und weiterzubilden (vgl. Herkner 2008, 71), um nicht mehr auf die ungenügend ausgebildeten Kräfte aus dem Handwerk angewiesen zu sein. Mit der Gründung des DATSCH ermöglichte sich die Industrie ein Mittel zur Klärung und Durchsetzung ihrer Qualifizierungsinteressen (vgl. Kipp 2012, 3). Um die Anforderungen und Bedürfnisse der Industrie festzustellen, sind zunächst Befragungen und Besichtigungen innerhalb der Industriebetriebe und (beruflichen) Schulen durchgeführt worden. Die dadurch aufgedeckten Defizite in der Lehrlingsausbildung sind später auf Verhandlungen und Sitzungen des DATSCH durch die jeweiligen Arbeitsausschüsse präsentiert worden (vgl. Herkner 2008, 74).

Bedeutende Festlegungen des DATSCH waren zum einen die Unterscheidung nach „Facharbeitern", „angelernten Arbeitern" und „Hülfsarbeitern" in der Industrie (vgl. DATSCH 1912, Leitsatz 1), damit wurde der Status des Industriearbeitenden durch den verpflichtenden Lehrvertrag (vgl. ebd., Leitsatz 6) festgelegt. Zum anderen ist in den Leitsätzen die Erziehung und Ausbildung zum/zur Facharbeiter/-in und Staatsbürger/-in thematisiert worden (vgl. ebd., Leitsatz 1). Die Schule hatte die Aufgabe, die berufliche Ausbildung des Lehrlings zu fördern und diesen zu einem „züchtigen Staatsbürger" zu erziehen (vgl. ebd., 29). Diese Aufgabe ist im verpflichtenden Lehrgegenstand der „Lebens- und Bürgerkunde" umgesetzt worden (vgl. ebd., 30).

Dem DATSCH war es mit den Richtlinien gelungen, die Entwicklung des Lehrlingswesens in der Industrie festzusetzen und die wirtschaftliche Stellung der Industrie zu erhalten und weiter zu entwickeln. Er legte Grundlagen für eine berufsordnende Arbeit und war der Beginn einer planmäßigen Berufsausbildung durch die Industrie (vgl. Herkner 2008, 74).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Einfluss des DATSCH auf das Lehrlingswesen in der Industrie unverkennbar war. Es ergibt sich allerdings die Frage, ob und wenn ja, welchen Einfluss der DATSCH auf das Handwerk hatte.

Vor diesem Hintergrund ist hervorzuheben, dass das Handwerk sich dem DATSCH gegenüber eher zurückhaltend verhalten hat. Das Misstrauen des Handwerks gegenüber dem DATSCH war insofern nachvollziehbar, als dass der DATSCH sich gegen das Ausbildungsmonopol des Handwerks gewendet hat. Das Handwerk sorgte sich um seine Selbstverwaltung und darum, dass die Industrie stärkeren Einfluss auf das Handwerk und seine Berufsbildung nehmen könnte (vgl. Wolsing 1977, 430). Es kann somit angenommen werden, dass das gesteigerte Interesse an Ausbildung und die berufsordnenden Arbeiten des DATSCH sich auch auf das Handwerk ausgewirkt haben. Zwar hat das Handwerk später einige Schritte zur Ordnung der Gewerke eingeführt wie z. B. den „Großen Befähigungsnachweis" und die „Fachlichen Vorschriften", aber an die Ordnungsarbeiten der industriellen Berufsarbeit kamen diese Tätigkeiten nicht heran.

1.1.4 Erster Weltkrieg und seine Folgen auf den Arbeitsmarkt und die Berufsbildung

Der schnelle Ausbau der schulischen und betrieblichen Berufsbildung im Deutschen Reich ist durch den ersten Weltkrieg 1914 vorläufig unterbrochen worden (vgl. Abel 1963, 42). Mit Kriegsbeginn sanken zunächst die Ausbildungszahlen der Lehrlinge im Handwerk. Einfluss auf diese Entwicklung hatte zum einen die bessere Entlohnung in der Industrie, die den Übergang der Jugendlichen in die Fabriken und das Auflösen ihrer Lehrverträge begünstigte. (Vgl. Schütte 1992, 24) Zum anderem zeigte sich der Niedergang der Lehrlingsausbildung im Handwerk auch im gewerblichen Fortbildungsschulwesen; die Krise der betrieblichen Berufsausbildung wirkte sich auf die schulische Entwicklung aus (vgl. ebd., 27). Die schulische Berufsausbildung ist aufgrund von kriegswichtigeren Aufgaben begrenzt worden und der Unterricht ist massiv eingeschränkt worden. Weitere Kennzeichen der Fortbildungsschule während des ersten Weltkrieges waren ungenügend ausgebildete Lehrkräfte und überfüllte Klassen. (Vgl. ebd.)

Nach Kriegsende 1918 wurde sich dann umgehend mit der Neuordnung der Berufserziehung befasst. Das berufspädagogische Leitziel, dass das duale Ausbildungssystem beibehalten werden sollte, stand kurz nach Kriegsende fest (vgl. Kümmel 1980, 7) und die Nachwuchsqualifizierung sollte an die Erfordernisse der Zeit angepasst und verbessert werden (vgl. Schütte 1992, 38). Die entscheidenden „Anstöße zur Intensivierung der beruflichen Ausbildung nach dem ersten Weltkrieg sind von der Industrie, der Arbeitswissenschaft und den Gewerkschaften ausgegangen" (Abel 1963, 42; vgl. Pukas 2009, 89 f.). Ebenfalls sind in diesem Zusammenhang die Einordnung der Fortbildungsschulen in das Gesamtschulsystem sowie die inhaltlichen Unterrichtsgestaltungen thema-

tisiert worden. Dabei ist die berufliche Orientierung sowie die Staatsbürgererziehung und Jugendpflege in allen berufspädagogischen Programmen hervorgehoben worden. (Vgl. Kümmel 1980, 7)

Kurz nach Republikgründung war 1919 die „Verordnung über die Erweiterung der Fortbildungsschulpflicht für die Zeit der wirtschaftlichen Demobilmachung" einer der ersten Ansätze des Staates zur Verbesserung und Organisation der Berufserziehung. Diese Verordnung sollte zur Entspannung der Lage in der schulischen Berufsausbildung beitragen (vgl. Schütte 1992, 34; vgl. Pukas 2009, 90). „Durch statutarische Bestimmung einer Gemeinde oder eines weiteren Kommunalverbandes können Jugendliche Personen unter 18 Jahren, die seit Ostern 1918 die Volksschule verlassen haben und keine weitergehende wissenschaftliche oder künstlerische Ausbildung genießen, verpflichtet werden, die Fortbildungsschule ihres Wohnorts zu besuchen, soweit sie nicht bereits kraft reichs- oder landesgesetzlicher Vorschrift fortbildungsschulpflichtig sind" („Verordnung über Erweiterung …" 1919).

1.1.5 Reformen der beruflichen Bildung in der Weimarer Republik, die das Berufsschulwesen prägten

Mit dem Streben der reformpädagogischen Bewegung nach einer „Modernisierung von Strukturen, Leitbildern und Inhalten von Bildungsprozessen" (Büchter/Kipp 2009, 3) verlor die neuhumanistische Bildungstheorie und somit die Trennung bzw. Höherstellung der Allgemeinbildung von/vor der Berufsbildung an Stärke, vor allem „wenn es darum ging, die sich zu dieser Zeit herausbildende Berufsschule in den Rang einer Bildungsstätte zu befördern" (ebd.).

Die Aufhebung dieser Gegensätzlichkeit und die „gesellschaftliche Wertschätzung" beruflicher Bildung fand durch die Bildungstheoretiker Georg Kerschensteiner, Aloys Fischer, Eduard Spranger und Theodor Litt statt (vgl. ebd.), ihre Berufsbildungstheorien gaben ebenfalls die weitere Richtung der Entwicklung der Berufsschulen an (vgl. Pätzold 1989, 259). Mit unterschiedlicher Fokussierung behandelten diese Theoretiker den „Zusammenhang zwischen der Aneignung spezieller beruflicher Qualifikationen und der Entfaltung anlagemäßig vorgeformter individueller Potentiale" (Zabeck 2009, 485). So forderte bspw. Georg Kerschensteiner unter anderem, dass Berufsbildung ein Teil der Menschbildung und Berufserziehung eine staatsbürgerliche Erziehung[105] sei (s.

105 Kerschensteiners Idee von einer staatsbürgerlichen Erziehung (Preisfrage der Erfurter Akademie 1901), im Sinne von „beruflicher Tüchtigkeit" und „beruflich-sozialer Integration" (Zabeck 2009, 492), ist u. a. von Eduard Spranger und Aloys Fischer aufgegriffen und erweitert worden. Der Beruf wurde bei Fischer zur „Lebensarbeit eines einzelnen Menschen, gesehen im Licht einer bestimmten Einstellung" (Fischer 1918). Die Arbeits- und die Einheitsschule erhielten bei Aloys Fischer ebenfalls großes Interesse, er „stand fest […] im Kontext von Re-

Kap. 1.1; vgl. Kerschensteiner 1901/1904). Der Beruf ist zum Mittel der Berufsbildung und -erziehung geworden und gab der Berufsschule fortan eine Zielsetzung. Die berufsbildungstheoretischen Auseinandersetzungen Kerschensteiners verschafften der beruflichen Bildung gesellschaftliche Anerkennung, indem sie den Beruf in den Fokus der Bildung stellten. Hierdurch ist zwar die Bedeutung der Berufsschule und der Berufserziehung durch die staatsbürgerliche Erziehung und Jugendpflege hervorgehoben worden, dies hatte allerdings keinen Einfluss auf die betriebliche Bildung, wie Anna Siemsen u. a. feststellte und kritisierte[106]. Somit war Kerschensteiner „Ideengeber" für die schulische Berufsbildung und -erziehung, der Einfluss der Industrie auf die Berufsbildung ist allerdings von ihm vernachlässigt worden.

Aufgrund der Divergenzen zwischen dem Handwerk und der Industrie zur Lehrlingsausbildung erschien eine Erneuerung der Berufsbildung 1918/19 unerlässlich. Die Forderung nach ordnungspolitischen Grundlagen ist dringlicher geworden und nach Schütte (2010) war es nur eine Frage der Zeit, wann es konkrete Aktivitäten zur Gesetzeslage der Berufsschule geben würde (vgl. 22 f.).

Einer, der die Frage nach der Bedeutung der Berufsschule zu diesem Zeitpunkt des Diskurses ebenfalls prägte, war Alfred Kühne. Er forderte in einem Vortrag 1919 – formuliert in sieben Leitsätzen – vor dem Berliner Fortbildungsschulverein zur Einheitsschule[107], dass „Berufserziehung als unentbehrlicher Teil der Gesamterziehung anerkannt wird […]. Für den Ausbau der Berufsschule sprechen nicht nur Gründe, die sich aus dem natürlichen Bildungsgange herleiten, sondern auch volkswirtschaftliche Überlegung. Die Bildung ist ein politisches Problem. Die Erziehung hat die Aufgabe der Fortpflanzung der Gesellschaft, der Kultur; das Geistige soll durch die Erziehung fortgepflanzt werden. Ein wichti-

formbewegungen und Aufbruchstimmung der Pädagogischen Bewegung" (Blankertz 1992, 293). Spranger hingegen rückte die Begriffe „Individualität", „Universalität" und „Totalität" für seine Berufsbildungstheorie in den Mittelpunkt (vgl. ebd., 209) und prägte den Satz „Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf" (Spranger 1918).

106 Anna Siemsen war u. a. Mitglied des 1919 gegründeten „Bundes entschiedener Schulreformer" (vgl. Siemsen 1951; vgl. Büchter/Kipp 2009), der die „Realitätsferne der damaligen Berufsbildungstheorie" (Büchter/Kipp 2009, 3) kritisierte. In ihrem Buch „Beruf und Erziehung" (1926) äußerte sie sich zu dieser „ethischen Überhöhung des Berufs" (ebd.) und sagte, „dass der Beruf genau zu der Zeit ‚als Bildungszentrum' anerkannt würde, ‚wo er allgemein zum bloßen Erwerb zusammengeschrumpft, für weiteste Kreise nicht einmal die primitivste Funktion der Lebenssicherung erfüllt' (Siemsen 1926, 123 zit. n. ebd.).

107 Einheitlich gegliedertes System der öffentlichen Schule, was die allgemeinbildende Berufsschule umfasst. Bildung der Kinder soll nicht vom elterlichen Einkommen abhängen und auf allen Stufen der Einheitsschule soll staatsbürgerliche Bildung vermittelt werden (vgl. Kühne 1919).

ger Teil ist dabei das Berufsleben. Darum sind Erziehungseinrichtungen zu schaffen, damit das Berufsleben sich richtig fortpflanzen kann, so daß Fähigkeiten und Fertigkeiten richtig ermittelt werden können" (vgl. Kühne 1919, Leitsatz 1). Des Weiteren ist gefordert worden, dass beim Ausbau der Fortbildungsschule zur Berufsschule die unterschiedlichen Berufsschulformen[108] einen eigenen Bildungsplan erhalten. Dass der Unterricht am Tag und nicht abends stattfinden sollte sowie dass geeignete Methoden angewendet werden. Hieran anknüpfend stand die Forderung, dass die Methodik und der Unterrichtsverlauf an das Alter der Kinder angepasst werden müsste und dass die Aufgabe der staatsbürgerlichen Erziehung die Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit der Jugendlichen sein müsste. (Vgl. Kühne 1919)

Diese Forderungen von Kühne entsprachen insgesamt den Zielen der Reformen in der Weimarer Republik, die zusätzlich zur beruflichen Anpassung und Verbesserung der Nachwuchsqualifizierung die staatsbürgerliche Erziehung und Jugendpflege fokussierten und die Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit der Jugendlichen hervorhoben (vgl. Kümmel 1980, 7 f.). Insgesamt lässt sich festhalten, dass Berufsbildung in den Berufsbildungstheorien der Weimarer Zeit immer auch als Berufserziehung verstanden worden ist.

Dieser Aspekt ist in der Weimarer Verfassung 1919 durch den Artikel 145 gesetzlich definiert worden und die Berufserziehung wurde zum Bestandteil des Erziehungswesens. Elemente der beruflichen Bildung wie die „rechte Arbeitsgesinnung" gehörten fortan zur staatsbürgerlichen Erziehung. (Vgl. Abel 1963, 43) Auf die Anerkennung des beruflichen Bildungsgedankens durch die Weimarer Verfassung und die Auswirkung dessen wird im folgenden Kapitel näher eingegangen.

1.1.6 Gesetzliche Grundlage der beruflichen Bildung in der Weimarer Republik

In der Weimarer Zeit selbst kam aus finanziellen Gründen kein Gesetz für das Berufsschulwesen zustande. Gesetzliche Grundlage für das Berufsschulwesen war die RGO, insbesondere der Paragraph 120 (vgl. Pätzold 1989, 281). Dieser regelte den Besuch der Gewerbeschule aller Arbeitenden unter 18 Jahren und konnte durch das Ortstatut verpflichtend gemacht werden. Im Original lautet er wie folgt: „§ 120. Die Gewerbeunternehmer sind verpflichtet, bei der Beschäftigung von Arbeitern unter achtzehn Jahren die durch das Alter derselben gebotene besondere Rücksicht auf Gesundheit und Sittlichkeit zu nehmen. Sie haben ihren Arbeitern unter achtzehn Jahren, welche eine von der Gemeindebehörde oder vom Staate als Fortbildungsschule anerkannte Unterrichtsanstalt

108 Z. B. gewerbliche, kaufmännische, landwirtschaftliche Berufsschulen.

besuchen, hierzu die, erforderlichenfalls von der zuständigen Behörde, festzusetzende Zeit zu gewähren. Für Arbeiter unter achtzehn Jahren kann die Verpflichtung zum Besuche einer Fortbildungsschule, soweit die Verpflichtung nicht landesgesetzlich besteht, durch Ortstatut (§ 142) begründet werden" („Gesetz, betreffend die Abänderung der Gewerbeordnung" 1878).[109] Zusätzlich zur RGO bildeten die – im Juli 1919 – entstandenen „Leitsätze zur Regelung des Lehrlingswesens in Industrie und Handwerk" des „Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbundes" (ADGB)[110] eine erste Vorlage zu einer gesetzlichen Reform. Der ADGB war ein relevanter sozialistischer Gewerkschaftsbund der Weimarer Republik, dessen Ziel die Vertretung der Interessen der Arbeitenden war. Die veröffentlichten Leitsätze des Bundes verwiesen auf eine systematische und grundlegend weiterentwickelte Lehrlingsausbildung. Auch die bisherige Monopolstellung des Handwerks im Bereich der Lehrlingsdurchführung und -kontrolle, die didaktische Weiterentwicklung der Meisterlehre sowie die praktische Ausbildung in Lehrwerkstätten sind betrachtet worden. (Vgl. Schütte 2010, 17) Die hier geforderten Grundlagen der Lehre[111] bildeten nicht nur einen neuen ordnungspolitischen Rahmen (vgl. Schütte 1992, 32 f.), das Reformprogramm, „das die Erweiterung einer faktisch auf Lehrlingsausbildung begrenzten Berufserziehung zum Ziel hatte" (ebd., 34), war laut Schütte (1992) „ein Novum" (ebd.).

Weitere ordnungspolitische Richtlinien wie bspw. zur Eignungsprüfung der Lehrlinge setzten die sogenannten „Nürnberger Gründungsbeschlüsse" (1919) fest. Der folgende Absatz XII aus den Beschlüssen bestimmte hierzu Folgendes: „21. Mit der Berufsberatung ist eine Prüfung der Eignung zu verbinden; nicht allein durch ärztliche Untersuchung, sondern auch durch wissenschaftliche, mathematische Prüfung der geistigen und körperlichen Eigenschaften" (Albrecht 1919, 77 ff.). Die Berufsausübung hing somit nicht nur von der physischen Leistung der Lehrlinge, sondern auch von der fachlichen Eignung ab. Dafür erschien es notwendig, die einzelnen Eigenschaften jedes Berufes aufzulisten, um die geistige Befähigung zu prüfen. Hierzu heißt es im Original: „22. Gemeinsam mit den dafür geeigneten Männern der Wissenschaft sind für jeden Beruf Merkblätter anzufertigen, die die Eigenschaften nachweisen, die für den Beruf nötig sind, und ebenfalls die Eigenschaften, die vom Ergreifen des Berufes abraten" (ebd.).

109 Weitere Gesetzesabänderungen veränderten den § 120 im Laufe der Zeit nur geringfügig (z. B. Abänderung der Gewerbeordnung 1891).

110 Im November 1918 sind die Gewerkschaften von den Arbeitgebern/-innen als Tarifpartner anerkannt worden und somit forderten sie auch eine Beteiligung an der Ausbildung des Nachwuchses (vgl. Abel 1963, 47).

111 Berufsberatung, Lehrlingsausschüsse, Lehrdauer, Jugendschutz (Arbeitszeit und Ferien), Sammel-Lehrwerkstätten etc.

Auf die Forderungen zur Lehrlingsregelung der „Nürnberger Gründungsbeschlüsse" ist z. T. in der rechtlichen Grundlage der parlamentarisch-demokratischen Republik – der Weimarer Reichsverfassung – 1919 eingegangen worden. So umfassten die Artikel 142–150 konkrete Bestimmungen über Bildung und Schule wie bspw. „einheitliche Lehrerbildung, rein staatliche Schulaufsicht, bis zum 18. Lebensjahr reichende Schulpflicht, für alle gemeinsame Grundschule mit darauf aufbauendem mittleren und höheren Schulwesen, Unentgeltlichkeit von Unterricht und Lernmittel in den Pflichtschulen und finanzielle Förderung Minderbemittelter beim Besuch weiterführender Schulen, Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht als Lehrfächer sowie Förderung des Volksbildungswesens" (Kluchert 2012, 393). In diesem Zusammenhang ist der Artikel 145[112] hervorzuheben, der eine allgemeine Berufsschulpflicht für Jugendliche festlegte, die in der Praxis allerdings nicht umgesetzt worden ist. Es lässt sich zusammenfassen, dass dieser Abschnitt zur „Schule und Bildung" (Artikel 142–150) in der „Weimarer Reichsverfassung" den Fokus auf deren einheitliche Bestimmungen in Deutschland legte und insbesondere die Anerkennung und damit verbundene Aufwertung der Fortbildungsschulen durch die Weimarer Verfassung in Art. 145 berufsschulgeschichtlich von Bedeutung war (vgl. Schütte 1992, 34).

Insgesamt ist festzuhalten, dass der beruflichen Bildung in der Weimarer Zeit mehr gesellschaftliche und politische Beachtung gegeben worden ist (vgl. Elgg 2012, 144). Abel (1963) fasste dies wie folgt zusammen: „zwischen 1870 und 1914 [wurde] ein neues gewerbliches Ausbildungswesen geschaffen […], für ein dualistisches System mit betrieblicher Ausbildung und begleitender Schule" (Abel 1963, 41). In Bezug auf den politischen Einfluss in der Berufsbildung kann allgemein gesagt werden, dass politische Parteien in der Weimarer Republik kaum Auswirkungen auf das Bildungswesen hatten, „sie lieferten nur, besonders 1918/19, als das Bildungswesen bedeutsam und Lehrer als Wähler kurzfristig interessant geworden sind, die typisch-vagen politisch-pädagogischen Optionen, in denen die Strukturen und Ziele des öffentlichen Bildungswesens erörtert wurden" (Tenorth 1989, 128).

112 „Es besteht allgemeine Schulpflicht. Ihrer Erfüllung dient grundsätzlich die Volksschule mit mindestens acht Schuljahren und die anschließende Fortbildungsschule bis zum vollendeten 18. Lebensjahr. Der Unterricht und die Lernmittel in den Volksschulen und Fortbildungsschulen sind unentgeltlich" (Verfassung des Deutschen Reichs 1919). Neben der reichseinheitlichen Schulpflicht bis zum 18. Lebensjahr wurden Arbeitsunterricht und Staatsbürgerkunde zu Lehrfächern erklärt (vgl. ebd., Artikel 148).

1.2 Konsolidierungsbestrebungen und Bildungsinitiativen 1920–1927

Die Weimarer Republik führte die Richtung der Berufsbildung der vorhergegangenen Jahre fort (vgl. v. Friedeburg 1989, 247). Die reformpädagogische Bewegung und ihre Denk- und Handlungsmuster blieben weiterhin bedeutend (vgl. Tenorth 1989, 127), das pädagogische Denken war allerdings durch „Krisenerfahrungen und Zukunftsängste, Planungsutopien und idealistische Fixierungen" (ebd., 116) gekennzeichnet. Zu Beginn lagen die Schwerpunkte der Berufserziehungsdiskussion, wie bereits in den Unterkapiteln zu 1.1 beschrieben, auf der Uneinigkeit zwischen dem Handwerk und der Industrie in der Finanzierungsfrage der Lehrlingsausbildung und auf der Funktion und dem Aufgabenbereich der Fortbildungsschulen (vgl. Schütte 1992, 17). Die Technisierung der Produktionsweisen und -prozesse sowie die Auseinandersetzung zwischen der Industrie und dem Handwerk bestimmten aber auch das Ende der 1920er Jahre (vgl. Wolsing 1977, 64). Um die (Weiter-)Entwicklung der Industrie und des Handwerks und deren persistente Kontroversen im Zeitraum 1920–1927 zu verstehen, werden im Folgenden die Bildungsinitiativen der Industrie (Kap. 1.2.1) und die Relevanz der Gründung des DINTA (Kap. 1.2.2) nachgezeichnet. Darauf folgt eine Auseinandersetzung mit der „Reichsschulkonferenz" 1920, welche die Berufsschulpflicht gesetzlich und verbindlich durchsetzte (Kap. 1.2.3).

Ziel der einzelnen Unterkapitel ist es, die Entstehungsbedingungen der schulischen und betrieblichen Berufsbildung zwischen 1920 und 1927 zu rekonstruieren und die wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Einflüsse deutlich herauszustellen.

1.2.1 Initiativen der Industrie

Als zentrales Merkmal der Lehrlingsausbildung in der Industrie galt der sogenannte Lehrgang (vgl. Muth 1985, 66). Die Idee, die bereits im 18. Jahrhundert vorgestellt worden ist, fand erst später durch A. Heilandt, Vorsitzender der Kommission für Lehrlingsausbildung im DATSCH, Anwendung. Nach einer Anpassung der ursprünglichen Lehrgangsmethode ist der erste DATSCH-Lehrgang 1919 mit der Berufsgruppe der Maschinenschlosser/-innen durchgeführt worden (vgl. Hanf 1987, 175 f. zit. n. Greinert 1998, 67). Danach sind die Lehrgänge auf andere Berufsfelder ausgeweitet worden (vgl. Greinert 1998, 67).

Heilandt schrieb außerdem in der eigenen Monatszeitschrift des DATSCH- „Technische Erziehung" (TE) einen Artikel zur fehlenden Berufsabgrenzung und zu den Nachteilen dessen für die industrielle Ausbildung: „Die Entwick-

lung der Berufe paßte sich den Bedürfnissen des einzelnen Betriebes oder eines Industriezweiges an, und es kann deshalb nicht wundernehmen, wenn die Berufsbezeichnungen bei fast gleichem Berufsinhalt von Betrieb zu Betrieb und in jedem Industriebezirk für einige Berufe verschieden sind. Ferner war die Grenze zwischen den Facharbeitern und den angelernten und weiterhin zwischen den angelernten und ungelernten Berufen immer unsicherer geworden" (Heilandt 1926). In diesem Zusammenhang wies Heilandt auf die Arbeiten des DATSCH im Rahmen des „Arbeitsausschusses für Berufsbildung" (AfB) (s. Kap. 1.2.2) hin, die sich mit den Mängeln der Berufsabgrenzung auseinandersetzten und drei Hauptkategorien von Arbeitenden definierten. Mit der Einteilung verschiedener Berufe in „Facharbeiter, Angelernte und Ungelernte" ergaben sich erste Ordnungsarbeiten der Berufsausbildung. Diese Systematisierungsversuche standen allerdings „nicht nur im Interesse der Berufsausbildung, sondern in diesem frühen Stadium viel stärker unter tarifpolitischem und sozialpolitischem Einfluß" (Pätzold 1980, 27). Zunächst galten die Berufsabgrenzungen für die Metallindustrie, den Schiffbau und die chemische Industrie (vgl. Abel 1963, 47). Es lässt sich festhalten, dass die Arbeiten des AfB die systematische Ausweitung der industriellen Berufsausbildung begünstigten (vgl. Pätzold 1980, 27) und zur Ordnungsarbeit der Berufsausbildung in der Industrie beigetragen haben.

Zusätzlich zur inhaltlichen Gestaltung und Ordnung des Ausbildungswesens[113] strebte die Industrie nach einem – vom Handwerk unabhängigen – Prüfungswesen. Zwar hatte die Industrie eigene Prüfungen eingeführt, jedoch waren

113 Verbunden mit dem Fortschritt der Technik und der Industrie entstanden Fragen nach „Möglichkeiten und Grenzen einer Modernisierung der gewerblichen Berufsausbildung" (Stratmann/Pätzold/Wahle 2003, 73). Mit zunehmender Konkurrenz durch die Industrie(-ausbildung) und neue Bildungsinitiativen wie z. B. die Lehrgangsmethode gestaltete das Handwerk in den 1920er Jahren seine Ausbildung um (vgl. Büchter 2012, 21). Die Notwendigkeit eines qualifizierten Nachwuchses als Voraussetzung für das Fortbestehen des Handwerks wurde erkannt und aus dieser Erkenntnis heraus ist versucht worden, die Lehre den Anforderungen jener Zeit entsprechend zu verbessern. Hierzu ist 1921 ein Entwurf eines „Gesetzes über die berufliche Ausbildung Jugendlicher" vorgelegt worden (vgl. Schütte 2010, 17). „Die Lehrwerkstatt des Volkes" (Abel 1963, 45), wie sich das Handwerk auch gerne selbst betitelte, war zur Selbsterhaltung auf einen gut ausgebildeten handwerklichen Nachwuchs angewiesen (vgl. ebd.). Es sind eine methodische Ausrichtung der Ausbildung, die Einführung von Ausbildungsrichtlinien für die einzelnen Handwerksberufe und eine bessere Organisation des Lehrlingswesens gefordert worden. Zudem gab es vereinzelte Versuche, auf Seiten der Kammern und Innungen, eine Verbesserung des handwerklichen Lehrlingswesens durch eine intensivere Systematisierung der Ausbildung – z. B. durch Erstellen von Ausbildungsplänen oder den Einbezug der Fortbildungsschulen zur Mitarbeit bei der Regelung des Lehrlingswesens – zu erzielen (vgl. Pätzold 1989, 266). In Bezug auf die Entwicklung der schulischen Berufsbildung (s. Kap. 1.2.4) konnte sich das Handwerk allerdings nicht mit der neuen Fortbildungsschule in den 1920er Jahren abfinden, da diese „ihnen ihre Lehrlinge für einen halben Tag wegnahm" (Abel 1963, 45).

diese rechtlich nicht mit der Prüfung im Handwerk gleichgesetzt, was dem industriellen Nachwuchs z. B. keine Möglichkeit bot, die Meisterprüfung abzulegen. (Vgl. ebd., 275)

1.2.2 Das „Deutsche Institut für Technische Arbeitsschulung"

Mit der industriellen Konjunktur nach der Inflation ist die Relevanz einer planmäßigen Ausbildung des Nachwuchses zunehmend sichtbar geworden. Als ein Beispiel dieser Erkenntnis sieht Abel (1963) die Gründung des „Arbeitsausschusses für Berufsbildung" und des DINTA im Jahre 1925. (Vgl. 46) Im Folgenden sollen nicht nur die Aufgaben und Ziele des DINTA erläutert werden, sondern auch die Relevanz des Instituts für die Entwicklung der Berufsausbildung der deutschen Industrie.

Die Gründung des DINTA fand 1925 auf Anregung des „Vereins deutscher Eisenhüttenleute" statt und verfolgte zum einen das Ziel „neben der Ausbildung eines ‚wendigen' Fachmanns […], den Arbeiter zu einem harmonischen Verhältnis zur gegebenen Verfassung der Arbeit und Gesellschaft zu führen" (Pätzold 1989, 276). Denn die starke Rationalisierung der Industrie, die immer mehr zur Entfremdung und Ausnutzung des Arbeitenden führte, machte es notwendig, dass der Arbeitende und sein *Wesen* stärker in den Rationalisierungsprozess eingebunden und pädagogisch gezielt begleitet werden (vgl. Seubert 1977, 62 f.; Herv. d. Verf.; vgl. Muth 1985, 353). Zum anderen hatte die Gründung die „Bekämpfung radikaler oder gar revolutionärer Eingriffe der Gewerkschaften und sozialistischen Parteien" (Seubert 1977[114], 62) zum Ziel. Hierzu äußerte sich Seubert (1977) wie folgt: „Zum ersten Mal unternahm es eine einflußreiche Unternehmergruppe [DINTA], die industriellen Ausbildungsbemühungen nicht nur […] zu vereinheitlichen, sondern sie auch als Kampfmittel zu nutzen. Mit Hilfe des Dinta sollte der namentlich seit 1919 auf dem Gebiet des Lehrlingswesens angemeldete Machtanspruch der Gewerkschaften massiv abgewehrt werden" (70). Hierzu sollten die Arbeitenden und insbesondere die Lehrlinge zunächst aus der Macht der Gewerkschaften losgelöst werden. Mit dem propagierten Ziel „wirtschaftsfriedliche Arbeiter zu erziehen" (Muth 1985, 365), geriet das DINTA allerdings in ein Spannungsverhältnis mit den Gewerkschaften (vgl. ebd.).

Für die Umsetzung der Ideen des DINTA bezüglich einer zeitgenössischen menschlichen Arbeitskraft, die von den industriellen Herstellungsprozessen be-

114 In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass „in der DINTA-Konzeption […] diese generationenübergreifenden und lebensweltumfassenden Erziehungsmaßnahmen zentrale Programmpunkte [waren], die nach 1933 erhalten und erheblich weiter ausgebaut wurden" (Büchter/Kipp 2009, 6).

freit werden sollte und ihren Platz im Wirtschaftssystem festigen sollte, erschien die (betriebliche) Berufsausbildung besonders geeignet[115] (vgl. Pätzold 1989, 277). „Das DINTA entwickelte ein Ausbildungskonzept, das richtungsweisend wurde: Praktische Grundausbildung, theoretische Unterweisung in der Werkschule oder in eigenen Werkklassen der öffentlichen Berufsschulen und außerberufliches Gemeinschaftsleben waren die Grundprinzipien" (ebd.). Durch unterschiedliche Aktivitäten wie bspw. Wanderfahrten der Jugend oder Werkszeitungen sollte die Erziehung zur „Werksgemeinschaft" gefördert werden (vgl. ebd.; vgl. Büchter 2010, 248). Diese „Werksgemeinschaft" entsprach den Konzepten der Berufsbildung der damaligen Berufsbildungstheorien (u. a. Kerschensteiner), wo das Ideal der Gemeinschaft proklamiert worden ist, und ist dementsprechend von den Vertretern der Berufsbildungstheorie nicht kritisiert worden (vgl. Büchter/Kipp 2009, 5 f.).

Mit der Gründung des DATSCH, des AfB und des DINTA nahm die industrielle Ausbildung „Formen" an und entwickelte sich weiter. Das DINTA verfolgte dabei das Ziel einer „Pädagogisierung von Arbeit und Betrieb zur Herstellung von Industriefrieden und [zur] Steigerung der Leistungen der Arbeiter" (Büchter 2010, 57) und setzte dies vorwiegend in der betrieblichen Berufserziehung um. Wie es um die schulische Berufsbildung im Zeitraum 1920–1927 stand und welche Ziele hier verfolgt worden sind, wird im folgenden Kapitel erläutert.

1.2.3 Berufsschulpflicht und Ziel der Berufsschulen

Ziel dieses Kapitels ist es, die Relevanz der Einführung der Berufsschulpflicht im Jahre 1920 herauszustellen und die damaligen Aufgaben der Berufsschule darzulegen. Diese Entwicklungen sind nicht nur aus wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen der Vorjahre entstanden, sondern spiegeln z. T. auch deren Interessen wider.

Die Versuche zur Verabschiedung eines Reichsschulgesetzes galten Mitte der 1920er Jahre als bedeutendstes Ereignis in der politischen Diskussion (vgl. Tenorth 1989, 123). Hierzu sind auf der Reichsschulkonferenz im Juni 1920 zentrale berufsschulpolitische Fragen diskutiert worden. Als Ergebnisse der Diskussionen können die „Leitsätze zum Berufs- und Fachschulwesen" und der Vorschlag für den Entwurf eines „Reichsgesetzes über die Berufsschul-

115 „Zum Zwecke der Verbreitung der DINTA-Ideen und der darin zentralen Vorstellung, den ganzen Menschen mit der betrieblichen Arbeit zu verbinden und zugleich zu versöhnen, das Betriebsgemeinschaftsmodell einerseits und das betriebliche Führerprinzip andererseits zu propagieren, wurde ab 1929 die hauseigene Zeitschrift ‚ARBEITSSCHULUNG' herausgegeben" (Kipp 2008, 29; Herv. i. Orig.). Ebenfalls zur Umsetzung und Verbreitung der DINTA-Ideen haben die Werkszeitungen beigetragen (vgl. Büchter/Kipp 2002).

pflicht“[116] betrachtet werden (vgl. Pätzold 1989, 280). Somit stand fest, dass für alle Gemeinden öffentliche Berufsschulen, die der Schulpflichterfüllung nach der Volksschule dienen sollten, zu errichten waren und dass der verpflichtende Schulbesuch für alle Jugendlichen mit 18 Jahren endete (vgl. o. A. 1920, „Beschlüsse des dritten Ausschusses …“). Preußen regelte als eines der letzten Länder in Deutschland die Berufsschulpflicht erst im Jahre 1923[117] (vgl. Kümmel 1980, 11).

Die Berufsschulpflicht ist somit im Jahre 1920 erkannt worden und es folgte die Festlegung des Aufgabenbereiches der Schule. Hauptaufgabe der Berufsschule war die Erziehung der werktätigen Jugend im Sinne der Weimarer Verfassung von 1919 (Artikel 148[118]). Der Preußische Erlass zum bürgerkundlichen Unterricht vom 19. August 1922 stellte diese staatsbürgerliche Aufgabe der Berufsschule deutlich heraus. (Vgl. ebd., 12) „Die Ereignisse, die unser Volk in der jüngsten Vergangenheit getroffen haben, mahnen mit furchtbarem Ernst an die Pflicht, das heranwachsende Geschlecht zu williger Mitarbeit im neuen Staatswesen zu erziehen. Diese Pflicht liegt im besonderen Maße den Berufsschulen ob, denen die erwerbstätige Jugend in immer weiterem Maße zugeführt wird. Das Ziel der Berufsschule im ganzen wird auch in Zukunft bestehen bleiben: sie hat nach den Bestimmungen vom 1. Juli 1911 die Aufgabe, die Berufsausbildung der jungen Leute zwischen 14 und 18 Jahren zu fördern und an ihrer Erziehung zu tüchtigen Staatsbürgern und Menschen mitzuwirken“ („Erlass des [preußischen] Ministers für Handel und Gewerbe“ 1922). Neben der „Willensbildung und der Erziehung zu staatsbürgerlicher Verantwortung“ („Erlass des [preußischen] Ministers für Handel und Gewerbe“ 1923) sollte die Selbstverwaltung der Schüler/-innen in den Dienst der Staatsbürgerkunde gestellt werden (vgl. Pukas 2009, 92). Der Erlass zur „Selbstverwaltung der Schüler an Berufsschulen“ ist am 5. April 1923 verabschiedet worden, um ein demokratisches Verhalten durch das Erziehungsmittel der „praktischen Einübung staatsbürgerlicher Mitverantwortung“ im Unterricht zu erzielen (vgl. Kümmel

116 „Spätestens mit diesem Entwurf ist im großen und ganzen der Rahmen abgesteckt, innerhalb dessen in der Folgezeit bis 1945 das Problem der Berufsschulpflicht und -gestaltung weiter erörtert wird“ (Kümmel 1980, 31). Die Reichsschulpflicht wurde erst 1938 einheitlich geregelt (vgl. Hoffmann 1962, 145).

117 Die Regelung fand im „Gewerbe- und Handelslehrer Diensteinkommensgesetz“ vom 10. Juni 1921 und zum anderen im „Gesetz, betreffend die Erweiterung der Berufs-(Fortbildungs-)Schulpflicht“ vom 31. Juli 1923 statt. Preußen verwendete in seinem Gesetz erstmals den Begriff der „Berufsschule“. (Vgl. Kümmel 1980, 11)

118 „In allen Schulen ist sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung zu erstreben“ (Verfassung des Deutschen Reichs 1919).

1980, 12)[119]. Dazu sollten Vertrauensleute, Schülerausschüsse und freie Vereinigungen und Gruppenausschüsse gewählt werden. „Die Selbstverwaltung darf nicht Selbstzweck sein, sondern muß sich als wertvolles Erziehungsmittel in die Erziehungs- und Bildungsaufgaben der Berufsschule einfügen. Sie soll dazu helfen, daß der einzelne Schüler sich bewußt in das Lebensganze von Gesellschaft und Staat einzuordnen lernt, und daß er so zu einer gemeintätigen Persönlichkeit erzogen wird" („Erlass des [preußischen] Ministers für Handel und Gewerbe" 1923). Die Erlasse verdeutlichen, dass die Berufsschule vorwiegend die Aufgabe hatte, die staatsbürgerliche Erziehung und Jugendpflege im Sinne einer Selbstständigkeit zu erfüllen.

Der Aufgabenbereich der Berufsschule und insbesondere die Frage nach der Beschulung von Jugendlichen änderte sich allerdings in der Weimarer Republik mit Zunahme der Jugendarbeitslosigkeit und der Furcht vor politischer Gefährdung der Jugendlichen (vgl. Büchter/Kipp 2009, 11; s. Teil C/Kap. 4.1.1). Das Berufsschulsystem und die Berufserziehung standen zu der Zeit nicht nur gesetzlichen und pädagogischen Herausforderungen gegenüber, die hohe Jugendarbeitslosigkeit verhinderte zudem deren Weiterentwicklung (vgl. Schütte 1992, 58). Die (arbeitsmarktpolitische) Aufgabe der Berufsschule bestand fortan darin, „mit der prekärer werdenden Arbeitsmarktsituation […] [ein] Instrument zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit und Aufrechterhaltung der Arbeitsmoral Jugendlicher zu sein" (Büchter/Kipp 2009, 15). Mit welchen Methoden in der Berufsschule die Arbeitsmoral der Jugendlichen gesteigert werden sollte, blieb unklar. Eine Gesamtübersicht der Methodik und Didaktik des Berufsschulunterrichts – während der Weimarer Zeit – lässt sich aufgrund der „fehlenden reichseinheitlichen Kulturhoheit" und der daraus entwickelten vielfältigen inhaltlichen Unterrichtsgestaltung generell nicht darstellen. (Vgl. Kümmel 1980, 13)

Trotz der pädagogischen und arbeitsmarktpolitischen Herausforderungen und dem intensiven Betreuungsanspruch arbeitsloser Jugendlicher in den Berufsschulen lässt sich zusammenfassend sagen, dass das Berufsschul- und Fachschulwesen seit den 1920er Jahren materiell und formell stetig ausgebaut worden ist und positive Ergebnisse im Hinblick auf die Steigerung des Bildungsniveaus, der Ausbildungs- und Prüfungsanforderungen sowie der qualitativen und quantitativen Berufskenntnisse erzielte (vgl. Wernet 1963, 195).

Da die unternehmerische Interessenpolitik und der Einfluss der Wirtschaft sich in Bezug auf die Berufsbildung im Laufe der Folgejahre verstärkten, wird im

119 Diese Bestimmung ist in der Praxis nach Kümmel (1980) allerdings nur begrenzt umgesetzt worden (vgl. Kümmel 1980, 12).

folgenden Kapitel auf Veränderungen der Berufsausbildung durch Einflüsse der Unternehmerverbände zwischen 1927 und 1933 eingegangen.

1.3 Ausbau der betrieblichen Bildung 1927–1933

Der Ausbau der betrieblichen Bildung im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus ist nach Pätzold (1980) als „Einschnitt in die Ausbildungsgeschichte" zu verstehen, dies begründet er mit dem Einfluss der Unternehmensverbände: „Die Darstellung und kritische Analyse der Entwicklungen der betrieblichen Lehrlingsausbildung in der Weimarer Zeit und im Nationalsozialismus ist deshalb unter historiografischen und vor allem prinzipiellen Fragestellungen von besonderer Bedeutung, weil in dieser Zeit die Unternehmerverbände in Deutschland konkrete ausbildungsverändernde Schritte vornahmen, die das Ausbildungssystem so grundlegend verändert bzw. geprägt haben, daß man diese als Einschnitt in der Ausbildungsgeschichte werten muß" (6 f.). In den folgenden zwei Unterkapiteln werden industrielle und berufsschulgesetzliche Maßnahmen thematisiert, die das Ausbildungssystem in Deutschland verändert bzw. geprägt haben. Zum einen wird das neue Ausbildungsmodell der Industrie in dieser Zeitspanne betrachtet (Kap. 1.3.1) und zum anderen wird kursorisch das Berufsausbildungsgesetz in den Blick genommen (Kap. 1.3.2).

1.3.1 Ausbildungsmodell der Industrie

Bei Betrachtung der industrietypischen Lehrlingsausbildung fällt häufig der Begriff der Lehrwerkstatt, allerdings ist die Lehrwerkstatt nur ein Bestandteil des neuen Ausbildungsmodells in der Industrie – Mitte der 1920er Jahre (vgl. Greinert 1998, 65). Der Anstieg der Lehrwerkstätten und Werkschulen in der industriellen Lehrlingsausbildung ist allerdings als ein relevanter Entwicklungspunkt in der Berufsbildungsgeschichte zu betrachten (vgl. Büchter 2010, 10). Denn die Verbreitung industrieeigener Lehre in den Unternehmen war bedingt durch die Bildung von eigenen Werkschulen und Lehrwerkstätten (vgl. Tollkühn 1926 und vgl. Dehen 1928 beide zit. n. Büchter 2010, 205).

Pätzold (1989) beschreibt Lehrwerkstätten als „betriebliche Einrichtung, in denen in der Regel in der Autonomie der Betriebe ohne stattliche ‚Eingriffe' und losgelöst von den Zufälligkeiten betrieblicher Auftragslagen nach arbeitspädagogisch gestalteten Plänen unter Berücksichtigung der erziehlichen Kraft der Arbeit ausgebildet und der Ausbildungseffekt laufend überprüft wird" (278).

Wie eingangs bereits erwähnt, ist die Lehrwerkstatt nur ein Element der Kennzeichnung industrietypischer Lehrlingsausbildung. Greinert (1998) greift bei der Gesamtbeschreibung der Merkmale auf drei Dimensionen zurück, die folgend

zitiert werden. „Eine komplette Charakterisierung hat drei Dimensionen zu berücksichtigen: die *institutionelle* mit Lehrwerkstatt und Werkschule, die *methodische* mit psychotechnischen Auswahlverfahren, standardisierten Lehrgängen sowie Lehrmitteln und die *berufssystematische* mit den ‚Ordnungsmitteln' Berufsbild, Ausbildungsplan und Prüfungsanforderungen" (65; Herv. i. Orig.). Da auf alle drei Ebenen in dieser Arbeit an unterschiedlichen Stellen bereits hingewiesen worden ist, wird von einer thematischen Vertiefung weiter abgesehen. Insgesamt lässt sich festhalten, dass das DINTA die Lehrwerkstätten, die zur beruflichen Ausbildung und Erziehung der Jugendlichen und Erwachsenen dienten, in den 1920er Jahren weiter ausgebaut und zur Ausbreitung beigetragen hatte, woran die Nationalsozialisten 1933 anknüpfen konnten (vgl. Pätzold 1989, 278).

1.3.2 Neue Regelung der Ausbildung im gewerblichen Sektor: das Berufsausbildungsgesetz

In den Wirtschaftsbereichen des Handwerks, der Industrie und des Handels gab es unterschiedliche gesetzliche Grundlagen der Ausbildung, auf die bereits in vorherigen Kapiteln, insbesondere im Bereich der Industrie und im Handwerk eingegangen worden ist. Seit Beginn der Weimarer Republik gab es zahlreiche Diskussionen, die Berufsausbildung zu vereinheitlichen. Arbeitgeber/-innen und Arbeitnehmer/-innen präsentierten im Laufe der Zeit eigene Initiativen, die Ausbildung zu ändern und weiterzuentwickeln. Die vielen unterschiedlichen Ansätze benötigten allerdings eine allgemeine gesetzliche Grundlage, um das gemeinsame Ziel, die Ausbildung zu verbessern, zu erreichen. (Vgl. Muth 1985, 444 f.) Am 01. April 1927 ist diese gemeinsame Grundlage – eine reichseinheitliche Grundlage der Berufsausbildung – als der erste amtliche „Entwurf eines Berufsausbildungsgesetzes"[120] der Öffentlichkeit vorgestellt worden. Dieser gliederte sich in sieben Abschnitte[121] und legte in 97 Paragraphen die Berufsausbildung fest. Es sind unter anderem der Lehrvertrag, die Lehrdauer, die Probezeit und die Kündigung geregelt worden. Neben berufsordnenden Paragraphen sind wichtige Aussagen zu ausbildungsfremden Tätigkeiten und zu den Pflichten eines Lehrlings bzw. des Lehrherrn gemacht worden. „Abgesehen von Hauswirtschaftslehrlingen dürfen Lehrlinge zur Arbeit im Haushalt des Lehrherrn nur gelegentlich und soweit herangezogen werden, als solche Arbeit im Lehrvertrage vorgesehen ist und den Zweck der Lehre nicht beeinträchtigt" („Entwurf eines Berufsausbildungsgesetzes" 1927, § 22). Der Lehrling sollte all

120 Bereits 1923 gab es Entwürfe über ein Reichsberufsschulgesetz (vgl. „Entwurf eines Reichsberufsschulgesetzes" 1923).

121 Geltungsbereich, Allgemeine Vorschriften, Lehrlinge, Prüfungswesen, Durchführung des Gesetzes, Strafvorschriften, Übergang und Schlussvorschriften.

sein Können und Wissen einbringen, um die Ausbildung zu bestehen. Er durfte dabei auf die Unterstützung des Lehrherrn hoffen. „Der Lehrling hat alles zu tun, damit das Lehrziel erreicht werden kann. Der gesetzliche Vertreter soll den Lehrling anhalten, seine Pflichten nach Gesetz und Lehrvertrag zu erfüllen; der Lehrherr soll bei der Erziehung unterstützen und alles, was er kann, tun, damit der Lehrvertrag erfüllt und das Lehrziel erreicht wird" (ebd.).

Das Berufsausbildungsgesetz sollte einen Beitrag zur Vereinheitlichung der Berufserziehung leisten. Es gelang ihm, Mitsprache und Kontrolle bei Fragen zur Ausbildung der Jugendlichen zu erreichen und nicht wie behauptet die Auflösung der Selbstverwaltung (vgl. Schütte 1992, 120).

„Die einschlägigen Bestimmungen der Reichsgewerbeordnung, namentlich die Paragraphen 126–132a, die in der Vergangenheit die Ausbildung im gewerblichen Sektor geregelt hatten, […] sollten durch das neue Gesetz aufgehoben werden. Der Gesetzesentwurf beanspruchte sowohl die Ausbildung der Jugendlichen in den Wirtschaftssektoren Handwerk, Industrie und Hauswirtschaft zu ordnen als auch die Arbeitsverhältnisse der sogenannten Anlernlinge und jugendlichen Arbeiterinnen und Arbeiter zu regeln" (ebd., 107). Dabei konnten nicht alle Unstimmigkeiten durch den Entwurf geklärt werden. In Bezug auf die Frage, ob das Lehrlingsverhältnis ein Arbeitsverhältnis oder ein Ausbildungs- und Erziehungsverhältnis sei, gab es z. B. keine eindeutige Lösung durch den Gesetzesentwurf, beide Varianten standen den Arbeitgebern/-innen und Arbeitnehmern/-innen weiterhin offen (vgl. Muth 1985, 462). Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die Reaktionen der Wirtschaft und des Handwerks auf den Entwurf unterschiedlich ausfielen, diese reichten von Ablehnung bis hin zu eigenen Entwürfen (vgl. Schütte 1992, 110 f.), allerdings stellte Schütte (1992) fest, dass die Industrie grundsätzlich an einer Zusammenarbeit mit dem Handwerk interessiert war.

Inwieweit die bisher dargestellten Entwicklungen der industriellen und handwerklichen Berufsbildung im Nationalsozialismus fortgesetzt und/oder ausgebaut worden sind, soll nun das folgende Kapitel 1.4 beleuchten.

1.4 Erste Versuche einer „Gleichschaltung" in der beruflichen Bildung

Die Nationalsozialisten beschäftigten sich sofort nach der Machtergreifung mit der Realisierung der bereits in der Weimarer Republik vorbereiteten Pläne zur Erziehungspolitik (vgl. Tenorth 1988, 251). Dass das Berufsschulwesen Anfang der 1930er Jahre nicht komplett geregelt war, gestattete den Nationalsozialisten Einfluss auf den schulischen und betrieblichen Teil der Berufsbildung zu

nehmen. Eine neue „NS-Berufsausbildung" ist nicht geschaffen worden. (Vgl. Wolsing 1977, 740 f.) Tenorth (1988) sprach in diesem Zusammenhang allerdings von einem *eigenen Profil* der nationalsozialistischen Erziehungspolitik (vgl. 251; Herv. d. Verf.).

Das eigene Profil der Erziehungs- und Bildungspolitik begann mit der Machtübernahme Hitlers am 30. Januar 1933. Damit endete in Deutschland größtenteils das reformpädagogisch geprägte Schulwesen. Zwar sind einige reformpädagogische Aspekte von den Nationalsozialisten aufgegriffen oder nationalsozialistisch instrumentalisiert worden (s. Teil C/Kap. 3.1), überwiegend sind sie allerdings abgelehnt worden (vgl. Flessau 1979, 19). Zur nicht vorhandenen Regelung des Berufsschulwesens zu Beginn der NS-Diktatur äußerte sich Wolsing (1977) wie folgt: „Organisatorisch und inhaltlich war bis zur nationalsozialistischen Machtübernahme noch keine abschließende Regelung bezüglich des berufsbildenden Schulwesens getroffen worden. Zahlreiche Bestimmungen hatten nur empfehlenden Charakter besessen" (572). Dieser Umstand führte zunächst dazu, dass im Nationalsozialismus auf Vorschläge der Weimarer Republik[122] zugegriffen worden ist, um die strukturellen Mängel des Berufsausbildungssystems zu lösen (vgl. Kümmel 1980, 19). Grundsätzlich kann gesagt werden, dass die Nationalsozialisten zu Beginn der nationalsozialistischen Diktatur kein Konzept zur Umgestaltung des Schulwesens hatten. So blieben bspw. Schulfächer z. T. bis Kriegsbeginn fast unverändert (s. Teil C/Kap. 3.1 und 3.2). Diese Tatsache kann nach Wehler (2008) auf der einen Seite als ein Zeichen gewertet werden, dass sich die Vorstellungen der Nationalsozialisten nur langsam im Schulwesen umsetzten, auf der anderen Seite könnte sie so ausgelegt werden, dass die Weimarer Schulbücher bereits den Vorstellungen der Nationalsozialisten entsprachen. (Vgl. Wehler 2008, 818 f.)

Was sich während der NS-Diktatur in der handwerklichen, industriellen und schulischen Berufsbildung verändert hat, bilden die folgenden Unterkapitel ab. Anfangs wird kursorisch[123] die wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Situation 1933 in Deutschland beleuchtet (Kap. 1.4.1). Es folgt eine Darstellung der Veränderungen im berufsbildenden Schulwesen (Kap. 1.4.2), welche in weiteren Unterkapiteln näher betrachtet werden. Danach wird die Relevanz der Berufslenkung und der Berufsschule im zweiten Weltkrieg thematisiert (Kap. 1.4.3), bevor näher auf die berufsordnenden Arbeiten des DATSCH

122 Z. B. Durchführung der Berufsschulpflicht auf Reichsebene (vgl. Kümmel 1980, 19).

123 Dieser Abriss zur wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Situation fällt hier in der Darstellung relativ knapp aus, weil er in nachfolgenden Kapiteln mehrfach aufgegriffen und ausgeweitet wird. Z. B. in Teil B2/Kap. 1, wo die Entwicklung in Bezug auf die Stadt Hamburg dargestellt wird oder in Teil C/4.1.1, wo die Jugendarbeitslosigkeit und die politische Propaganda thematisiert werden.

(Kap. 1.4.4) eingegangen wird. Das Kapitel endet mit einer Darstellung der handwerklichen Berufsbildung im Nationalsozialismus (Kap. 1.4.5), welche zugleich den Übergang zum nächsten Themenschwerpunkt, den wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen im Handwerk bildet (Kapitel 2).

1.4.1 Ausgangssituation um 1933

Durch die Weltwirtschaftskrise 1929 ist die Jugendarbeitslosigkeit zu einem „jugend- und arbeitspolitischen Problem" geworden (Greinert 1998, 75), aufgrund der hohen Zahl an jugendlichen Arbeitslosen setzte kurz nach Machtübernahme der Nationalsozialisten eine Diskussion über die Verbesserung des Berufsausbildungssystems ein (vgl. Kümmel 1980,18). Die Ziele bestanden vorrangig darin, weitere Arbeitsplätze zu schaffen, die Arbeitslosigkeit zu senken und zeitgleich die Wirtschaft anzustoßen (vgl. Wolsing 1977, 230). Trotz der Diskussionen und ersten Bemühungen der NS-Diktatur änderte sich zu Beginn des Nationalsozialismus allerdings wenig an der geringen Relevanz der Lehrlingsausbildung in diesen schwierigen wirtschaftlichen Zeiten. Vielen Betrieben fehlte es einfach an Erfahrungen in der Berufsausbildung und sie sahen keinen Sinn im Beginn der Lehrlingsausbildung nach den Auswirkungen der Weltwirtschaftskrise. (Vgl. ebd., 118 f., 159)

1.4.2 Entwicklungen im berufsbildenden Schulwesen

Alles in allem kann gesagt werden, dass trotz anhaltender Diskussionen auf breiter Ebene sich das berufsbildende Schulwesen im Vergleich zur betrieblichen Ausbildung langsamer entwickelte (vgl. Pätzold 1989, 283). Eine Ursache hierfür sieht Pätzold (1989) in der Aufgabe der Berufsschule bis in die 1930er Jahre (s. Kap. 1.2.3); denn bis zu diesem Zeitpunkt ist sie von den Ausbildungsbetrieben vorwiegend als Ergänzung, Erweiterung oder Vertiefung der Volksschule gesehen worden und nicht als eigenständiger Lernort, welcher zudem, ihrer Meinung nach, ungenügende Leistungen erbrachte. (Vgl. 262) Die Autoren Kipp und Miller-Kipp (1995) halten in ihren Recherchen ebenfalls fest, dass die Berufsschule im Nationalsozialismus stiefmütterlich behandelt worden ist (vgl. 255). Die Meinungen über Sinn und Zweck der Berufsschulen im Nationalsozialismus lagen weit auseinander (vgl. Wolsing 1977, 570). Dessen ungeachtet konzentrierten sich die nationalsozialistischen Veränderungen in der schulischen Berufsbildung auf die Systematisierung und Vereinheitlichung des Theorieteils. Zudem sollte die Zusammenarbeit der Berufsschule mit den Betrieben verstärkt werden. Diese stärkere Akzentuierung der Praxis passte ins Bild der nationalsozialistischen Erziehungsvorstellungen (s. Teil C/Kap. 3.2), die der Theorie wenig bis kaum Relevanz zuordneten. (Vgl. ebd., 572 ff.)

Während das Ziel und die Aufgabe der Berufsschule im Nationalsozialismus zunächst nicht weiter bestimmt waren, veränderte sich die betriebliche Berufsbildung im Gegensatz zur schulischen beständig, z. B. schritt die Entwicklung bzw. Ausbreitung der Lehrwerkstätten in der Industrie schnell voran. Als eine Ursache für den raschen Ausbau kann die Umstellung auf eine Rüstungsproduktion und der damit verbundene Bedarf an Facharbeitenden gesehen werden. (Vgl. Kipp/Miller-Kipp 1995, 39)

Die folgenden Unterkapitel beschäftigen sich mit ausgewählten Entwicklungen im berufsbildenden Schulwesen und verdeutlichen gesetzliche Veränderungen, die sich auf wirtschaftliche bzw. ideologische Vorstellungen der Nationalsozialisten beziehen. Hierzu wird zu Beginn der „Entwurf eines Reichsberufsschulgesetzes" aus dem Jahr 1936 dargestellt (Kap. 1.4.2.1), darauf folgt eine kurze Betrachtung des „Vierjahresplans" und seiner Auswirkungen auf die Berufsschule (Kap. 1.4.2.2). Auf die „reichseinheitliche Benennung des Berufsschul-, Berufsfachschul- und Fachschulwesens" wird dann im weiteren Verlauf (Kap. 1.4.2.3) näher eingegangen, bevor das Gesetz zur „Reichschulpflicht" (Kap. 1.4.2.4) thematisiert wird. Die Entwicklungen im berufsbildenden Schulwesen enden daraufhin mit einer Darstellung der reichseinheitlichen Festlegung des Berufsschulunterrichts (Kap. 1.4.2.5) und der Erstellung reichseinheitlicher Lehrpläne (Kap. 1.4.2.6).

1.4.2.1 Regelung des Berufsschulwesens: „Entwurf eines Reichsberufsschulgesetzes"

In der Reichsfachschaft VI im „nationalsozialistischen Lehrerbund" (NSLB) entstand 1936 ein „Entwurf eines Reichsberufsschulgesetzes"[124], welcher im selben Jahr veröffentlicht worden ist. Der Entwurf regelte das bis dahin uneinheitliche und unsystematische Berufsschulwesen, fand allerdings kaum Beachtung, denn die Wirtschaft hatte nur ein sehr geringes Interesse an der Berufsschule (vgl. Kümmel 1980, 32 f.).

Der Staat sah es jedoch als seine Aufgabe an, den berufstätigen Jugendlichen eine ergänzende Schulbildung zu ermöglichen, und diese sollte mit der Praxis zusammen eine Einheit bilden (vgl. „Entwurf eines Reichsberufsschulgesetzes" 1936). Das Ziel der Berufsbildung im Nationalsozialismus sollte „die Erziehung zu einem charakterfesten in seinem Volkstum festverwurzelten hochwertigen Facharbeiter" (ebd.) sein. Eine Neuregelung des Berufsschulwesens in Form eines Berufsschulgesetzes scheiterte jedoch, denn die Nationalsozialisten kamen über diesen Entwurf nicht hinaus (vgl. Greinert 1998, 86). Weitere Gesetzes-

124 Der „Entwurf zu einem Reichsberufsschulgesetz" des „Gaues" Hamburg befindet sich in Teil B2/Kap. 2.2.3..

entwürfe wurden zwar nach 1936 vorgelegt, jedoch gab es keine Regelung in der NS-Diktatur auf Basis eines Berufsschulgesetzes (vgl. Wolsing 1977, 589) und somit blieben die uneinheitlichen Regelungen zur Berufsschulpflicht – trotz der nationalsozialistischen Kritik an der nicht erfüllten Berufsschulpflicht – vorerst bestehen (vgl. ebd., 592). In Zusammenhang mit dem Gesetzesentwurf ließen sich ebenfalls weitere Fragen wie bspw. die Beteiligung der Berufsschullehrer/-innen an betrieblichen Prüfungen oder die Bestimmung von Mindeststandards für die Ausbildung und Ausbildungsbetriebe nicht klären (vgl. Greinert 1998, 86).

Zusammenfassend lässt sich herausstellen, dass eine Einigung über den Gesetzesentwurf zum einen aufgrund verschiedener Stellungnahmen unterschiedlicher Interessengruppen nicht zustande kam, zum anderen gab es 1936 andere wirtschaftliche Pläne der NS-Diktatur, bspw. den Vierjahresplan, der die Aufgaben der Berufsschulen definierte.

1.4.2.2 Die Berufsschule und der Vierjahresplan

Die „erste Anordnung zur Durchführung des Vierjahresplans über die Sicherstellung des Facharbeiternachwuchses" vom 7. November 1936 war der Beginn einer Reihe von direkten Staatseingriffen in die Berufsausbildung (vgl. Wolsing 1977, 160). Für die erfolgreiche Durchführung des „Vierjahresplanes" wurde den Berufsschulen ein Teil der Verantwortung übertragen. „Die Verwirklichung des zweiten Vierjahresplanes ist mit einer gewaltigen Erziehungsaufgabe verbunden. […] Der Berufsschule fällt die schwere Verantwortung der systematischen Erziehung der Jugend zu. […] Für die Durchführung des Vierjahresplanes ist die Ausbildung von Facharbeitern von grundlegender Bedeutung" (Bubenzer 1939, „Vierjahresplan und Berufsschulen"). Alle Betriebe sind fortan zur Beteiligung an der Ausbildung des Nachwuchses verpflichtet worden. Die Sicherstellung des Facharbeiternachwuchses sollte vor allem in der Metall- und Eisenwirtschaft sowie im Baugewerbe durchgeführt werden. Dazu sollte eine *angemessene* Anzahl von Lehrlingen in jedem Betrieb eingestellt werden (vgl. „Erste Anordnung zur Durchführung des Vierjahresplans über die Sicherstellung des Facharbeiternachwuchses" 1936; Herv. d. Verf). Der zweite Vierjahresplan, welcher im Oktober 1936 der Öffentlichkeit vorgestellt worden ist, verfolgte das Ziel, die Wirtschaft in vier Jahren kriegsfähig zu machen (vgl. Eichholtz 2001, 782). Um diese Autarkiebestrebung zu gewährleisten, sind sowohl die schulische als auch die betriebliche Berufsbildung in die Durchführung des Vierjahresplanes mit einbezogen worden. Zum Beispiel sind bestimmte Rohstoffe stark eingegrenzt worden, sodass diese Beschränkungen bzw. Ersatzrohstoffe im Schulunterricht theoretisch behandelt worden sind und

in der betrieblichen Ausbildung Anwendung finden mussten (s. Teil D/ Kap. 2.2.1).

Die Einführung des Vierjahresplanes veränderte die Funktion der Schulen insgesamt und insbesondere die der Berufsschulen. Diese standen unwiderruflich im Dienst der nationalsozialistischen „Weltanschauung", wenn es um die Durchführung und Absicherung der Kriegsziele ging (vgl. Kümmel 1980, 21). „Die Qualifizierungsfunktion gewinnt damit allerdings gegenüber derjenigen der Indoktrinierung zunehmend an Bedeutung, weil nur über eine intensive fachliche Schulung die ehrgeizigen Wirtschaftspläne eingehalten werden können" (ebd., 21 f.). Um die Kriegspläne erhalten zu können, sind bspw. Lehrer relevanter (wirtschaftlicher) Ausbildungseinrichtungen nicht zum Krieg einberufen worden (vgl. Pätzold 1989, 285).

1.4.2.3 Reichseinheitliche Benennung des Berufsschul-, Berufsfachschul- und Fachschulwesens

Die reichseinheitliche Benennung der berufsbildenden Schulen 1937 war ein Schritt in Richtung Vereinheitlichung (vgl. Wolsing 1977, 575). „Die Vielgestaltigkeit der Benennung im deutschen Berufs- und Fachschulwesen erfordert eine Vereinheitlichung der Bezeichnung der Berufs- und Fachschulen im gesamten Reichsgebiet" („Erlaß des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung" 1937). Mit sofortiger Wirkung sind die Begriffsbestimmungen „Berufsschulen", „Berufsfachschulen" und „Fachschulen" erlassen worden (vgl. ebd.)[125]. Mit dieser Einführung der Begriffsbestimmungen erhielten die berufsbildenden Schulen eine verpflichtende Organisation (vgl. Kümmel 1980, 24), die den Vereinheitlichungsbestrebungen der NS-Diktatur entgegen kam. Eine weitere reichseinheitliche Bestimmung, die das Schulwesen betraf, war das „Reichsschulpflichtgesetz", welches im Folgenden betrachtet wird.

1.4.2.4 Reichsschulpflichtgesetz

Im Jahr 1938 ist mit dem „Reichschulpflichtgesetz" die Berufsschulpflicht reichsweit gesetzlich geregelt worden (vgl. Wolsing 1977, 593; vgl. Pätzold 1989, 262; vgl. Wehler 2008, 819). Die „hohen rüstungswirtschaftlichen Anforderungen an das Berufsschulwesen" (Kümmel 1980, 24) z. T. resultierend aus dem „Vierjahresplan" 1936 ließen sich auf organisatorischem Wege nicht mehr erfüllen. Die Teilnahme der Jugendlichen am Berufsschulunterricht musste garantiert werden, um eine „intensive leistungs- und fachbezogene

125 Siehe hierzu Teil C/Kap. 4.2.1.3, wo anhand von Originaldokumenten auf die reichseinheitliche Umbenennung eingegangen wird.

Unterweisung" für jeden Jugendlichen zu sichern (vgl. ebd.). „Das berufliche Schulwesen – mit seinen durch das Reichserziehungsministerium 1937 vereinheitlichten Typen: Berufsschule, Berufsfachschule und Fachschule – wurde in das gesamte Schulwesen eingebunden und mit Berechtigung ausgestattet. […] Mit dem Reichsschulpflichtgesetz vom 6. Juli 1938 wurde die Berufsschulpflicht reichseinheitlich geregelt und damit die seit der Weimarer Verfassung von 1919 anstehende Regelung verwirklicht, wenn auch zahlreiche für das Berufsschulwesen wichtige Fragen wie z. B. die Finanzierung oder die Trägerschaft weiterhin ungeklärt blieben. Nach dieser Rechtsvorschrift wurden nun alle Jugendlichen, die keine weiterführenden Schulen besuchten, zum Berufsschulbesuch verpflichtet" (Pätzold 1989, 283 f.). Da das Gesetz sich *nur* mit der Schulpflicht auseinandersetzte, blieben weitere berufspädagogische Fragen wie der Umfang der Unterrichtszeit offen. Aufgrund der vielen Fragen und der unterschiedlichen Handhabung der Finanzierung etc. blieb es trotz Schulpflichteinführung größtenteils bei unzureichender fachlicher Schulung der Lehrlinge (vgl. ebd., 284).

Die Paragraphen 8–11 halten die gesetzliche Bestimmung über die Berufsschulpflicht fest und sind in der folgenden Darstellung im Originaltext zu sehen. So war durch das Gesetz (§ 8) bspw. der Besuch der Berufsschule nach der Volksschule verpflichtend (vgl. „Gesetz über die Schulpflicht im Deutschen Reich" (Reichschulpflichtgesetz) 1938, insbesondere Abschnitt III, § 8 Beginn der Berufsschulpflicht).

„§ 8 Beginn der Berufsschulpflicht.

Mit der Beendigung der Volksschulpflicht beginnt die Pflicht zum Besuch der Berufsschule.

§ 9 Dauer der Berufsschulpflicht

(1) Die Berufsschulpflicht dauert drei Jahre, für landwirtschaftliche Berufe zwei Jahre. Lehrlinge sind darüber hinaus bis zum Ende der Lehrzeit berufsschulpflichtig, wenn fachlich ausgerichtete Berufsschuleinrichtungen vorhanden sind.

(2) Bei Berufswechsel lebt die Pflicht zum Besuch der Berufsschule wieder auf, sofern der Jugendliche das 17. Lebensjahr[126] noch nicht vollendet hat. Früherer Berufsschulbesuch kann angerechnet werden.

126 Im Entwurf aus dem Jahre 1936 noch auf 19 Lebensjahre festgesetzt (mit Bleistift durchgestrichen und in das 20. Lebensjahr verändert) (vgl. o. A. 1936, „Entwurf eines Gesetzes über die Schulpflicht im Deutschen Reich", in StaHH 361–2-VI-419).

(3) Die Berufsschulpflicht endet vor Ablauf der im Abs. 1 bezeichneten Zeit,

a) wenn die Schulaufsichtsbehörde feststellt, daß die bisherige Ausbildung des Berufsschulpflichtigen den Besuch der Berufsschule fortan entbehrlich macht. Dies gilt insbesondere für Mädchen, die keinen besonderen Beruf ergreifen, nach einjährigem Besuch einer Hauswirtschaftsschule;

b) mit der Vollendung des 18. Lebensjahres[127], soweit es sich nicht um Lehrlinge handelt, die nach Abs. 1 Satz 2 fachlich ausgerichtete Berufsschuleinrichtung zu besuchen haben;

c) mit der Heirat des Berufsschulpflichtigen. [128]

§ 10 Erfüllung der Berufsschulpflicht

(1) Die Berufsschulpflicht ist durch Besuch derjenigen Berufsschule zu erfüllen, die von der Schulaufsichtsbehörde[129] für den Berufsschulpflichtigen vorgeschrieben ist.

(2) Die Verpflichtung besteht für alle Jugendlichen, die nicht

a) eine als ausreichenden Ersatz für den Berufsschulunterricht anerkannte Fachschule besuchen,

b) mindestens 24 Stunden wöchentlich am Unterricht einer anderen öffentlichen oder privaten Schule teilnehmen,

c) eine Hochschule besuchen,

d) im Arbeits- oder Wehrdienst[130] stehen.

127 Im Entwurf mit Vollendung des 20. Lebensjahres (vgl. o. A. 1936, „Entwurf eines Gesetzes über die Schulpflicht im Deutschen Reich", in StaHH 361–2-VI-419).

128 Im Entwurf 1936 gab es einen Punkt 2, der komplett gestrichen worden ist. „Sie [Berufsschulpflicht] findet ferner ihr Ende mit der Feststellung der Schulaufsichtsbehörde, daß der Berufsschulpflichtige eine Ausbildung erfahren hat, die den weiteren Besuch der Berufsschule entbehrlich macht" (o. A. 1936, „Entwurf eines Gesetzes über die Schulpflicht im Deutschen Reich", in StaHH 361–2-VI-419).

129 Im Entwurf ist die Rede vom Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (vgl. o. A. 1936, „Entwurf eines Gesetzes über die Schulpflicht im Deutschen Reich", in StaHH 361–2-VI-419).

130 Im Entwurf ergänzt durch das Landjahr (vgl. o. A. 1936, „Entwurf eines Gesetzes über die Schulpflicht im Deutschen Reich", in StaHH 361–2-VI-419).

Abschnitt IV Gemeinsame Bestimmungen

§ 11 Befreiung von der Schulpflicht[131]

Bildungsunfähige Kinder und Jugendliche sind von der Schulpflicht befreit" (Auszug: „Gesetz über die Schulpflicht im Deutschen Reich (Reichsschulpflichtgesetz)" 1938).

1.4.2.5 Reichseinheitliche Festlegung des Berufsschulunterrichts 1940

Im Jahr 1940 wurden die Wochenstunden des Berufsschulunterrichts reichseinheitlich mit dem „Erlaß des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung" geregelt. Hierzu heißt es im Original: „Für das Ausmaß des pflichtmäßigen Unterrichts an den Berufsschulen gilt reichseinheitlich Folgendes: Der Unterricht soll grundsätzlich betragen

a) an den gewerblichen, bergmännischen und hauswirtschaftlichen Berufsschulen sechs Wochenstunden, b) an gewerblichen und bergmännischen Berufsschulen mit pflichtmäßigem Fachzeichenunterricht acht Wochenstunden, c) an kaufmännischen Berufsschulen acht Wochenstunden" („Erlaß des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung" 1940, betr. Richtlinien über das Ausmaß des Berufsschulunterrichts). Mit diesem Erlass fand eine weitere reichseinheitliche Regelung für die schulische Berufsbildung statt, die der Uneinheitlichkeit im Berufsschulwesen entgegenwirkte. Als eine weitere Regelung zur Reduzierung der Unsystematik im Berufsschulwesen kann die Einführung „reichseinheitlicher" Lehrpläne gesehen werden.

1.4.2.6 Reichseinheitliche Lehrpläne

Die Erstellung „reichseinheitlicher Lehrpläne" fand ebenfalls wie die Festlegung des Berufsschulunterrichts im Jahre 1940 statt. Auslöser hierfür war vor allem die Heterogenität der Lehrpläne für den Unterricht, die sich aus der geschichtlichen Entwicklung der Berufsschulen ergab (vgl. Barth 1939). Dieser Umstand führte dazu, dass Schulen in Deutschland unterschiedlich mit den Lehrplänen und den Lehrinhalten umgingen, was wiederum eine Uneinheitlichkeit im Beruf selbst entfachte (vgl. ebd.). Für die Erstellung der „reichseinheitlichen Lehrpläne" sind folgende Forderungen gestellt worden: 1. Der Unterricht soll parallel zur Ausbildung im Betrieb stattfinden. Der reichseinheitliche Lehr-

131 Im Entwurf 1936 ist dieser § 11 Befreiung der Schulpflicht § 12. Im Entwurf beschrieb § 11 den Ausschluß von der Berufsschule: „Jugendliche, deren Lebensführung eine ernsthafte Gefährdung ihrer Mitschüler befürchten läßt, können nach Anhörung des Jugendamts und des Erziehungsberechtigten vom Besuch der Berufsschule ausgeschlossen werden" (o. A. 1936, „Entwurf eines Gesetzes über die Schulpflicht im Deutschen Reich", 5 f., in StaHH 361–2-VI-419).

plan soll diese Reihenfolge beinhalten. 2. Die „Fachkunde" soll im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, sie unterteilt sich in Fertigkeiten. Ihr sollen die Fächer „Fachzeichnen" und „Fachrechnen" untergeordnet werden. (Vgl. ebd.)

Es lässt sich festhalten, dass mit der Einführung „reichseinheitlicher Lehrpläne" die schulischen Lehrinhalte für alle Jugendlichen im gleichen Beruf festgelegt werden sollten, sodass sie sich auch an den betrieblichen Ablauf der Ausbildung anlehnten. Damit ist zum einen der Unterrichtsinhalt vereinheitlicht worden, zum anderen konnten die Leistungen der Lehrlinge bzw. die Qualität der späteren Facharbeitenden sichergestellt werden. Bis zum Ende des Krieges sind allerdings nur für wenige Berufe „Reichslehrpläne" erstellt worden (vgl. Kümmel 1980, 29). In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass die Erstellung und der Einsatz dieser Lehrpläne für bestimmte Berufe keine Garantie für die Durchführung im Berufsschulwesen darstellen, dies müsste z. B. anhand von Klassenbüchern, Tagebüchern usw. geprüft werden.

Die hier skizzierten Entwicklungen im berufsbildenden Schulwesen bilden nur einen Teil der Veränderung im Nationalsozialismus ab. Weitere Veränderungen bezüglich der Berufsschule im Nationalsozialismus werden in Teil B2 der Arbeit (regionalhistoriografische Betrachtung der Veränderungen bzw. der Umsetzung berufsschulischer Inhalte) und in Teil C (Untersuchung der ideologischen Funktion hinter den Entwicklungen im Berufsschulwesen) dargestellt

1.4.3 Bedeutung der Berufslenkung und Berufsschule im Kriegsverlauf

Die kriegswichtige Bedeutung einiger Berufe in der Metall- und Eisenindustrie zeigte sich in Anordnungen staatlicher Maßnahmen, die die wirtschaftliche Entwicklung beeinflussten (vgl. Wolsing 1977, 161). So wurde der Berufsausbildung „die *Berufsberatung* mit der ausdrücklichen Aufgabe der Berufslenkung vorgeordnet" (Abel 1963, 58; Herv. i. Orig.). Wolsing (1977) sieht u. a. die Kriegsvorbereitungen als Begründung für die Lenkung des Nachwuchses in bestimmte Gewerbe (vgl. 173), die durch politische und wirtschaftliche Entscheidungen bestimmt waren.

Die Berufslenkung in ausgewählte Bereiche der Wirtschaft unterstützte die Autarkiebestrebungen des Landes und gab der NS-Diktatur die Macht, über gewerbliche Berufe und deren Ausbildungen zu entscheiden. Berufsausbildung ist nicht nur in den kriegswichtigen Berufen betrieben worden, obwohl sie dort ein Mittel war, um die nationalsozialistische Macht auszuweiten bzw. zu festigen. Sie war auch auf einen längeren Zeitraum und mit einem dauerhaften Ziel

ausgelegt, den beruflichen Nachwuchs in *allen* Bereichen zu garantieren[132] (vgl. ebd., 232 f.; Herv. d. Verf.).

Eine Begründung der Berufslenkung fand 1939 durch den „Reichsarbeitsminister" statt und ist mit einer Sicherung der gleichmäßigen Verteilung auf alle Berufe untermauert worden. Hierzu heißt es im Erlass:

> *„Der Herr Reichsarbeitsminister hat mir mitgeteilt, daß die zunehmende Verknappung des Nachwuchses aus den Reihen der Schulentlassenen und der ständig steigende Nachwuchsbedarf der einzelnen Berufe zu einem Wettbewerb der Berufe um den Nachwuchs geführt haben. Die Spannung, die aus dem Nachwuchsschwund und dem gesteigerten Bedarf entstanden sei, werde noch durch die Tatsache verschärft, daß sich die Berufswünsche der Jugendlichen in zunehmendem Maße auf einige wenige Berufe zusammenballen. Der Herr Reichsarbeitsminister hat sich infolgedessen gezwungen gesehen, Maßnahmen zu ergreifen, um durch zahlenmäßige Richtlinien die Verteilung des Nachwuchses zu sichern, damit alle Berufe entsprechend ihrer staatspolitischen Bedeutung einen gerechten Anteil des zur Verfügung stehenden Nachwuchses erhalten. Auf Anweisung des Herrn Reichsarbeitsministers werden die Arbeitsämter den Schulen demnächst in kurzer Form mitteilen, welche Berufe jeweils bei der Berufsberatung besonders zu berücksichtigen sind" („Erlaß des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung": „Berufslenkung in den Schulen" 1939).*

Die Begründung der Berufslenkung des „Reichsarbeitsministers" beruht vorwiegend auf den Entscheidungen der Jugendlichen und ist in der Öffentlichkeit nicht mit den Kriegsvorbereitungen begründet worden. Dass die Verteilung der Jugendlichen die NS-Vorstellungen gerade im Hinblick auf die (Kriegs-)Wirtschaft begünstigte, wird im späteren Verlauf der Arbeit näher betrachtet und es werden weitere ideologische Funktionen hinter der Berufslenkung aufgezeigt (s. Teil C/Kap. 3.3.2).

1.4.4 Ordnungsarbeit in der industriellen Berufsbildung

Zunächst war der DATSCH 1935, mit Einverständnis des „Reichserziehungsministers", zu einem „beratenden Organ[133] in allen berufspädagogischen Fragen" (Pätzold 1989, 273). Vier Jahre später – 1939 – ist er durch „Erlass des Reichswirtschaftsministers" in das „Reichsinstitut für Berufsausbildung" umge-

132 Dafür spricht auch, dass die Berufsausbildung in kriegsirrelevanten Berufen nicht früher eingestellt worden ist. Wolsing (1977) sieht in dieser Tatsache ebenfalls den Nachweis dafür, dass die Nationalsozialisten und die deutsche Wirtschaft davon ausgingen, dass der Krieg erfolgreich enden würde (vgl. 233).

133 Beratende Stelle des „Reichswirtschaftsministeriums" (vgl. Pätzold 1989, 273).

wandelt worden. Der Aufgabenbereich umfasste fortan die Bearbeitung von Ordnungsmitteln in der betrieblichen Berufsausbildung aller Wirtschaftsbereiche (vgl. Hoffmann 1962, 36, 148 f.), was neben der deutschen Wirtschaft auch das Handwerk betraf (vgl. Pätzold 1989, 273). Die Ernennung des DATSCH zur beratenden Stelle des Wirtschaftsministers sollte die vorherrschende Unübersichtlichkeit bei Vorgehen und Erarbeitungen zu Berufsbildern lösen und zudem bestehende Ordnungsmittel vereinheitlichen und nach dem neuesten Stand anpassen bzw. erweitern (vgl. Wolsing 1977, 275; vgl. Pätzold 1989, 274).

Die stets fortschreitende Technik zwang die Wirtschaft regelrecht nicht nur zu einer Veränderung in der Qualifikation ihrer Facharbeitenden bzw. ihres Nachwuchses (vgl. Wolsing 1977, 239), sondern auch die vorhandenen Ordnungsarbeiten mussten diesem neuesten Stand der Entwicklung in Wirtschaft und Technik angepasst werden. Dies erfolgte sowohl auf formalrechtlicher als auch inhaltlicher Ebene (vgl. Wolsing 1977; vgl. Kipp/Miller-Kipp 1995), welches nachfolgend anhand von Beispielen erläutert wird.

Formalrechtlich kam es zu Veränderungen beim Lehrvertrag, der Lehrzeitverkürzung und der Lehrlingsrolle. Der Lehrvertrag zwischen dem Lehrling und dem Betrieb ist der zuständigen Industrie- und Handelskammer vorgelegt worden. Durch die Eintragungen erhielten die Kammern einen Überblick über die Anzahl der Lehrlinge und bevorstehende Prüfungen, diese Möglichkeit ist im späteren Verlauf zur Kontrolle und Lenkung der Lehrlingsausbildung missbraucht worden (vgl. Wolsing 1977, 263 f.). Die Lehrlingsrolle war eine Art Kartei, „die von Handwerkskammern seit der Jahrhundertwende, von den Industrie- und Handelskammern seit 1933 zur Registrierung der im Kammerbezirk abgeschlossenen Lehrverträge benutzt [worden ist]" (Kipp/Miller-Kipp 1995, 277). Nicht nur die Industrie profitierte von der Ordnungsarbeit, auch dem Handwerk kam die Eintragung der Lehrlingsrollen entgegen, denn es erhielt dadurch wieder Einfluss auf das Ausbildungswesen (vgl. ebd.).

Veränderungen inhaltlicher Art betrafen notwendige Ausbildungsunterlagen für die Einteilung der Berufe in „Lehrberufe, Anlernberufe und Hilfsarbeiterberufe", die mehrere Bereiche umfassten. Dazu zählten u. a. die „Berufskunde", das „Berufsbild", die „Prüfungsanforderungen", die „Berufseignungsanforderungen", die „Berufsabgrenzung", der „Berufsbildungsplan", die „Lehrgänge", das „Werkarbeitsbuch" und die „Lehrformen". Folgende Übersicht gibt einen Einblick über die Ordnungsmittel inhaltlicher Art und eine kurze Beschreibung derer. Der DATSCH ist hierfür von der „Reichsgruppe Industrie" beauftragt worden, Ausbildungsunterlagen für jeden Beruf zu erarbeiten (vgl. Wolsing 1977, 287).

Ordnungsmittel inhaltlicher Art	Beschreibung
Berufskunde	Die Berufskunde war ein geschichtlicher Überblick über den jeweiligen Beruf und bot mögliche Berufsaussichten nach Abschluss der Ausbildung (vgl. Wolsing 1977, 287).
Berufsbild	Das Berufsbild beschrieb das Arbeitsgebiet und die notwendigen Fertigkeiten (vgl. Kipp/Miller-Kipp 1995, 279). Damit ist ein Berufsausbildungsziel festgelegt worden (vgl. Wolsing 1977, 290).
Prüfungsanforderungen	Die Prüfungsanforderungen legten Richtwerte für die Prüfungsdurchführung und Mindestanforderungen für Prüfungsabschnitte fest. Es gab keine erarbeiteten Prüfungsaufgaben vom DATSCH (vgl. ebd., 296).
Berufseignungsanforderungen	Die Berufseignungsanforderungen waren Anforderungen, die ein Lehrling bzw. ein/-e Arbeiter/-in zur Ausübung eines Berufes erfüllen musste (vgl. ebd., 291).
Berufsabgrenzung	Die Berufsabgrenzung legte eine inhaltliche Trennung vom Lehrberuf zum „Erwachsenenberuf" dar. Die Schwierigkeit bestand darin, dass Berufe sich in ihren Anforderungen und Fertigkeiten z. T. überschnitten und die Arbeit erschwerten (vgl. ebd., 288).
Berufsbildungsplan	Die im Berufsbild dargestellten Arbeitsgebiete und Fertigkeiten eines Berufes waren eher umfassender Art. Der Berufsbildungsplan verzeichnete konkretere Inhalte, die während der Lehrzeit zu erlernen waren (vgl. ebd., 294).
Lehrgänge	Lehrgänge bauten auf dem Berufsbildungsplan auf. Die praktischen Arbeiten umfassten eine Sammlung an Arbeits- und Unterweisungsblättern. Es gab Grundlehrgänge für mehrere Berufe und Lehrgänge für konkrete Berufe (vgl. Wolsing 1977, 296; vgl. Kipp/Miller-Kipp 1995, 281).
Werkarbeitsbuch	Das Werkarbeitsbuch/Werkbuch diente zur Kontrolle der betrieblichen Praxis, Texte und Zeichnungen des Lehrlings sollten seine betriebliche Ausbildung visuell darstellen (vgl. Wolsing 1977, 307; s. Teil B2/Kap. 2.2.4.4).
Lehrformen	Unter Lehrformen wurden unterschiedliche Ausbildungsformen verstanden, die in Betrieben umgesetzt worden sind. Als Beispiele nennt Wolsing (1977) die „Lehrecke", die „Lehrwerkstatt", die „Gemeinschaftslehrwerkstatt" und den „Lehrplatz". (Vgl. Wolsing 1977, 311 ff.)

Es lässt sich festhalten, dass mit den berufsordnenden Arbeiten des DATSCH die industrielle Berufsausbildung „unter fachlichem Aspekt" modernisiert worden ist, auch wenn die Erarbeitungen nicht reichsweit und in jedem Beruf verwirklicht werden konnten (vgl. Pätzold 1989, 275).

1.4.5 Situation der handwerklichen Berufserziehung

Die handwerkliche Berufserziehung während der nationalsozialistischen Zeit lässt sich nicht einfach zusammenfassen. Auf der einen Seite gerieten die Nationalsozialisten aufgrund ihrer Verbindung mit der Industrie „massiv" in die Kritik der Handwerkerschaft (vgl. Büchter 2012, 21), sodass sich das Handwerk deutlicher von der anfangs begeisterten Stimmung gegenüber dem Nationalsozialismus distanzierte und kritischer in seiner Haltung zur NS-Diktatur geworden ist. Diese Reaktion ist nach Wolsing (1977) nicht als Ablehnung zu werten, sondern geschah aus Protest gegen die Zusammenarbeit der Nationalsozialisten mit der Industrie. (Vgl. Wolsing 1977, 452) Auf der anderen Seite muss hervorgehoben werden, dass die Grundlagen und die Entwicklung der handwerklichen Lehrlingsausbildung von den Nationalsozialisten geschaffen worden sind (vgl. ebd., 451). Das beinhaltete z. B. die Arbeit an den sogenannten „Fachlichen Vorschriften" (1934), die die Ordnung der Berufsausbildung einheitlich für Deutschland regelten oder die „Neugestaltung des Lehrvertragswesens" (1934) sowie die Einführung des „großen Befähigungsnachweises" (1935)[134].

Da die Maßnahmen und die Notwendigkeit zur Verbesserung der Berufsausbildung im Handwerk und in der Industrie bereits vorm Nationalsozialismus gegeben waren (vgl. Wolsing 1977, 451), muss auf die wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen des Handwerks zuvor gesondert eingegangen werden.

1.5 Zusammenfassung

Die wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Entwicklungsgeschichte Deutschlands vom deutschen Kaiserreich hin zur Weimarer Republik und zum Nationalsozialismus ist auch als Entwicklungsgeschichte des dualen Berufsausbildungssystems zu verstehen. Diese sozialhistoriografische Rekonstruktion der handwerklichen, industriellen und schulischen Berufsbildung und -erziehung kann nur unter Einbezug der Entwicklung der (Bildungs-)Geschichte insgesamt erfolgen. Dazu ist das Kapitel in drei zeitliche Phasen eingeteilt worden, in denen sich die Berufsbildung und -erziehung auf unterschiedlichen institutionellen Ebenen entwickelt hat.

Die erste Phase ist gekennzeichnet durch das steigende Problembewusstsein und Interesse der Öffentlichkeit an beruflicher Bildung. Es sind zum einen bildungspolitische Begründungen der Berufsschule betrachtet worden, zum an-

134 Siehe hierzu Kap. 2.3.

deren auch rechtliche Grundlagen des Fortbildungsschulwesens. So hat z. B. das enge Verhältnis von Staat und Gesellschaft, das sich in staatsbürgerlicher Erziehung an der Schule ausdrückte, die Aufgaben der Fortbildungsschule geprägt. Kennzeichen dieser Phase sind ebenfalls die Divergenzen zwischen dem Handwerk und der Industrie gewesen, die viele Auseinandersetzungen zur Berufsbildung und -erziehung um 1900 bestimmt haben. Zu dieser Zeit der Industrialisierung hat es ebenfalls erste Überlegungen der Industrie zu einer eigenständigen Berufsausbildung gegeben, weil sie den Bedarf an qualifizierten Facharbeitenden nicht mehr aus dem Handwerk generieren konnten. Diese berufsbildenden Überlegungen sind immer systematischer geworden und durch den DATSCH erfolgte eine Reihe an berufsordnender Arbeit, deren Durchsetzung den Anfang einer planmäßigen Berufsausbildung in der Industrie gebildet hat. So ist es dem DATSCH gelungen nicht nur das Lehrlingswesen in der Industrie weiter zu entwickeln und festzusetzen, sondern auch die wirtschaftliche Stellung der Industrie zu erhalten.

Die Entwicklungen in der handwerklichen, industriellen und schulischen Berufsbildung und -erziehung in Deutschland sind daraufhin durch den ersten Weltkrieg 1914 zunächst unterbrochen worden. Nach Kriegsende blieben die Auseinandersetzungen zwischen dem Handwerk und der Industrie zur Lehrlingsausbildung weiter bestehen, sodass ordnungspolitische Grundlagen der Berufsbildung gefordert worden sind. Insgesamt lässt sich festhalten, dass der beruflichen Bildung in der ersten Phase mehr gesellschaftliches und politisches Interesse zuteilgeworden ist.

Die zweite Phase der sozialhistoriografischen Rekonstruktion der handwerklichen, industriellen und schulischen Berufsbildung und -erziehung beschäftigt sich überwiegend mit der Konsolidierung der Bildungsinitiativen. Nicht nur die Industrie hat eigene Ideen zur Lehrlingsausbildung umgesetzt und die industrielle Ausbildung aufgrund der Arbeiten des DATSCH, des AfB und des DINTA stets weiter entwickelt; auch das Handwerk hat seine Ausbildung in den 1920er Jahren – teils ausgelöst durch den Konkurrenzdruck der Industrie – umgestaltet und so ist die handwerkliche Lehrlingsausbildung jener Zeit entsprechend angepasst worden.

In der schulischen Berufsbildung und -erziehung hat es in der zweiten Phase ebenfalls entscheidende Veränderungen gegeben wie bspw. die Einführung der Berufsschulpflicht 1920 und die Festlegung des (erzieherischen) Aufgabenbereichs der Berufsschule; der sich allerdings aufgrund wirtschaftlicher, politischer und gesellschaftlicher Veränderungen in der Weimarer Republik – z. B. durch die Weltwirtschaftskrise 1929 und die hohe Jugendarbeitslosigkeit –

gewandelt hat und so die Entwicklung des Berufsschulsystems zeitweise nicht positiv begünstigte.

Die dritte Phase der Rekonstruktion ist gekennzeichnet durch den Einfluss der Nationalsozialisten auf das berufsbildende Schulwesen und die betriebliche (handwerkliche und industrielle) Ausbildung. Die wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Ausgangslage gegen Ende der Weimarer Republik sind der Beginn der nationalsozialistischen Überlegungen, das bisherige Berufsausbildungssystem zu verbessern, mit dem Ziel neue Arbeitsplätze zu schaffen, die (Jugend-)Arbeitslosigkeit zu senken und die Wirtschaft anzukurbeln, was vorwiegend betriebliche Aufgaben waren. Im Berufsschulwesen sind während der NS-Diktatur einige reichseinheitliche Veränderungen umgesetzt worden, wie bspw. die reichseinheitliche Benennung der berufsbildenden Schulen 1937, die Einführung des „Reichschulpflichtgesetzes“ 1938 und die Erstellung „reichseinheitlicher Lehrpläne“ 1940, die das Berufsschulwesen strukturierten und Möglichkeiten zur nationalsozialistischen Ideologisierung dessen gegeben haben.

Die Darstellung der drei Entwicklungsphasen, bezogen auf die handwerkliche, industrielle und schulische Berufsbildung und -erziehung, bilden die Grundlage für das Verständnis der (Bildungs-)Geschichte jener Zeit, die im folgenden Kapitel auf das Handwerk und dessen wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Entwicklungen im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus beschränkt wird.

2 Wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Entwicklungen im Handwerk im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus

Das Handwerk hat eine lange Tradition (vgl. Stütz 1969, 9; vgl. Büchter 2012, 21), die stark „in die Entwicklung der menschlichen Kultur und Zivilisation verwoben" ist (Wernet 1963, 5). Mit den strukturellen Entwicklungen des Handwerks durch die Zeit veränderten und entwickelten sich auch die unterschiedlichen Aufgabenbereiche, dazu zählt auch einer der großen Aufgabenbereiche des Handwerks – die Berufsbildung (vgl. Büchter 2012, 21).

Das folgende Kapitel geht diesen Veränderungen und der Frage nach, welche wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen das Handwerk seit der Gewerbefreiheit in Preußen 1810 bis zum Ende des zweiten Weltkrieges in Deutschland beeinflussten. Diese Prozesse bedingten auch die (politischen) Eingriffe und Anpassungen in die handwerkliche Berufsbildung, und obwohl die Traditionen des Handwerks weit in die Antike zurückreichen und Betrachtungen des Handwerks besonders zur Zeit der Organisationsform der Zünfte im Mittelalter interessant erscheinen, ist für die Darstellung und das Verständnis der sozialhistoriografischen Rekonstruktion des Handwerks und seiner Berufsbildung und -erziehung ein anderer Zeitpunkt relevant – die Gewerbefreiheit in Preußen 1810. Diese wurde 1869 auf den „Norddeutschen Bund" ausgeweitet und 1871 für das ganze Reich geltend gemacht. Zusammen mit den „Gesetzesnovellen der Gewerbeordnung", hier insbesondere der Novelle von 1887, auch bekannt als das „Handwerkerschutzgesetz", bildeten sie den rechtlichen Ursprung des dualen Systems der Berufsausbildung.

Dieser zeitliche Anknüpfungspunkt ist für die Betrachtung der handwerklichen Berufsbildung und -erziehung insofern relevant, weil er eine signifikante Ausgangslage für die Gründungsphase dualer Berufsausbildung war und zum Verständnis der Entwicklungen im Handwerk im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus dient. Darauf gründet auch die folgende sozialhistoriografische Rekonstruktion der handwerklichen Berufsbildung und -erziehung, die u. a. die Frage verfolgt: Mit welchen Strategien bzw. Forderungen nach Gesetzen und Verordnungen bewährte sich das Handwerk in den (politischen) Entwicklungen der Gesellschaft seit 1810?

Folgender Abriss (Kap. 2) der Handwerksentwicklungen zeigt zunächst die Anpassung des Handwerks zu Zeiten der Gründungsphase des dualen Systems ab 1810 bis 1918 (Kap. 2.1), danach werden Veränderungen während der Wei-

marer Republik betrachtet (Kap. 2.2), bevor in Kap. 2.3 die einzelnen Verordnungen, die das Handwerk im Nationalsozialismus bestimmten und veränderten, dargestellt werden.

Erkenntnisse über Entwicklungs- und Veränderungsprozesse in den formalen Regelungen und fachlichen Qualifikationen des Handwerks in dem Zeitraum 1810 bis 1945 bilden das Fundament des Verständnisses über das Handwerk und seine Berufsbildung bzw. -erziehung zu jener Zeit. Auf die Gesamtdarstellung der Handwerksentwicklungen und der handwerklichen Berufsbildung und -erziehung folgt die Betrachtung der Entwicklungslinien (der Berufsbildung) des/der Malers/-in, welche exemplarisch und regionalhistoriografisch vertiefend anhand von Originaldokumenten untersucht werden (Teil D). Zuvor finden bereits erste Untersuchungen zur Ideologie in Deutschland und Hamburg statt (Teil C).

2.1 Entwicklungen ab 1810 bis 1918

In der vormodernen Epoche war das Handwerk in Zünften organisiert, was den Handwerkern/-innen eine Regelung ihrer Aufgaben[135] in eigenverantwortlicher Selbstverwaltung ermöglichte (vgl. Büchter 2012, 21). Das Zunftwesen war damals eine eigenständige Form im Alltag der Gesellschaft, die ihren festen Platz hatte. Doch nach dem Zusammenbruch des alten Deutschen Reiches 1806 brach auch diese alte Organisationsform des Handwerks zusammen[136]. Die Einführung der Gewerbefreiheit in Preußen 1810 und dann später in anderen Ländern besiegelte offiziell diese Entwicklung (vgl. Wernet 1963, 144; vgl. Hauptverband 2007, 7) und war eine berechtigte Angleichung an die gegebenen Verhältnisse der damaligen Zeit (vgl. Muth 1985, 13). In den Staats- und Verwaltungsreformen jener Zeit sind das Gewerberechtsproblem und die Monopolstellung der Zünfte mehrfach thematisiert worden, die politischen Schwierigkeiten waren durch eine Liberalisierung lösbar und in diesem Sinne wurde die Gewerbefreiheit gültig.

Mit der Einführung der Gewerbefreiheit hing die Ausübung eines Gewerbes nur noch vom sogenannten Gewerbeschein ab[137] (vgl. HWK HH 1998, 19). Gewerbescheinbesitzer/-innen waren nicht mehr verpflichtet, einer Innung anzugehören, und konnten ohne Meisterprüfung Arbeiter/-innen beschäftigen und

135 Berufsausbildung, Regelung der Lehre, Gesellenzeit, Meisterprüfungen etc.

136 Die Zünfte sind nicht aufgelöst worden, sondern blieben auf freiwilliger Basis bestehen (vgl. Muth 1985, 12). Es gab vereinzelt einige Berufsvereinigungen, deren Mitgliedschaft unverbindlich war (vgl. John 1987, 171; vgl. Hauptverband 2007, 7).

137 Die Pflicht des kleinen und großen Befähigungsnachweises zur Führung eines Handwerksbetriebes ist damit aufgehoben worden (vgl. John 1987, 171).

ausbilden. Selbstständige Gesellen/-innen traten somit in Konkurrenz mit ihren eigenen Meistern/-innen (vgl. John 1987, 171), was der Anstieg der Gesellen/-innen- und Lehrlingszahlen im Vergleich zu der Anzahl der selbstständigen Meister/-innen widerspiegelte (vgl. Muth 1985, 13).

Die folgenden Unterkapitel sollen die Liberalisierung des Handwerks anhand unterschiedlicher Beispiele verdeutlichen. Zunächst wird die Situation des Handwerks allgemein betrachtet und seine Existenzmöglichkeiten neben der Industrie beschrieben (Kap. 2.1.1). Der Übergang zu industriellen Produktionsweisen bildet den thematischen Schwerpunkt dieses Kapitels. Danach wird auf die Güte der handwerklichen Berufsausbildung jener Zeit eingegangen (Kap. 2.1.2), die den Zustand der Berufsausbildung seit der Gewerbefreiheit in Preußen definiert. Es folgt eine genauere Beschreibung der Entwicklungen der Handwerker- und Gewerbeordnung bis hin zur Gewerbefreiheit 1810 (Kap. 2.1.3), bevor im nächsten Unterkapitel die „Gewerbenovellen" und das „Handwerkerschutzgesetz" 1897 näher betrachtet werden (Kap. 2.1.4). Die Liberalisierung des Handwerks wird besonders bei Betrachtungen der Errichtung der Handwerkskammern (Kap. 2.1.5) und der Einführung des „kleinen Befähigungsnachweises" (Kap. 2.1.6) verdeutlicht.

2.1.1 Industrialisierung und das Handwerk

Der einsetzende Aufschwung von Technik und Industrie in den 1815er Jahren und schließlich der Durchbruch der industriellen Revolution gibt laut Wilhelm Wernet (1963) Antwort auf die nachfolgenden Veränderungen im Handwerk (vgl. ebd., 147). Die zunehmende Industrialisierung wirkte sich unterschiedlich auf das Handwerk aus (vgl. John 1987, 175). Mit Beginn der Gewichtsverlagerung vom Handwerk zur Industrie ergab sich ein Wandel in den Traditionsstrukturen des Handwerks (vgl. Muth 1985, 2). Anfänglich hatte das Handwerk von der einsetzenden Industrialisierung wenig Nachteile (vgl. Wernet 1963, 148). Die Entwicklungen im Baugewerbe verzeichneten sogar einen Anstieg an Beschäftigten, die beim Aufbau des Verkehrswesens, der Industriebauten und Arbeitersiedlungen mithalfen (vgl. John 1987, 176). Andere Handwerkszweige hatten weder positive noch negative Berührung mit der einsetzenden Industrialisierung (vgl. ebd., 177).

Auf die unterschiedlichen Typen der Existenzmöglichkeiten des Handwerks neben der Industrie wird in den folgenden Unterkapiteln eingegangen. Zum einen wird beschrieben, wie das Handwerk durch die einsetzende Industrialisierung *unterging* (Kap. 2.1.1.1), jedoch auch geprüft, ob überhaupt von einem Untergang gesprochen werden kann. Zum anderen soll die Existenz der

Handwerksbetriebe – neben den Industriebetrieben – betrachtet werden (Kap. 2.1.1.2).

2.1.1.1 „Die Industrie steigt auf, das Handwerk fällt“[138]

Im Handwerk stellte sich während der Industrialisierung bald die Frage, wann es mit der rationelleren und günstigeren Produktion von Konsumgütern in der Industrie nicht mehr mithalten könnte, zur deren nutzloser Konkurrenz gemacht werden würde (vgl. Wernet 1963, 148) und somit die eigene Existenzberechtigung ein Ende finden würde (vgl. John 1987, 178). Das Werkstück der Handwerker/-innen verwandelte sich mit der einsetzenden Industrialisierung in eine Ware auf dem anonymen Markt (vgl. Stütz 1969, 11), es enttäuschte in der Umstellung auf die neuen wirtschaftlichen Erfordernisse und verblieb bei „kleinbetrieblichen Produktionsweisen väterlicher Art“ (Wernet 1963, 149). Die neu entstandenen technischen, wirtschaftlichen und finanziellen Möglichkeiten der Industrialisierung führten zur Verdrängung und schließlich zum Verfall des Handwerks (vgl. ebd., 150). Dieser Niedergang war nicht nur durch die Entwicklungen der Industrie entstanden, sondern auch durch das Handwerk selber verursacht worden. „Die Handwerker selbst, befangen in ihrer jahrhundertalten statischen Haltung, vermochten mit der Entwicklung nicht Schritt zu halten. Statt die neuen Möglichkeiten zu ergreifen und in einer neuen Daseinsform zu verwirklichen, forderten sie vom Staat unentwegt Hilfe, verlangten Schutz gegen ihre Todfeinde von Maschinen und Industrie“ (Jeangros 1957, 21 f.).

Zwar wurden die alten traditionsreichen Herstellungsmethoden des Handwerks von der Industrie überholt, aber dadurch passte sich das Handwerk teilweise auch notgedrungen den neuen Entwicklungen an, indem es neue Betriebsformen und Arbeitsmethoden entwickelte (vgl. Chesi 1966, 17). Diese aus der Not – aufgrund der industriellen Entwicklung – entstandene Anpassung verdeutlicht, dass nicht das gesamte Handwerk *zerfiel*. Zu einem gewissen Anteil sind auf der einen Seite handwerkliche Produkte durch günstigere industriell angefertigte Waren ersetzt worden, auf der anderen Seite ermöglichte dieser Umstand auch eine Weiterentwicklung und Anpassung innerhalb des Handwerks. So kam es auch zur zweiten Existenzmöglichkeit des Handwerks, auf die im nächsten Kapitel näher eingegangen wird.

138 Jeangros 1957, 20.

2.1.1.2 „Handwerk und Industrie bestehen miteinander“[139]

Vom Niedergang bzw. Verfall des Handwerks kann aufgrund der handwerklichen Anpassungen und Weiterentwicklungen somit nicht gesprochen werden. Jeangros (1957) spricht in diesem Kontext eher vom *Übergang* des Handwerks (vgl. 22; Herv. d. Verf.). Das Handwerk hat sich nicht aufgelöst, sondern vielmehr wurde es z. T. in industrielle Produktionsprozesse der Fabrik eingeordnet[140], wo es zu einem wichtigen Faktor geworden ist (vgl. Wernet 1963, 151). Wernet (1963) spricht in diesem Zusammenhang von drei Grundtypen. Der erste Grundtyp der Einordnung war die „direkte Übernahme handwerklicher Berufsverrichtungen in die industriellen Fertigungsgänge“ (152), was zur Bewahrung handwerksberuflicher Merkmale führte[141]. Der zweite Grundtyp war gekennzeichnet durch die Entnahme der „Schlüsselkräfte und Spezialisten aus dem Handwerk“ (ebd.). Die Vollmechanisierung der Arbeitsprozesse ersetzte die Facharbeiter/-innen zum Teil, aber zur „Überwachung, Instandhaltung und Schadenbeseitigung“ (ebd.) wurden sie dennoch benötigt. „Je vielseitiger hierfür seine handwerkliche Ausbildung ist, desto besser“ (ebd.), denn dieses Spezialwissen war in den Industrieprozessen gefragt. Als dritten Grundtyp sieht Wernet die Eingliederung der handwerklichen Werkstätten in die Fabrikproduktion, er nennt diese Form „Nebenbetriebe der Industrie“[142]. Entweder dienten sie der Vervollständigung und Veredlung von Fabrikerzeugnissen, oder sie waren ein eigenständiger handwerklicher Hilfsbetrieb und als sogenannte Fabrikwerkstatt[143] tätig. Diese Hilfsbetriebe standen dabei in keinem Zusammenhang mit dem Produktionsablauf, waren aber fest eingebundene Bestandteile der Fabrik. (Vgl. ebd., 151 f.)

Statt der, häufig in der Literatur zitierten, Auslöschung des Handwerks[144] kam es somit zur Verknüpfung von Industrie und Handwerk, die sich in drei Grundtypen nach Wernet (1963) einteilen lässt (vgl. ebd., 153).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Handwerkszweige partiell durch die Industrialisierung ihre Position behaupten bzw. weiter ausbauen konnten (vgl. Stratmann/Pätzold/Wahle 2003, 64), sie waren sozusagen zu einer Anpassung und Weiterentwicklung durch die Industrie gezwungen worden. Ein gewisser

139 Jeangros 1957, 23.
140 Die Berufszählungen belegen die Eingliederungen des Handwerks in die Fabriken des Deutschen Reiches.
141 Jeangros spricht von der „Industrialisierung des Handwerks“ (Jeangros 1957, 25).
142 Betriebe handwerklicher und industrieller Art arbeiten zusammen, Jeangros bezeichnet dies als „Verhandwerklichung der Industrie“ (Jeangros 1957, 27).
143 Als Beispiele für Fabrikwerkstätten zählt Wernet die Schlosserei, Klempnerei und Malerei auf (vgl. Wernet 1963, 152).
144 Die in einem gewissen Umfang ebenfalls vorgekommen ist.

Teil des selbstständigen Handwerks, das sich nicht anpassen konnte oder wollte, verkleinerte sich zwar, aber ein „wirtschaftlich geschwächter Kreis von Handwerksbetrieben" (Wernet 1963, 154) blieb erhalten. Der Aufschwung der Industrie und der gewerblichen Produktion verdrängte das Handwerk zwar zum einen, zum anderen gab er ihm aber auch die Möglichkeit, am technischen Fortschritt teilzuhaben und sich mit eigenen Mitteln an ihm zu bedienen (vgl. ebd., 157). Es ist auch festzuhalten, dass einzelne Gewerbe ausschließlich handwerklich besetzt waren, insbesondere Handwerksberufe, die nicht in Konkurrenz zur Herstellung von Massenprodukten in der Industrie standen, hielten sich äußerst stabil (vgl. Preller 1978, 100).

2.1.2 Die Güte der handwerklichen Berufsausbildung

Die Loslösung von der Zunftorganisation, die Einführung der Gewerbefreiheit und die vermehrte Praxis industrieller Prozesse in der Herstellung von Produkten wirkten sich z. T. negativ auf die handwerkliche Berufsausbildung aus. Dem Handwerk fehlte es an klaren Gewerbegrenzen, und Mängel im Prüfungs- und Ausbildungswesen trugen zu sinkenden Berufsqualifikationen bei (vgl. Hauptverband 2007, 8). Gesellen/-innen konnten fortan ohne Nachweis einer abgelegten Prüfung ein Gewerbe ausüben und Lehrlinge ausbilden. Daraufhin sind in den 1820er und 1830er Jahren Versuche zur Regelung des Lehrverhältnisses und zur Steigerung der handwerklichen Fähigkeiten und des Anspruchs unternommen worden (vgl. Muth 1985, 14).

Durch die Einführung der Gewerbefreiheit und die neuen Möglichkeiten für Gesellen/-innen zur Führung eines selbstständigen Betriebes ohne Meisterprüfung ergaben sich zunehmende Konflikte zwischen den Meistern/-innen und den Gesellen/-innen (vgl. Hauptverband 2007, 8). Die Gesellen/-innen schienen offener als ihre Meister/-innen gegenüber den neuen wirtschaftlichen Veränderungen der einsetzenden Industrialisierung und verfolgten allgemeine und soziale Interessen (vgl. John 1987, 245). Das Verhältnis zwischen den beiden ist von „patriarchalischen Vorstellungen, wirtschaftlichen Eigeninteressen und Konkurrenzängsten geprägt" worden (ebd., 260). Daraus wird deutlich, dass die Einführung der Gewerbefreiheit auf der einen Seite neue Möglichkeiten für die Gesellen/-innen bot, die offen gegenüber industriellen Prozessen eingestellt waren. Zum anderen erzeugte die Einführung mehr Unsicherheit bei den Meistern/-innen, die durch die Gewerbefreiheit und die Möglichkeit der Gesellen/-innen zur Selbstständigkeit – ohne Ablegung der Meisterprüfung – einen höheren Konkurrenzdruck verspürten, was wiederum zu Verunsicherungen und Existenzängsten führte. Diese Unsicherheit verbreitete sich in handwerklichen Kreisen und ist durch die einsetzende Industrialisierung zusätzlich verstärkt worden. Als Reaktion auf die Bedenken gegenüber der Gewerbefreiheit

und der Industrialisierung entwickelte sich bei den Meistern/-innen im Laufe der Folgejahre eine zunehmende Rückwendung zu vergangenen Vorstellungen der Zünfte und ihrer Aufgaben und Rechte. Vor dem Hintergrund dieser *nostalgischen* Gedanken kann die Entstehung anderer Berufsvereinigungen verstanden werden, die sich zum Austausch gewerbetechnischer Fragen und zum geselligen Beisammensein in den 1830er und 1840er Jahren trafen. (Vgl. Wernet 1963, 161; Herv. d. Verf.)

2.1.3 Entwurf der „Handwerker- und Gewerbeordnung" – Ablehnung der Gewerbefreiheit

Im ganzen Deutschen Reich kamen 1848 Handwerker zu Kundgebungen zusammen, um über Berufsordnungen des Handwerks zu beraten. Meister/-innen und Gesellen/-innen waren sich nahezu einig, denn beide wollten den „Erlass einer umfassenden Handwerks- und Gewerbeordnung" (vgl. Wernet 1963, 163). Sie schienen gleichgesinnt und verbunden in ihrem „Kampf gegen die Gewerbefreiheit" (John 1987, 179).

Neben der Ablehnung der Gewerbefreiheit ist eine „geregelte Ordnung im Bereich der Berufsausbildung, der Zulassungsbedingungen zur wirtschaftlichen Selbstständigkeit und damit zum Schutze der Existenz der etablierten Handwerksmeister auf der Grundlage des handwerklichen Berufsbildes und des Berufsethos" (ebd., 269) angestrebt worden.

Weitere Aufgaben der handwerklichen Grundsätze waren, „den beruflichen Leistungsstand der gesamten Handwerkerschaft – also der Lehrlinge, Gesellen und Meister – zu erhalten, zu pflegen und weiterzuentwickeln […]. Daraus ergeben sich zwangsläufig bestimmte Voraussetzungen, die an den lernenden und lehrenden Handwerker gestellt werden müssen: geordnete Lehrzeit nebst Gesellenprüfung, geordnete Gesellenzeit nebst Meisterprüfung, geordnete Meisterverhältnisse bezüglich Niederlassung, Berufsausübung, Nachwuchsausbildung und Beteiligung an den gemeinsamen Standesaufgaben" (Wernet 1963, 165; vgl. Muth 1985, 16). Gefordert wurden ebenfalls Pflichtinnungen mit öffentlich-rechtlichem Charakter, die Einführung eines Befähigungsnachweises, Beschränkungen der Lehrlingszahlen, gesetzliche Vertretung durch Handwerkskammern, die Meisterprüfung als Zugangsvoraussetzung für den eigenen Betrieb sowie das Recht nach eigenverantwortlicher Selbstverwaltung (vgl. John 1987, 269, HWK HH 1998, 19).

Der „Frankfurter Kongreß" 1848 und der daraus entstandene „Entwurf einer Handwerks- und Gewerbeordnung" waren fachlich bestimmend für die spätere Organisation des Handwerks (vgl. Chesi 1966, 18). Der dort verabschiedete „Entwurf der Handwerker- und Gewerbeordnung" zählt mithin zu den

„wichtigsten Dokumenten in der Beweisführung der Entwicklung des ordnungspolitischen Denkens der Handwerksmeister" (John 1987, 244).

In den 1850er und 1860er Jahren wurden die liberalen Gedanken der vorhergegangenen Jahre ausgeweitet und fanden in der „Gewerbeordnung des Norddeutschen Bundes" 1869 ihren Höhepunkt. Das Handwerk setzte, wenn auch mit einigen zeitlichen Einschränkungen, seit der Einführung der Gewerbefreiheit 1810 seine Erfolge des Liberalismus fort. Der Handwerksstand erreichte z. T. „Ruhm und Ehre" und eine „wenn auch nur oberflächliche soziale Befriedigung […] als eigenständige Bevölkerungsgruppe" (ebd., 278 f.), die darauf begründet war, dass in den Revolutionsjahren 1848/49 die Aristokratie die politischen Aufstände der Bevölkerung weiterhin kontrollieren wollte, ohne ihren Machtanspruch zu verlieren. Dafür erschien es notwendig, Forderungen der Handwerker/-innen weitestgehend zu akzeptieren, um weitere Unruhen zu vermeiden. (Vgl. ebd., 278)

Die Gewerbefreiheit wurde 1869 auf die „Norddeutschen Länder" ausgeweitet und nach der Reichsgründung drei Jahre später 1871 auf das gesamte Reich. Auf die Einführung einer neuen Gewerbeordnung folgte die Auflösung zahlreicher Innungen und Verbände. (Vgl. Chesi 1966, 18) Sie bestanden zwar weiterhin, galten allerdings fortan als reine Interessenverbände. Die Gewerbeordnung für den „Norddeutschen Bund" umfasste insgesamt 10 Titel und 153 Paragraphen. Im Folgenden wird auf Titel I „Allgemeine Bestimmungen" und Titel VII „Gewerbegehülfen, Gesellen, Lehrlinge und Fabrikarbeiter" näher eingegangen.

Der erste Paragraph der „Allgemeinen Bestimmungen" besagte, dass jeder ein Gewerbe betreiben konnte. „Der Betrieb eines Gewerbes ist Jedermann gestattet, soweit nicht durch dieses Gesetz Ausnahmen oder Beschränkungen vorgeschrieben oder zugelassen sind" (Koller 1869, 35).

Der siebte Titel befasste sich im ersten Abschnitt mit den „Verhältnissen der Gesellen, Gehülfen und Lehrlinge". Folgend sollen die Paragraphen 115, 118 und 119 dargestellt werden, die relevante Bestimmungen für die handwerkliche Berufsausbildung festlegten. Der Paragraph 115 legte zunächst fest, wer als ein „Lehrling" galt, während die Paragraphen 118 und 119 die Aufgaben des „Lehrherrn" bestimmten. Dieser war dazu angehalten, den Lehrling zum „tüchtigen Gesellen" auszubilden und nicht für andere Arbeiten zu missbrauchen. Der Lehrling stand unter seiner „väterlichen Zucht".

„§ 115 Als Lehrling ist jeder zu betrachten, welcher bei einem Lehrherrn zur Erlernung eines Gewerbes in Arbeit tritt, ohne Unterschied, ob das Erlernen

gegen Lehrgeld oder unentgeltliche Hülfsleistung stattfindet, oder ob für die Arbeit Lohn gezahlt wird" (ebd., 147).

„§ 118 Der Lehrherr muss sich angelegen sein lassen, den Lehrling durch Beschäftigung und Anweisung zum tüchtigen Gesellen auszubilden. Es darf dem Lehrlinge die hierzu erforderliche Zeit und Gelegenheit durch Verwendung zu anderen Dienstleistungen nicht entziehen. Der Lehrherr muss bemüht sein, den Lehrling zur Arbeitsamkeit und zu guten Sitten anzuhalten und vor Lastern und Ausschweifungen zu bewahren" (ebd., 150).

„§ 119 Der Lehrling ist der väterlichen Zucht des Lehrherrn unterworfen und in Abwesenheit des Lehrherrn auch dem denselben vertretenden Gesellen oder Gehülfen zur Folgsamkeit verpflichtet" (ebd.).

Es lässt sich festhalten, dass die Gewerbeordnung von 1869 zwar teilweise die Berufsausbildung im Handwerk regelte, allerdings keine Bestimmungen zur Lehrzeit, Probezeit, oder zum Lehrvertrag enthielt. Bei Betrachtung aller Paragraphen der Gewerbeordnung geht hervor, dass diese nur einen Teilbereich der handwerklichen Berufsausbildung umfassten. Die Gewerbeordnung ist zudem sehr allgemein formuliert gewesen, was viel Interpretationsfreiraum bot und zu unterschiedlichen Auslegungen führte (vgl. Wolsing 1977, 68).

2.1.4 Gewerbenovellen, Lehrlingsrecht und das Handwerkerschutzgesetz

Mit dem Wegfall der vorhergegangenen Ausbildungsform und der Einführung der Gewerbeordnung des „Norddeutschen Bundes" sank der Standard der handwerklichen Berufsausbildung. Greinert (2007) spricht in diesem Zusammenhang vom „ökonomischen Niedergang des Handwerks" durch die Auflösung der traditionellen Ausbildungsform – der Lehre (vgl., 39). Aus der Gewerbeordnung 1869 ging bereits hervor, dass Meister/-innen frei über ihr Lehrlingswesen verfügen konnten. In der schlechten wirtschaftlichen Lage des Handwerks zu dieser Zeit wurden die Lehrlinge von den Meistern/-innen als günstige Arbeitskraft ausgebeutet und für Hilfs- und Nebenarbeiten eingesetzt (vgl. John 1987, 287). Mit diesem Missbrauch sanken auch die beruflichen Fähigkeiten und Anforderungen, denn die *Lehrlingszüchterei*[145] beinhaltete wachsendes Spezialwissen und wirkte sich negativ auf die grundlegenden Fachkenntnisse in der Lehrlingsausbildung aus (vgl. ebd.; Herv. d. Verf.). Die Allgemeinbildung ist durch die fachlich spezialisierte Handwerkslehre vernachlässigt worden (vgl. v. Friedeburg 1989, 245). Als Reaktion auf die „Lehrlings-

145 Eine überhöhte Anzahl von Lehrlingen in einem Betrieb, die Industrie hielt sich mit der Lehrlingshaltung noch zurück (vgl. Muth 1985, 18).

züchterei" sind daraufhin – in den 1860er und 1870er Jahren – einige Novellen im Bereich des Lehrlingswesens eingeführt worden. In den Beschlüssen über das Lehrlingswesen 1875 heißt es hierzu: „Um eine dem Interesse der Lehrlinge, der gewerblichen Produktion und der Volkswirtschaft entsprechende Ausbildung der Lehrlinge herbeizuführen, ist eine Reform des Lehrlingswesens notwendig" („Beschlüsse über das Lehrlingswesen des Vereins für Socialpolitik" 1875, 185 f.). Es sind neben den rechtlichen Regelungen wie bspw. der gesetzlichen Festlegung der Probezeit, Lehrverträge und Lehrzeugnisse auch eine Beaufsichtigung des Lehrlingswesens gefordert worden, die sich aus Arbeitgebern/-innen und Arbeitnehmern/-innen zusammensetzen sollte (vgl. ebd.).

Diese Explikationen stärkten in den nächsten Jahren[146] die berufsständische Regelung und führten zur gewünschten Reform. Aufgrund der Erneuerung der Befugnisse der Innungen und der gesetzlichen Festlegung ihrer Aufgaben setzte sich eine für die Handwerkspolitik vorteilhaftere Gewerbepolitik durch (vgl. Chesi 1966, 18), dies wird insbesondere durch die Novellen 1881, 1884, 1886 und 1887 verdeutlicht. Die Gewerbeordnungsnovelle 1881 gab den Innungen unter anderem den öffentlich-rechtlichen Charakter wieder (vgl. John 1987, 290), was sie als Organ der Selbstverwaltung stärkte (vgl. Chesi 1966, 18). Die Novellen aus dem Jahr 1884, 1886 und 1887 erweiterten erneut den Kompetenzraum der Innung und vergrößerten den Bruch zwischen Handwerk und Industrie in Bezug auf ihre Berufsausbildung (vgl. Greinert 2007, 48). Die günstigere Gewerbepolitik ermöglichte neue Gründungen von Berufsverbänden im Handwerk. 1873 konstituierte sich der „Zentralverband selbständiger Handwerker und Fabrikanten Deutschlands", der sich 1882 dem Verein des „Allgemeinen Deutschen Handwerkerbundes" anschloss. Im selben Jahr trat dieser dem neugegründeten „Zentralausschuss der vereinigten Innungsverbände Deutschlands" bei. (Vgl. Chesi 1966, 19)

Zwischen 1880 und 1895 ist festzustellen, dass die Anzahl der Innungen anstieg. Dies beruht auf der Tatsache, dass der Innungsbeitritt damals kostenlos war, er bot den Handwerkern/-innen allerdings im „wirtschaftlichen Existenzkampf" keine Vorteile (vgl. Wernet 1963, 170). Aus dem Bestreben heraus, der Innungsbeitritt möge in diesem Daseinskampf dem Handwerk helfen und ihn vor der Konkurrenz der Industrie schützen, ist die Novelle zur Gewerbeordnung 1897 zu verstehen.

146 Eine weitere Stärkung des Lehrlingswesens fand durch R. Garbe (1888) statt: „Vorschläge zum Ausbau eines einheitlichen, durch Reichsgesetz in seinen Grundzügen bestimmten und die Gesammtheit [sic] der gewerblichen Jugend umfassenden Lehrlings-Bildungswesens" in Garbe, R.: „Der zeitgemäße Ausbau…", Berlin 1888, 139 ff. (vgl. Pätzold 1982, 46 ff.).

Die gesetzliche Neuordnung der gewerblichen Berufsausbildung wurde in der Gewerbeordnung von 1897 ebenfalls fixiert (vgl. Wahle 2007, 198). Die „Differenzierung des Ausbildungsrechts in ein handwerkliches und industrielles […], die Akzeptanz des (industriellen) Großbetriebes und der fabrikeigenen Lehrwerkstatt als gleichwertiger Ausbildungs- und Lernort im Verhältnis zum Handwerksbetrieb […] sowie die obligatorische Schriftlichkeit des Lehrvertrages" (ebd.) fand statt.

Bestimmungen, die das Lehrlingswesen betrafen, sind in dem Paragraphen § 103e und im dritten Abschnitt „Lehrlingsverhältnisse" in den Paragraphen 126–132a zu finden. Bestimmungen zu den Lehrlingsverhältnissen lassen sich in „allgemeine Vorschriften" und in „besondere Bestimmungen für Handwerker" einteilen[147] (vgl. Wolsing 1977, 68).

Auf einige dieser Paragraphen soll im Folgenden näher eingegangen werden, um die Relevanz der Novellierung zu verdeutlichen.

Mit dem Handwerkerschutzgesetz von 1897[148] ist u. a. beschlossen worden, dass zur Selbstverwaltung und im Interesse des Handwerks neben Industrie- und Handelskammern Handwerkskammern geschaffen werden müssen[149] (vgl. Chesi 1966, 19). Die Aufgaben der neuen Kammern gliederten sich in sechs Punkte (vgl. Greinert 2007, 49).

> *„Der Handwerkskammer liegt insbesondere ob: 1. die nähere Regelung des Lehrlingswesens; 2. die Durchführung, der für das Lehrlingswesen geltenden Vorschriften zu überwachen; 3. die Staats- und Gemeindebehörden in der Förderung des Handwerkes durch thatsächliche Mittheilungen und Erstattung von Gutachten über Fragen zu unterstützen, welche die Verhältnisse des Handwerkes berühren; 4. Wünsche und Anträge, welche die Verhältnisse des Handwerkes berühren, zu berathen und den Behörden vorzulegen, sowie Jahresberichte über ihre die Verhältnisse des Handwerkes betreffenden Wahrnehmungen zu erstatten; 5. die Bildung von Prüfungsausschüssen zur Abnahme der Gesellenprüfung (§ 131 Absatz 2); 6. die Bildung von Ausschüssen zur Entscheidung über Beanstandungen von Beschlüssen der Prüfungsausschüsse (§ 132). Die Handwerkskammer soll in allen wichtigen, die Gesamtinteressen des Handwerks oder die Interessen*

147 Vgl. „Gesetz, betreffend die Abänderung der Gewerbeordnung 1897", in StaHH 416–1/1-XV A 9.

148 Laut Wernet ist es falsch in diesem überholten Sinne von einem Handwerkerschutzgesetz des Jahres 1897 zu sprechen, denn „die Gewerbenovelle von 1897 hat einen Schutz des Handwerks vor der industriellen Konkurrenz weder bezweckt, noch hat sie ihn während ihrer Wirksamkeit herbeigeführt oder bewirkt" (Wernet 1963, 171 f.).

149 Vgl. § 103 „Gesetz, betreffend die Abänderung der Gewerbeordnung 1897", in StaHH 416–1/1-XV A 9.

einzelner Zweige desselben berührenden Angelegenheiten gehört werden. Sie ist befugt, Veranstaltungen zur Förderung der gewerblichen. technischen und sittlichen Ausbildung der Meister, Gesellen (Gehülfen) und Lehrlinge zu treffen, sowie Fachschulen zu errichten und zu unterstützen"[150]

Die Handwerkskammern übernahmen somit die Aufsicht der Lehrlingsverhältnisse und sollten die öffentlich-rechtliche Regelung der handwerklichen Lehrlingsverhältnisse" (Büchter 2012, 21) sichern. Ihre Hauptaufgabe sollte in der Erneuerung des Ausbildungs- und Prüfungswesens liegen und um die zukünftige Entwicklung zu sichern, sind fakultative Zwangsinnungen festgelegt worden[151], die parallel zu den freien Innungen existierten. Diese wiederum sollten die Stellung der Innungen auch in Bezug auf das Lehrlingswesen stärken. Sie sollten „als Form berufsständischer Selbstverwaltung" (Büchter 2012, 21) an der Regelung des Lehrlingswesens neben den Handwerkskammern mitwirken. „Die Innungen und Innungsausschüsse sind verpflichtet, den von der Handwerkskammer innerhalb ihrer Zuständigkeit erlassenen Anordnungen Folge zu leisten".[152]

Im dritten Abschnitt zu den Lehrlingsverhältnissen sind dann zum einen die Lehrlingshöchstzahlen und zum anderen die Bestimmungen zum Lehrvertrag festgehalten worden. So wurde es der Verwaltungsbehörde zuteil, die Zahl der Lehrlinge bei Gefährdung der Ausbildung oder bei einem ungleichen Verhältnis der Arbeitenden in einem Betrieb zu reduzieren bzw. dem Betrieb die Lehrlingshaltung gänzlich zu untersagen. „Wenn der Lehrherr eine im Mißverhältnisse zu dem Umfang oder der Art seines Gewerbebetriebes stehende Zahl von Lehrlingen hält und dadurch die Ausbildung der Lehrlinge gefährdet erscheint, so kann dem Lehrherrn von der unteren Verwaltungsbehörde die Entlassung eines entsprechenden Theiles der Lehrlinge auferlegt und die Annahme von Lehrlingen über eine bestimmte Zahl hinaus untersagt werden. […] Unbeschadet der vorstehenden Bestimmung können durch Beschluß des Bundesraths für einzelne Gewerbezweige Vorschriften über die höchste Zahl der Lehrlinge erlassen werden, welche in Betrieben dieser Gewerbezweige gehalten werden darf".[153]

Auch der Inhalt des Lehrvertrages bzw. der Lehrvertrag selbst ist gesetzlich fixiert worden. So heißt es hierzu: „Der Lehrvertrag ist binnen vier Wochen nach

150 § 103e „Gesetz, betreffend die Abänderung der Gewerbeordnung 1897", in StaHH 416–1/1-XV A 9.
151 Vgl. § 100 „Gesetz, betreffend die Abänderung der Gewerbeordnung 1897", in StaHH 416–1/1-XV A 9.
152 § 103f „Gesetz, betreffend die Abänderung der Gewerbeordnung 1897", in StaHH 416–1/1-XV A 9.
153 § 128 ebd.

Beginn der Lehre schriftlich abzuschließen. Derselbe muß enthalten: 1. die Bezeichnung des Gewerbes oder des Zweiges der gewerblichen Thätigkeit, in welchem die Ausbildung erfolgen soll; 2. die Angabe der Dauer der Lehrzeit; 3. die Angabe der gegenseitigen Leistungen; 4. die gesetzlichen und sonstigen Voraussetzungen, unter welchen die einseitige Auflösung des Vertrages zulässig ist".[154] In einer Lehre war der Lehrherr zudem dazu verpflichtet, „den Lehrling in den bei seinem Betriebe vorkommenden Arbeiten des Gewerbes dem Zwecke der Ausbildung entsprechend zu unterweisen, ihn zum Besuche der Fortbildungs- oder Fachschule anzuhalten und den Schulbesuch zu überwachen".[155]

Eine weitere Neuerung betraf die einheitliche Ordnung des Prüfungswesens und die Einführung der Meisterprüfung. Im Original lautet sie wie folgt: „Den Meistertitel in Verbindung mit der Bezeichnung eines Handwerkes dürfen nur Handwerker führen, wenn sie in ihrem Gewerbe die Befugniß zur Anleitung von Lehrlingen erworben (§ 129) und die Meisterprüfung bestanden haben".[156]

Zusammenfassend ergibt sich, dass die Organisation des Handwerks durch das Handwerkerschutzgesetz zwar stark geregelt wurde, in der praktischen Umsetzung allerdings kaum erfüllt worden ist (vgl. Wernet 1963, 175; vgl. Wolsing 1977, 423). Es ist dennoch festzuhalten, dass das Handwerkerschutzgesetz eine Neuregelung des Lehrlingswesens mit sich brachte (vgl. Kolbenschlag/Leßmann/Stücklen 1954, 136). Es erließ u. a. gesetzliche Vorschriften gegen die „Lehrlingszüchterei" und legte die Lehrzeit fest. Zudem sicherte sich das Handwerk „mit der Novellierung […] eine ordnungspolitische Monopolstellung in der Frage der Überwachung der Lehrlingsausbildung und der Prüfungsmodalitäten durch die Handwerkskammern (Innungen)" (Schütte 2010, 11), „diese Monopolstellung wurde zum Ursprung der Auseinandersetzungen zwischen Industrie und Handwerk, denn die Industrie generierte ihre Arbeiter aus dem Handwerk" (ebd., 17). Die zwischen 1907 und 1910 ausgetragenen Divergenzen bildeten darauf den ersten Höhepunkt der Konfrontation zwischen Industrie und Handwerk (vgl. Greinert 2007, 76).

2.1.5 Errichtung der Handwerkskammern

Das Handwerkerschutzgesetz war ein Organisationsgesetz ganz im Sinne der beruflichen Ordnung (vgl. Wernet 1963, 181). Die Regelungen spiegelten den Wandel Deutschlands zur Industrienation wider (vgl. Wahle 2007, 198). Die

154 § 126b ebd.
155 § 127 ebd.
156 § 133 ebd.

den Handwerkskammern zugeteilte Aufgabe war in der Anfangszeit die Ordnung beruflicher Ausbildungsverhältnisse. Daraus entwickelten sich Aufgaben zur Regelung des Lehrlingswesens, die die Durchführung der Gesellenprüfung sowie die Planung der Meisterprüfungen beinhalteten. (Vgl. Wernet 1963, 183) Mit der Errichtung der Handwerkskammern kam 1900 ein loser Zusammenschluss derselben – „Deutscher Handwerks- und Gewerbekammertag" – zustande (vgl. ebd., 185). Die Vertretung der Handwerkerinteressen durch die Handwerkskammer war für die Gesellen/-innen mit einem vorgesehenen Ausschuss gewährt. Dieser kümmerte sich vorwiegend um den Erlass von Vorschriften zur Lehrlingsregelung. (Vgl. Kolbenschlag/Leßmann/Stücklen 1954, 136)

Trotz des Handwerkerschutzgesetzes waren die Handwerker/-innen nicht zufrieden, auf den „Deutschen Handwerks- und Gewerbekammertagen"[157] forderten sie weitere Novellen ein, unter anderem die Einführung des „großen Befähigungsnachweises". Dieser sollte bewirken, dass die Führung eines selbstständigen Handwerkbetriebes nur Handwerkern/-innen zusteht, die ihre Lehre und ihre Gesellenzeit ordnungsgemäß beendet und ihre Meisterprüfung abgelegt haben.

2.1.6 Einführung des „Kleinen Befähigungsnachweises"

Auf der Jahrestagung des Kammertages 1905 in Köln ist auf die Forderung nach einem „großen Befähigungsnachweis" zwar verzichtet worden, allerdings wurde 1908 beschlossen, den „kleinen Befähigungsnachweis" einzuführen (vgl. Chesi 1966, 19). Dieser besagte, dass nur noch Handwerker/-innen mit erfolgreich abgeschlossener Meisterprüfung im Handwerk Lehrlinge ausbilden durften[158]. Denn seit der Einführung der Gewerbefreiheit gab es keine Anforderungen an die Fähigkeiten eines/einer Meisters/-in im Handwerk, jeder/jede Handwerker/-in konnte sich „Meister/-in" nennen und selbstständig einen Handwerksbetrieb führen sowie Lehrlinge ausbilden (s. Kap. 2.1.2). Das Handwerkerschutzgesetz 1897 führte zwar daraufhin eine allgemeingültige Meisterprüfung ein, dies schränkte die Eröffnung von Handwerksbetrieben und die Ausbildung von Lehrlingen allerdings nicht weiter ein (s. Kap. 2.1.4). Erst die Einführung des „kleinen Befähigungsnachweises" 1908 regelte die Lehrlingsausbildung, indem sie Bestimmungen festlegte. So heißt es darin: „In Handwerksbetrieben steht die Befugnis zur Anleitung von Lehrlingen nur denjenigen Personen zu, welche das vierundzwanzigste Lebensjahr vollendet und eine Meisterprüfung […] bestanden haben" („Gesetz, betreffend die Abänderung

157 1905, 1907 und 1908.
158 Jede Meisterprüfung berechtigte zur Ausbildung in jedem Handwerk.

der Gewerbeordnung" 1908, Artikel 1). Damit war genügend Anreiz gegeben, sich der Meisterprüfung zu stellen, was die konstant steigenden Zahlen der abgelegten Prüfungen belegen. In kürzester Zeit erwies sich der kleine Nachweis als ein wirksames Mittel, das Handwerk zu fördern und zu festigen und damit auch dem „Niedergang" des beruflichen Ausbildungswesens entgegenzuwirken. Die geordnete und vollständige Ausbildung zum/zur Meister/-in beinhaltete zwei Prüfungen, eine zum Schluss der Lehrlingszeit und eine zum Abschluss der Gesellenzeit. (Vgl. Wernet 1963, 186) Mit den Novellen der Gewerbeordnung 1905–1908, denen auf den Jahrestagungen der „Handwerks- und Gewerbekammertage" zugestimmt worden ist, entstand eine zunehmende Regelung des Lehrlingswesens (vgl. Pätzold 1989, 264). Wernet (1963) spricht von einem stetigen Anstieg der Meisterbriefe und des fachlichen Bildungsniveaus im Handwerk seit der Einführung des „kleinen Befähigungsnachweises" 1908, materiell und formell ist das Ausbildungs- und Prüfungswesen ganz im Sinne des Handwerks weiterentwickelt worden (vgl. 195).

2.2 Die Zeit der Weimarer Republik: 1918–1933

Die Folgen des ersten Weltkrieges bestimmten die wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Lage Deutschlands, die „veränderte Struktur des Weltmarktes, […] Massenarbeitslosigkeit, Armut [und] Versorgungsprobleme" (Hafeneger 1988, 15) prägten das Bild des Landes. Die Regulation der Nachfrage von Arbeitskräften, die Finanzierung und die sachlichen Ressourcen des Staates wirkten sich auch auf das Berufsbildungssystem aus und insbesondere der handwerkliche Ausbildungssektor war von den Kriegsfolgen betroffen (vgl. Schütte 2010, 24). Pätzold (1989) hält fest, dass sich die Situation der Handwerker/-innen nach dem ersten Weltkrieg 1918 und der Inflation verschlechtert hatte (vgl. 265), denn mit der Weltwirtschaftskrise und dem wirtschaftlichem Zerfall war die Existenz vieler Handwerksbetriebe gefährdet.

Die statistischen Zahlen der Handwerksbetriebe zeigen allerdings keinen Rückgang, so ist davon auszugehen, dass in dieser Zeit ebenfalls Betriebe[159] gegründet worden sind, die diese Zahlen ausglichen (vgl. Wernet 1963, 192). Auf den sichtbaren Rückgang der Lehrlingszahlen in der handwerklichen Ausbildung zu Beginn des ersten Weltkrieges wirkten zwei weitere Entwicklungen ein. Zum einen die bessere Bezahlung in der (Kriegs-)Industrie, die zahlreiche Lehrlinge

159 Um der wirtschaftlichen Notlage zu entgehen, eröffneten Gesellen/-innen sowie Arbeitende und Angestellte eigene Handwerksbetriebe, da ihre Chance auf Einstellung in einem anderen Betrieb aussichtslos war (vgl. Wernet 1963, 193). Daraus ergab sich ein Wettbewerbsdruck im Handwerk, der die Verdienstmöglichkeiten in diesem Bereich begrenzte (vgl. Stüben 2006, 60).

in die Fabriken drängte, und zum anderen die Einberufung der Meister in den Krieg, die auf diese Weise ihre Produktion bzw. ihr Handwerk einstellen mussten. (Vgl. Schütte 1992, 24) Das Handwerk forderte daraufhin 1918 aus seiner wirtschaftlichen Notlage heraus „wirtschaftliche Direktmaßnahmen" zur Unterstützung der Berufsbildung ein, die auf dem folgenden „Deutschen Handwerks- und Gewerbekammertag" vorgestellt worden sind[160] (vgl. ebd.).

In den folgenden Unterkapiteln zum Handwerk in der Weimarer Republik sollen unterschiedliche wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Entwicklungen beleuchtet werden, die das Handwerk und sein Lehrlingswesen betrafen. Zunächst gibt es einen Überblick über die Situation des Handwerks und seines Lehrlingswesen nach dem ersten Weltkrieg (Kap. 2.2.1). Darauf aufbauend werden die Interessenvertretungen im Handwerk (Kap. 2.2.2), der Entwurf einer „Reichshandwerkerordnung" (Kap. 2.2.3) und der Entwurf eines „Berufsausbildungsgesetzes" (Kap. 2.2.4) erläutert. Die Darstellung der Weimarer Zeit endet mit einer Betrachtung der industriellen und handwerklichen Situation zu Beginn der 1930er Jahre (Kap. 2.2.5), welche zugleich den Übergang zum Nationalsozialismus und zum nächsten Kapitel bildet.

2.2.1 Situation des Handwerks und seines Lehrlingswesens in der Weimarer Zeit

Nach dem Ende des ersten Weltkrieges, das eine Veränderung im wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Leben mit sich brachte, war das Handwerk in seinem Denken noch traditionsgebunden und berufsständisch. Es musste sich gegen die Inflation und die Verknappungen[161] aufgrund des Krieges bewähren. (Vgl. ZDH o. J., 2; s. Kap. 2.2) Eine Wiederkehr zu den handwerklichen Verhältnissen in der Vorkriegskrieg schien unmöglich (vgl. Wernet 1963, 189).

Nach 1918 galt weiterhin das „Handwerkerschutzgesetz" von 1897 und stellte die Regelung der handwerklichen Lehrlingsverhältnisse unter Aufsicht der selbstverwalteten Handwerkskammern (vgl. Pätzold 1989, 260). Wie schon in den Jahren zuvor waren arbeitsspezifische Tätigkeiten kennzeichnend für die inhaltliche Ausbildung, die in dieser Form eine umfassende, allgemeine Fach- und Grundbildung des Berufes nicht zuließen. Ein gesetzliches Verbot, den Handwerksmeistern/-innen die Lehrlingshaltung zu unterbinden – aufgrund

160 Meister, die ausbilden, sollten vom Kriegsdienst befreit werden und die staatlichen Regelungen zur Kontrolle der Lehrlingsausbildung sollten aufgehoben werden (vgl. Schütte 1992, 25). Das Reichswirtschaftsamt reagierte allerdings mit Distanz auf die Forderungen (vgl. ebd., 24).

161 Mangelerscheinungen u. a. bei den Rohstoffen, bei der personellen Besetzung und der allgemeinen Auftragslage.

unzureichender praktischer Tätigkeiten –, war allerdings nicht möglich und so setzten die Handwerkskammern auf einen Ausgleich der verlorenen Arbeitszeit durch eine Erhöhung der Lehrlingszeit auf dreieinhalb Jahre. Negative Auswirkungen auf das Lehrlingswesen und die Berufsbildung entstanden zudem durch den Berechtigungsnachweis zur Haltung und Anleitung von Lehrlingen. Dieser Nachweis berücksichtigte nur die fachlichen Qualifikationen des/der Handwerksmeisters/-in. Weder seine/ihre pädagogischen Fähigkeiten noch die Eignung seines/ihres Betriebes zur Ausbildung von Lehrlingen sind überprüft worden. (Vgl. ebd., 264 f.)

Ein weiteres – ständig diskutiertes – Thema auch nach 1918 waren die Lehrlingsentlohnung und die „Lehrlingszüchterei". Eine Regelung der Lehrlingshöchstzahlen fand nur in einigen Handwerksberufen[162] statt (vgl. ebd., 267). „Für die zuständigen Behörden war es aber auch schwierig zu entscheiden, ob die Beeinträchtigung einer qualifizierten Lehrlingsausbildung als Folge einer zu großen Zahl von Lehrlingen vorlag: denn neben der Wirtschaftslage und der Arbeitsmarktsituation mußten auch die Art des Betriebes, seine Ausstattung und Organisation und die Person des Lehrherrn selbst berücksichtigt werden" (ebd.). Die Schwierigkeiten des Handwerks ließen sich somit nicht auf eine Ursache zurückführen, mehrere Faktoren mussten in Betracht gezogen werden.

2.2.2 Interessenvertretungen im Handwerk

Als Reaktion auf die Erneuerungen in Staat, Politik, Wirtschaft und Gesellschaft nach dem ersten Weltkrieg und auf den Klassenkampf zwischen Arbeitnehmern/-innen und Arbeitgebern/-innen (vgl. Wernet 1963, 189), der für die Weimarer Republik kennzeichnend war, welchem sich das Handwerk auch nicht entziehen konnte, entstand 1919 der „Reichsverband des Deutschen Handwerks". Der starke Einfluss der Sozialpartner auf die Staatspolitik bedrängte die Stellung des Handwerks, sodass mit dem „Reichsverband des Deutschen Handwerks[163]" eine Überorganisation entstand (vgl. ebd., 189 ff.; vgl. Chesi 1966, 19), der sich alle Handwerksorganisationen, Handwerkskammern, Fachverbände, Handwerksbünde und Handwerksvereinigungen anschlossen (vgl. ZDH o. J., 3).

Im selben Jahr entwickelte sich zusätzlich zur Gründung des „Reichsverbandes des Deutschen Handwerks" das „Forschungsinstitut für rationelle Betriebsfüh-

162 Bspw. Bäcker/-in, Fleischer/-in.

163 „Reichsverband des Deutschen Handwerks" ist eine Organisation, die sich aus dem „Deutschen Handwerks- und Gewerbekammertag" in Verbindung mit den großen deutschen „Innungs-Reichsverbänden", dem „deutschen Genossenschaftsverband" und dem „Verband der Gewerbe- und Handwerkervereinigungen" gegründet hat (vgl. Chesi 1966, 19).

rung im Handwerk", welches sich im Jahre 1928 mit anderen Forschungsstätten zum „Deutschen Handwerkerinstitut" verband und „wertvolle Arbeit für die betriebstechnische und betriebswirtschaftliche Durchleuchtung des handwerklichen Schaffens in allen Berufszweigen geleistet hat" (Wernet 1963, 200). Es ist festzuhalten, dass in der Weimarer Zeit unterschiedliche Interessenvertretungen entstanden sind, die die sozialen und politischen Interessen der Handwerker/-innen vertraten und so zu einer Verbesserung der wirtschaftlichen Situation nach der Niederlage von 1918 beitrugen.

2.2.3 Erster Entwurf einer „Reichshandwerksordnung"

Im Kontext der Interessenvertretungen ist 1920 ein „Entwurf einer Reichshandwerksordnung" durch den „Reichsverband des Deutschen Handwerks" erstellt worden (vgl. Chesi 1966, 19), der auf eine Neugestaltung der handwerklichen Berufsordnung und eine zeitgemäße Wirtschafts- und Sozialordnung abzielte (vgl. Abel 1963, 44). Ein Jahr später beschloss das Handwerk die offizielle „Reichshandwerksordnung", die „Handwerk und Gewerbe als selbstständigen Wirtschafts- und Sozialkörper in den Rahmen einer umfassenden Gemeinschaftsordnung der Gesamtwirtschaft einfügen sollte" (Wernet 1963, 189 ff.).

Im Zuge der Erneuerungen erhielt zwei Jahre später der 1900 gegründete „Deutsche Handwerk und Gewerbekammertag" durch die Gewerbenovelle den Charakter einer öffentlich-rechtlichen Körperschaft (vgl. Chesi 1966, 19). Die Novelle besagt, dass sich Handwerkskammern und die bestehenden Gewerbekammern unter dem Namen „Deutscher Handwerks- und Gewerbekammertag" zusammenschließen und unter Aufsicht des „Reichswirtschaftsministers" stehen sollten (vgl. Kolbenschlag/Leßmann/Stücklen 1954, 138). Vor dem Zusammenschluss der Handwerks- und Gewerbekammern ist in den „Reichsgesetzlichen Regelungen des Lehrlingswesens" beschlossen worden, dass auch das Lehrlingswesen in Industrie, Handwerk, Landwirtschaft und Hauswirtschaft einheitlich geregelt werden sollte (vgl. „Reichsgesetzliche Regelungen des Lehrlingswesens" 1921, 53 f.). Dabei wurde deutlich, dass das Lehrverhältnis aus Berufsausbildung und Erziehung der Lehrlinge bestand: „Die Grundlage des Lehrverhältnisses bildet die Berufsausbildung und Erziehung des Lehrlings; es soll nicht in ein reines Arbeitsverhältnis überführt werden" (4. Abschnitt, ebd.). Des Weiteren wurden erste Abstimmungen zwischen den Lernorten angesprochen, „Lehrpläne der Berufsschule sind den Anforderungen der Praxis der einzelnen Berufe anzupassen. Lehre und die Berufsschule sollen sich gegenseitig ergänzen" (6. Abschnitt, ebd.). Die Leitsätze bildeten zusammen mit den „Nürnberger Gründungsbeschlüssen" erste berufsbildungsordnende Regelungen für das Handwerk (s. Kap. 1.1.6).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Gründung der deutschen „Handwerks- und Gewerbekammer" und die daraus entstandenen Verordnungen zur Ordnung der Berufsbildung im Handwerk beitrugen. Hervorzuheben ist hierbei die Bestimmung, dass das Lehrverhältnis aus Berufsausbildung und Berufserziehung bestand. In diesem Zusammenhang ist es m. E. erwähnenswert, dass im Jahr 1925 eine Berufszählung im Handwerk stattgefunden hat, die 542.257 Handwerkslehrlinge zählte (vgl. Muth 1985 zit. n. Schütte 2010, 19; vgl. Schütte 1992). Der größte Anteil dieser Lehrlinge durchlief in Kleinbetrieben (1–5 Mitarbeiter/-innen) seine/ihre Lehrlingsausbildung (vgl. Preller 1978, 97). Pätzold (1989) stellte fest, dass die Betriebsgröße sich auch auf das Lehrverhältnis auswirkte und Kleinbetriebe durch die direkte Nähe zu ihren Lehrlingen mehr Interventionsmöglichkeiten und Kontrolle hatten (vgl. 268 f.), was sich nicht nur positiv auf die Berufsbildung, sondern auch auf die -erziehung auswirkte. Das Lehrverhältnis war durch die „Reichsgesetzlichen Regelungen des Lehrlingswesens" 1921 auch ein Erziehungsverhältnis und als Resultat dessen durften Lehrlinge z. B. politischen Vereinen nicht ohne Genehmigung des/der Lehrmeisters/-in beitreten. Der erzieherische Einfluss bezog sich somit nicht nur auf das zu erlernende Wissen und Können während der Lehrlingszeit, sondern auch auf die Formung des *ganzen* Lehrlings, womit die handwerkliche Gesinnung und Haltung – ganz im Sinne der Zunfterziehung – beibehalten wurden. (Vgl. ebd.)

2.2.4 Auswirkung der Weltwirtschaftskrise auf die Regelungen im Handwerk

Mit der Weltwirtschaftskrise 1929 wuchsen die Betriebsgründungen im Handwerk. Viele Handwerker/-innen wollten den Schritt in die Selbstständigkeit des Handwerks wagen, um nicht der Arbeitslosigkeit in ihrem bisherigen Betrieb zu verfallen. In diesem Zusammenhang wurde die Frage nach dem „großen Befähigungsnachweis" wieder aktuell (vgl. Wernet 1963, 204 f.), der die selbstständige Führung eines Betriebes an Regelungen band.

Um die Qualität ihrer handwerklichen Produkte und Erzeugnisse zu gewährleisten, verwundert es nicht, dass dieser Wunsch in handwerklichen Kreisen wieder größer wurde. Im Jahr 1929 wurde bei der Handwerksnovelle zur Gewerbeordnung statt der Einführung des „großen Befähigungsnachweises" allerdings nur die Einführung der „Handwerksrolle" bei den Handwerkskammern erreicht (vgl. Wernet 1963, 205; vgl. Chesi 1966, 20; vgl. ZDH o. J., 3). Damit sind die Handwerkskammern verpflichtet worden, eine Handwerksrolle als Verzeichnis der Handwerker/-innen, die selbstständig ein Handwerk in ihrem Bezirk betrieben, zu führen (vgl. Kolbenschlag/Leßmann/Stücklen 1954, 138; vgl. Wernet 1952, 51). Es kann gesagt werden, dass die Weltwirtschafts-

krise 1929 und die daraus entstandenen wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen alte Forderungen nach bestimmten Regularien im Handwerk erneut hervorgerufen haben, die aber erneut nicht erfüllt worden sind[164].

2.2.5 Handwerk und Industrie gegen Ende der Weimarer Zeit

Insgesamt kann gesagt werden, dass das Handwerk auch in der Weimarer Zeit gegenüber der Industrie versucht hat, seine Autonomie zu halten. Es bemühte sich um Abgrenzung von den Großunternehmen der Industrie und intensivierte seine Berufsausbildung. „Je mehr die Großunternehmen die Kleinbetriebe bedrängten, desto stärker solidarisierte sich der Mittelstand, und desto mehr bemühte er sich, sich von der Industrie abzugrenzen. Ein Ausdruck dieses Selbstbehauptungszwangs war das verstärkte Engagement in der Berufsausbildung. Der Handwerker war der Ansicht, mit einem qualifizierten Nachwuchs und ebenso qualifizierter Leistung gegenüber den Großunternehmen wirtschaftlich konkurrieren zu können" (Wolsing 1977, 451 f.). Der Beginn der Weltwirtschaftskrise 1929 war aber „auch das vorläufige Ende aller positiven wirtschaftlichen und organisatorischen Entwicklungen" (ZDH o. J., 3) im Handwerk. Arbeitslosigkeit, Notverordnungen für den mittelständischen Wirtschaftsbereich, behördliche Regulierungen, Preisüberwachungen und Schwarzarbeit strapazierten das Handwerk sowie den Mittelstand (vgl. ebd., 3 f.). Mit der Weltwirtschaftskrise brach die gesamte politische Welt in sich zusammen. Wirtschaftlicher Pessimismus, Ohnmacht der einzelnen Institute und die Unzufriedenheit der Gesellschaft ebneten somit u. a. den Boden für die Nationalsozialisten, der auf der zerfallenden Wirtschafts- und Arbeitslosenlage gedeihen konnte (vgl. Preller 1978, 91).

2.3 Das Handwerk in der nationalsozialistischen Diktatur: 1933–1945

Mit Machtantritt der Nationalsozialisten begann – im Zuge der Gleichschaltungsbestrebungen – gleich die Neuordnung des Handwerks[165] (vgl. Pätzold 1989, 269). In allen Bereichen der Handwerksorganisationen sind Führungs-

164 Dieser Umstand ist insofern relevant, weil die Nationalsozialisten diese langersehnten Forderungen des Handwerks umsetzten, was wiederum gezielt für die nationalsozialistische Propaganda instrumentalisiert worden ist (s. Teil B1/Kap. 2.3.5).

165 Schüler (1951) erwähnt in seiner Schrift, dass Hitler „während seiner ganzen Regierungszeit […] niemals den Weg oder das Wort zum Handwerk direkt gefunden hat" (Schüler 1951, 14).

positionen entweder mit NSDAP-Mitgliedern ersetzt worden[166] oder die Führungspersonen traten der NSDAP selbst bei, um ihren Verbleib zu gewährleisten (vgl. Wernet 1963, 208). In den jeweiligen Städten vollzog sich dieser Prozess zwar unterschiedlich, aber am Ende waren bereits nach wenigen Tagen alle Führungsposten neu besetzt (vgl. Chesi 1966, 32). Nur vereinzelt gab es Einwände gegen die „Gleichschaltung" (vgl. ZDH o. J., 4). Der *geringe* Widerstand gegen die „Gleichschaltung" hatte mehrere Ursachen. „Neben der Verneinung des Bestehenden war es die Hoffnung auf eine bessere Zukunft, die an den Aufbau einer ständisch gegliederten Staats- und Wirtschaftsordnung geknüpft wurde und die mit Zunahme der krisenbedingten Wirtschaftsschwierigkeiten die Masse der selbstständigen Handwerker dem Nationalsozialismus zuführte" (John 1987, 457; Herv. d. Verf.).

Die Gleichschaltung des Handwerks und seiner Organisationen schaffte organisatorische Voraussetzungen für nationalsozialistische Kontroll- und Lenkmöglichkeiten und bot Raum für nationalsozialistische Propagandazwecke (s. Teil C/ Kap. 5). Die Umgestaltung des deutschen Handwerks im Zeitraum 1933–1935 ist als eine Entwicklung zu betrachten, die bereits Mitte des 19. Jahrhunderts begonnen hatte (vgl. Chesi 1966, 39). Denn bereits in diesem Zeitraum sind Forderungen gestellt worden, die allerdings erst im Nationalsozialismus umgesetzt werden konnten.

Auf einzelne Punkte der nationalsozialistischen Neuordnung des Handwerks soll chronologisch in den folgenden Unterkapiteln eingegangen werden[167]. Zunächst wird der Vorgang der Gleichschaltung im Handwerk näher beschrieben (Kap. 2.3.1), es folgt eine Auswahl an relevanten gesetzlichen Grundlagen, die diese Gleichschaltung konstituierten. Dabei wird auf das „Gesetz über den vorläufigen Aufbau des deutschen Handwerks" (Kap. 2.3.2), das „Gesetz zur nationalen Ordnung der Arbeit" (Kap. 2.3.3) und auf die „Fachlichen Vorschriften zur Regelung des Lehrlingswesens für die Meisterprüfung" (Kap. 2.3.4) eingegangen. Im nächsten Schritt werden „die zweite und dritte Verordnung" des zuvor erläuterten „Gesetzes über den vorläufigen Aufbau des deutschen Handwerks" beschrieben (Kap. 2.3.5), welche u. a. die Einführung des „großen Befähigungsnachweises" gesetzlich verankerten. Daraufhin werden das „Gesetz über die fachliche und berufliche Ausbildung in Handel und Gewerbe" (Kap. 2.3.6) und der „Entwurf eines Gesetzes über die Berufsausbildung in Handel und Gewerbe" (Kap. 2.3.7) betrachtet. Das Kapitel über das Handwerk in der nationalsozialistischen Diktatur endet mit Darstellungen des Handwerks

166 Mit der internen „Eroberung" durch NSDAP-Mitglieder ist die Gleichschaltung von außen vorgenommen worden (vgl. Winkler 1972, 171).

167 Zum Teil werden hierbei die Bereiche der Industrie und des Handels angeschnitten, auf die in der folgenden Darstellung nicht weiter eingegangen wird.

bei der Kriegsvorbereitung, dem Kriegsbeginn und der Durchführung des Vierjahresplans (Kap. 2.3.8) sowie der Situation des Handwerks nach Kriegsende in den jeweiligen Besatzungszonen (Kap. 2.3.9).

2.3.1 „Gleichschaltung" im Handwerk

Die Gleichschaltung der Dachorganisation des deutschen Handwerks, des „Reichsverbandes des deutschen Handwerks", war im Mai 1933[168] zunächst nicht erfolgreich, sodass die Nationalsozialisten am 3. Mai einen eigenen Dachverband gründeten, den „Reichstand des deutschen Handwerks[169]" (vgl. Chesi 1966, 35)[170]. Dieser fasste alle Körperschaften und Verbände des Handwerks zusammen (vgl. Wernet 1963, 208). Ziel dieser Gründung war die Neuorganisation und die damit gegebene Möglichkeit der Erziehung im nationalsozialistischen Sinne (vgl. Chesi 1966, 36; vgl. ZDH o. J., 4 f.). Erst fünf Monate nach Gründung gelang es dem „Reichsstand" im Herbst 1933, die bisherige Dachorganisation mit einem Beschluss aufzulösen (vgl. Chesi 1966, 35).

Alle bestehenden Handwerksorganisationen waren somit gleichgeschaltet und handelten im nationalsozialistischen Sinne[171]. Als Grundlage sollten nun gesetzliche Regelungen umgesetzt werden, die den nationalsozialistischen Vorstellungen entsprachen (vgl. Chesi 1966, 38). Dabei wurde zunächst auf Vorarbeiten des Handwerks zu Gesetzesentwürfen – wie bspw. der Einführung des „großen Befähigungsnachweises" seit dem Kaiserreich – zurückgegriffen, um diese dann gezielt nationalsozialistisch zu inszenieren, weil sie zum Teil Jahrzehnte alte handwerkspolitische Forderungen erfüllten (vgl. ZDH o. J., 5). Auf

168 Die übrigen Handwerksverbände wurden im Frühjahr 1933 gleichgeschaltet (vgl. Chesi 1966, 35). Der 3. Mai ist nach Schneider (1999) das „Ende der unabhängigen Gewerkschaftsbewegungen" (103). Nach und nach sind alle Gewerkschaften und Verbände gleichgeschaltet worden (vgl. ebd). Einige Tage später – am 10. Mai – wurde dann die „Deutsche Arbeitsfront" (DAF) gegründet, die eine Organisation aller Arbeitnehmer/-innen und Arbeitgeber/-innen werden sollte und eine „neue" Ordnung der Arbeitsverfassung aufbauen sollte. Reichsleiter der DAF wurde Robert Ley. (Vgl. ebd., 102 ff.)

169 Der „Reichsstand" wurde als Körperschaft in die DAF eingegliedert. Die DAF selbst erhoffte sich eine starke Mitgliederzahl an Handwerkern/-innen, die schien allerdings so gering zu sein, dass die DAF nie Zahlen über Einzelmitgliedschaften aus dem Handwerk veröffentlichte (vgl. Chesi 1966, 111, Fußnote). Schüler (1951) verglich den Aufbau der Handwerksorganisation mit einem Bauwerk: „Das Gebäude des Aufbaus der Handwerkorganisation ist nach der Gründung des Reichsstandes und dem Legen der Fundamente durch die Errichtung der Pflichtinnungen gewissermaßen vom Dach über den Keller entstanden" (19).

170 Dies war eine besondere Situation, denn das Handwerk hatte zwei Dachorganisationen, deren Vorstände und Mitglieder dieselben waren (vgl. Chesi 1966, 37).

171 Schüler (1951) beschrieb die Gleichschaltungen in den Handwerkskammern und Fachverbänden als „teils völlig geräuschlos, teils mit einigem Wirbel" (14).

die wichtigsten[172] ausgewählten Vorschriften der Zeit 1933 bis 1945, die zur Umorganisation des deutschen Handwerks geführt haben, wird in den folgenden Kapiteln Bezug genommen. Dazu zählen nachstehende Gesetze, die in den jeweiligen Unterkapiteln beleuchtet werden:

- das „Gesetz über den vorläufigen Aufbau des Deutschen Handwerkes" 1933,
- das „Gesetz zur Ordnung der nationalen Arbeit" 1934,
- „Fachliche Vorschriften zur Regelung des Lehrlingswesens/Meisterprüfung" 1934
- die „erste Verordnung über den vorläufigen Aufbau des Deutschen Handwerkes" 1934,
- die „zweite Verordnung über den vorläufigen Aufbau des Deutschen Handwerkes" 1935,
- die „dritte Verordnung über den vorläufigen Aufbau des Deutschen Handwerkes" 1935,
- das „Gesetz über die fachliche und berufliche Ausbildung in Handel und Gewerbe" 1937,
- der „Entwurf eines Gesetzes über die Berufsausbildung in Handel und Gewerbe" 1937,
- die „Verordnung über die Durchführung des Vierjahresplanes auf dem Gebiet des Handwerksrechts" 1939.

2.3.2 „Gesetz über den vorläufigen Aufbau des deutschen Handwerkes"

Die Umorganisation des Handwerks begann mit dem erlassenen „Gesetz über den vorläufigen Aufbau des Deutschen Handwerkes" vom 29. November 1933 (vgl. Gewande 2007, 3), damit erfüllte die Regierung zunächst die Erwartungen des Handwerks in Hinblick auf die Bildung einer Pflichtorganisation und es entstanden die geforderten Pflichtinnungen[173] (vgl. „Gesetz über den vorläufigen Aufbau" 1933) und Kreishandwerkerschaften[174]. Das Gesetz sollte eine

172 Es handelt sich hierbei um m. E. relevant erscheinende Vorschriften zum Verständnis der folgenden Kapitel bzw. zur Rekonstruktion der handwerklichen Beständigkeit und Anpassung an politische Gegebenheiten.

173 Pflichtinnungen sind Vereinigungen aller Gewerbetreibenden, die im gleichen Handwerkszweig bzw. in benachbarten Handwerkszweigen arbeiten (vgl. Knoblich 1976, 15).

174 Zusammenschluss der Pflichtinnungen in einem Bezirk (vgl. Knoblich 1976, 15).

Neuordnung des Handwerks begünstigen, indem es die „Zersplitterung" beseitigte und eine Neugestaltung ermöglichte (vgl. Wernet 1952, 53). Diese gesetzliche Grundlage bildete den Rahmen für die Handwerksgesetzgebung, die in den nächsten Jahren noch erweitert werden sollte (vgl. Chesi 1966, 42). Zeitgleich sind alle anderen Verbände und Organisationen aufgelöst worden und jeder/jede Handwerker/-in war ab jetzt gezwungen, der Pflichtinnung beizutreten (vgl. Wolsing 1977, 398). Mit dieser Zwangsmitgliedschaft verschaffte sich die nationalsozialistische Diktatur eine bessere Kontrolle und Lenkung des Handwerks, um z. B. die geplante Planwirtschaft auszubauen und jeglichen Aufstand zu unterbinden (vgl. Chesi 1966, 42 f.). Zudem sah das Gesetz ein komplettes Verzeichnis der Handwerksrollen in den Handwerkskammern vor und forderte ein Jahr später in der ersten Verordnung ein Verzeichnis aller Gewerbe[175], die handwerksmäßig betrieben werden konnten (vgl. „Erste Verordnung" 1934, § 1). Damit ist eine vollständige Transparenz im Handwerk ermöglicht worden, die weitere politische Indoktrinationen und Propaganda gestattete. Die Übersicht im Handwerk diente den Nationalsozialisten u. a. dazu, die Leistungen des Handwerks kriegswirtschaftlich zu nutzen.

Mit dem „Gesetz über den vorläufigen Ausbau des Handwerkes" 1933 und der „ersten Verordnung über den vorläufigen Aufbau des deutschen Handwerkes" aus dem Jahre 1934 wurde nicht nur die Einführung der Zwangsorganisation rechtlich abgesichert (vgl. Wernet 1952, 53), sondern es kam auch zur Einrichtung von „Ehrengerichten"[176] (vgl. „Erste Verordnung" 1934, § 59–62). Hier sind Handwerker/-innen angeklagt worden, die einer „unanständigen Gesinnung"[177] beschuldigt worden waren. Das Gesetz sprach von einer „Verletzung der Standesehre" oder einem „Verstoß gegen den Gemeingeist" (ebd., § 59). Die handwerkliche Ehre der Innungsmitglieder stand dabei im Vordergrund, eine klare Definition von „unanständig" fand allerdings nicht statt (vgl. Kolbenschlag/Leßmann/Stücklen 1954, 139).

2.3.3 „Gesetz zur Ordnung der nationalen Arbeit"

Das 1934 in Kraft getretene „Gesetz zur Ordnung der nationalen Arbeit" (ArbOG) diente der Gleichschaltung des Wirtschaftslebens und der Arbeitenden im Betrieb. Der erste Abschnitt des Gesetzes besagte im Paragraphen 1, dass

175 Nach Greinert ist die Aufnahme eines Berufes in das Verzeichnis der Gewerbe das „Geburtsdatum" der staatlichen Anerkennung handwerklicher Berufe (Greinert 2007, 3). Es sind 227 Gewerbe in der Auflistung enthalten (vgl. Knoblich 1976, 16).

176 „Der Ehrengerichtshof als Berufungsinstanz befand sich beim Deutschen Handwerks- und Gewerbekammertag. Beschwerdestelle war das Reichswirtschaftsministerium" (Schüler 1951, 18).

177 Knoblich (1976) definiert diese als den Verstoß gegen die „Standesehre" oder den „Gemeingeist" (vgl. 15).

die Unternehmenden die Führer des Betriebes sind und die Angestellten und Arbeitenden dessen Gefolgschaft. Ziel der Arbeit ist der Betriebszweck und der Nutzen für das Volk und den Staat (vgl. „Gesetz zur nationalen Arbeit" 1934, § 1).

Der Unternehmensführer hat laut Paragraph 2 des ersten Abschnittes die oberste Verfügung über seine Gefolgschaft und hat für ihr Wohl entsprechend zu sorgen. Die Arbeitenden müssen ihm hingegen Treue zeigen und folgen (vgl. ebd., § 2). Diese zwei Paragraphen verdeutlichen, wie das „Führerprinzip" in die Wirtschaft eingeführt worden ist und das Betriebsleben beeinflusste bzw. zu einer „Betriebsgemeinschaft" festigen sollte. In Bezug auf das Lehrlingswesen ist nach Inkrafttreten des Gesetzes eine Neugestaltung des Lehrvertragswesens durchgesetzt worden, die materielle Verbesserungen mit sich brachte. Die Lehrlinge mussten seither kein Lehrgeld zahlen, und ihnen wurde Erziehungsbeihilfe sowie ein gesetzlich festgelegter Mindesturlaub gestattet. (Vgl. Pätzold 1989, 270)

2.3.4 „Fachliche Vorschriften zur Regelung des Lehrlingswesens für die Meisterprüfung"

Ergänzend zur „Gleichschaltung" der Institutionen wurde 1934 „das Ausbildungs- und Prüfungsverzeichnis im Verzeichnis des Reichwirtschaftsministers für die verzeichneten Handwerkszweige durch ‚Fachliche Vorschriften zur Regelung des Lehrlingswesens und durch Fachliche Vorschriften für die Meisterprüfung vereinheitlicht'" (Gewande 2007, 3). Die „Fachlichen Vorschriften" sind vom „Reichsstand des deutschen Handwerkes" und den zuständigen Innungsverbänden entwickelt und durch Erlasse des „Reichswirtschaftsministers" genehmigt worden (vgl. ebd., 4). Durch die „Fachlichen Vorschriften" für das Lehrlingswesen, die Gesellenprüfung und auch die Meisterprüfung entstanden „detaillierte Berufsbilder für ganze Gewerbezweige" (Wernet 1963, 211), die damit die berufliche Ausbildung und Berufserziehung zunehmend systematisierten[178].

Mit dem Erlass „Fachlicher Vorschriften" für bestimmte Handwerkszweige wurde angestoßen, weitere Vorschriften für eine einheitliche Ausbildung[179] fertigzustellen. Fest steht, dass der Lehrlingsjahrgang 1938 der erste war,

178 Es heißt im Lehrlings- und Gesellenprüfungswesen: „Die durch die Fachlichen Vorschriften geschaffene Vereinheitlichung schafft klare Verhältnisse […]. Wie schon der Name sagt, handelt es sich bei den Fachlichen Vorschriften […] nicht nur um Prüfungsbestimmungen für die Gesellenprüfung" („Lehrlings- und Prüfungswesen" 1937/1938, 116 ff.), sondern um eine einheitliche Ausrichtung.

179 Es folgten Ausarbeitungen zu fachlichen reichseinheitlichen Unterlagen für die Gesellenprüfung und für die Lehrlingsausbildung (vgl. Pätzold 1989, 270).

der in 30 Berufen einheitlich nach neuen „Fachlichen Vorschriften" in Deutschland ausgebildet worden ist. Dies beinhaltete die Zwischenprüfung, die Gesellenprüfung und die einheitlichen Prüfungsverfahren. (Vgl. „Lehrlings- und Prüfungswesen 1937/1938, 116 ff.) Die unterschiedlichen Handwerksbereiche verfügten somit über eine reichseinheitliche Grundlage von Beginn der Lehrlingsausbildung bis hin zur Meisterprüfung (vgl. Gewande 2007, 4).

2.3.5 „Zweite und dritte Verordnung über den vorläufigen Aufbau des Deutschen Handwerks"

Zusätzlich zur Systematisierung der beruflichen Bildung fand 1935 mit der „zweiten Verordnung über den vorläufigen Aufbau des Deutschen Handwerks" eine Regelung der Organisationsfragen der Handwerkskammern statt (vgl. Kolbenschlag/Leßmann/Stücklen 1954, 139). Nach dem „Führerprinzip" ist die Aufsicht über die gesamten Handwerkskammern dem „Reichswirtschaftsminister" übertragen worden[180], daraus ergab sich eine Begrenzung der Handlungsspielräume der Kammern (vgl. Knoblich 1976, 16/67).

Mit der „dritten Verordnung über den vorläufigen Aufbau des Deutschen Handwerks" 1935 ist der – vom Handwerk lang ersehnte – „große Befähigungsnachweis" eingeführt worden (vgl. Wernet 1963, 209). Dieser gestattete mit bestandener Meisterprüfung die Gründung eines eigenen handwerklichen Betriebes und das Ausbilden von Lehrlingen (vgl. Kolbenschlag/Leßmann/Stücklen 1954, 139). „In die Handwerksrolle wird nur eingetragen, wer die Meisterprüfung für das von ihm betriebene oder für ein diesem verwandtes Handwerk bestanden hat oder die Befugnis zur Anleitung von Lehrlingen in einem dieser Handwerke besitzt" („Dritte Verordnung …" 1935, § 3). Mit Einführung der Handwerksrolle 1935[181] kamen vermehrt Verwaltungsaufgaben auf die Kammern zu. Für die Lehrlingsausbildung oder Führung eines Betriebes benötigte jeder/jede Handwerker/-in einen Ausweis, eine sogenannte Handwerkskarte[182], die er/sie bei der Gewerbepolizei und der Steuerbehörde[183] einreichen musste (vgl. „Dritte Verordnung …" 1935, § 7). Seit der Einführung des großen Befähigungsnachweises mussten die zuständigen Stellen die einge-

180 „Die Handwerkskammern werden nach dem Führergrundsatz geleitet. Sie unterstehen der Aufsicht des Reichswirtschaftsministers" („Zweite Verordnung" 1935, § 1).

181 „Die Handwerkskammer hat ein Verzeichnis zu führen […], die im Bezirk der Handwerkskammer selbstständig ein Handwerk als stehendes Gewerbe betreiben (Handwerksrolle)" („Dritte Verordnung …" 1935, § 1).

182 Die Handwerkskarte war eine Art Zeugnis, dass der Meistertitel im jeweiligen Handwerk abgelegt worden ist und somit zum selbstständigen Führen eines Betriebes berechtigte (vgl. Schüler 1951, 19).

183 Geldstrafen und Haft sicherten die Einhaltung der handwerklichen Vorschriften (vgl. Knoblich 1976, 16).

tragene Meisterprüfung in der Handwerksrolle stets überprüfen. Ein selbstständiger Betrieb eines Gewerbes war ein Verstoß gegen die Vorschriften und Verordnungen, der mit Haft und Geldstrafe polizeilich verfolgt worden ist (vgl. Kolbenschlag/Leßmann/Stücklen 1954, 140).

Es lässt sich zusammenfassen, dass die „zweite und dritte Verordnung des Gesetzes zum vorläufigen Aufbau des Deutschen Handwerks" die anhaltenden Wünsche und Forderungen des Handwerks, die zum Teil auf das Jahr 1848[184] zurückgehen, erfüllten. Mit ihrer Durchsetzung im Nationalsozialismus bildeten sie keine Divergenz zwischen Industrie und Handwerk, wie zu Zeiten der Industrialisierung, als sie zum ersten Mal gefordert worden sind. Beide Wirtschaftsbereiche hatten sich seit der Gewerbefreiheit weit voneinander entfernt, sodass sie ihre Interessen gegenseitig nicht beeinträchtigten. (Vgl. Winkler 1972, 184) Dem Handwerk wurden zwar lang gewollte Forderungen wie die Einführung des „großen Befähigungsnachweises" und mehr wirtschaftliche Selbstständigkeit erfüllt, im Gegenzug passte es sich politischen Gegebenheiten an und gab der nationalsozialistischen Diktatur die Kontrollmöglichkeit über sich. Mit der Erfüllung der „zweiten und dritten Verordnung des Gesetzes zum vorläufigen Aufbau des Deutschen Handwerks" schuf die NS-Diktatur auch die Voraussetzung für die Vereinheitlichung und Überwachung der Berufsausbildung im Handwerk (vgl. Wolsing 1977, 425).

2.3.6 „Entwurf eines Gesetzes über die Berufsausbildung in Handel und Gewerbe"

Um die Divergenzen der deutschen Arbeitsfront (DAF) und der gewerblichen Wirtschaft in Hinblick auf die Berufserziehung und die fehlenden gesetzlichen Regelungen zu beenden, verlangte Adolf Hitler einen Gesetzesentwurf zur Regelung der fachlichen und beruflichen Ausbildung in Handel und Gewerbe. Zu diesen Streitigkeiten kam es, weil die DAF die Berufserziehung zukünftig ihrem Bereich unterstellen wollte, wogegen sich die Wirtschaft, insbesondere das Handwerk, vehement wehrte. „Das handwerkliche Ausbildungswesen, das bisher – über Innungen und Kammern – der Aufsicht des Reichswirtschaftsministeriums unterstanden hatte, sollte künftig der DAF unterstellt werden, wobei staatlichen Instanzen nur ein begrenztes Mitwirkungsrecht blieb" (Winkler 1977, 20). Der „Reichswirtschaftsminister" legte daraufhin den folgenden Gesetzesentwurf am 30. August 1937 vor. (Vgl. Pätzold 1982, 21 ff.)

184 Bereits der „Handwerker- und Gewerbekongreß" im Jahre 1848 war gekennzeichnet durch die Ablehnung der Gewerbefreiheit (vgl. John 1987, 195) und des damit verbundenen „Pfuschertums" (s. Kap. 2).

Sein „Entwurf eines Gesetzes über die Berufsausbildung in Handel und Gewerbe" hob die Bestrebungen zur „Gleichschaltung" innerhalb der Berufsausbildung hervor. Dieser besagte, dass die „Betreuung und Überwachung der praktischen Ausbildung […] unter der Führung des Staates [stehen sollte] […], denn mit der Berufsausbildung steht und fällt die deutsche Wirtschaft […]; [eine gute Ausbildung sollte] den weiteren Aufstieg des deutschen Volkes [sichern]" („Entwurf eines Gesetzes über die Berufsausbildung" 1937). Es wurde als Aufgabe der nationalsozialistischen Diktatur – und all seiner Verbände – gesehen, durch „weltanschaulich politische Erziehung die charakterlichen Grundlagen für Meisterleistungen zu schaffen" („Entwurf eines Gesetzes über die Berufsausbildung" 1937). Zusätzlich zur Aufgabe der „weltanschaulichen" politischen Erziehung war der Staat für die fachliche Berufsausbildung verantwortlich. Der Paragraph 5 des Gesetzes machte Berufsausbildung zur staatspolitischen Aufgabe und erst im nächsten Absatz sind die Betriebsinhaber/-innen als Verantwortliche für die Berufsausbildung erwähnt worden, welche allerdings an das „Reichswirtschaftsministerium" gebunden waren. (Vgl. ebd., § 5) Paragraph 5 des Entwurfs legte zudem die Wirkung der „Deutschen Arbeitsfront" und der „Hitler-Jugend" in der Berufsausbildung fest. Beide Verbände hatten demnach eine „weltanschauliche" politische Erziehungsaufgabe und wirkten an der Gestaltung und Förderung der Berufsausbildung mit. Alle anderen, außerhalb der Arbeitszeit stattfindenden Veranstaltungen sollten der körperlichen und charakterlichen Stärkung der Jugendlichen dienen (vgl. ebd., § 8).

Festzuhalten ist, dass dieser Entwurf vorwiegend die fachliche Ausbildung vor die politisch-„weltanschauliche" stellte und die ideologische Orientierung der Jugendlichen außerhalb der Arbeitszeit stattfinden sollte (vgl. Winkler 1977, 24 f.). Robert Ley, Reichsleiter der DAF, lehnte diesen Entwurf strikt ab und reichte seinen eigenen Entwurf ein, den er bereits zuvor an Hitler gerichtet hatte (vgl. Pätzold 1982, 24). Es handelt sich dabei um das „Gesetz über die fachliche und berufliche Ausbildung in Handel und Gewerbe", welches folgend beschrieben wird.

2.3.7 „Gesetz über die fachliche und berufliche Ausbildung in Handel und Gewerbe"

Der Entwurf von Robert Ley sollte die Berufserziehung in den Dienst der DAF stellen und der Wirtschaft die Kompetenz über diesen Bereich entziehen (vgl. Pätzold 1982, 24). „Die fachliche und berufliche Ausbildung ist ein Teil der nationalsozialistischen Volkserziehung. Ihre Aufgabe ist es, in Haltung und Leistung gleichermassen hochwertige Menschen zu formen und das Arbeitskönnen des Einzelnen dauernd zu erhalten und zu steigern" (Ley 1937). Mit

diesen Sätzen begann die Begründung für den „Entwurf des Gesetzes zur fachlichen und beruflichen Ausbildung in Handel und Gewerbe" von Robert Ley aus dem Jahr 1937. Der aus neun Paragraphen bestehende Entwurf legte die fachliche und berufliche Ausbildung im nationalsozialistischem Sinne aus. Verantwortung für die Berufsausbildung trugen der Betriebsführer, die Fortbildungsschule – unter Aufsicht des „Reichserziehungsministers" – und die zusätzliche Berufserziehung oblag der Verantwortung des Leiters der DAF (vgl. Ley 1937, § 3). Die Paragraphen 5 bis 7 regelten den „Reichberufs- und den Leistungswettkampf" (s. Teil C/Kap. 5.2). Hier wurde festgehalten, dass Jugendliche – bei mehrmaliger erfolgreicher Teilnahme am Wettkampf – den Befähigungsnachweis zum/zur Gesellen/-in oder Gehilfen/-in erlangten. Die erfolgreiche Beteiligung war ebenfalls Zulassungsvoraussetzung zur Meisterprüfung. (Vgl. ebd., § 5–7)

Die Inkraftsetzung dieses Gesetzes hätte für die Wirtschaft und damit auch für das Handwerk gravierende Folgen gehabt. So wäre die Gesellenprüfung bzw. Gehilfenprüfung abgeschafft und durch den „Reichsberufswettkampf" ersetzt worden. Können und Wissen der Lehrlinge wären fortan durch die erfolgreiche Teilnahme an diesen Wettkämpfen bestätigt worden. Es lässt sich festhalten, dass die Unterschiede der zwei vorgelegten Gesetze kaum hätten größer sein können. Sie waren so unterschiedlich, dass sich sogar Adolf Hitler nicht entscheiden konnte, er verzichtete auf einen Entschluss. Ein späterer Versuch, einen Kompromiss zwischen beiden Entwürfen zu finden, scheiterte und führte zu weiteren Gesetzesentwürfen der DAF. (Vgl. Winkler 1977, 26) Erst während des Krieges gelang es Ley, in Teilen seinen Entwurf durchzusetzen, weil das „Reichswirtschaftsministerium" mit Carl Arnhold[185], dem ehemaligen Leiter des „Amtes für Berufserziehung und Betriebsführung" der DAF, neu besetzt worden ist (vgl. ebd. 27 f.).

2.3.8 Kriegsvorbereitung und -anbruch. Auswirkungen der „Verordnung über die Durchführung des Vierjahresplanes" im Handwerk

Das Handwerk überzeugte Hitler in seiner kriegswirtschaftlichen Relevanz nicht wie die Industrie, sodass der Staat weniger bereit war, sich um diesen Wirtschaftsbereich zu kümmern (vgl. Chesi 1966, 113). Die Erhaltung des Handwerks, „des Primaten der Rüstungsindustrie" (Winkler 1972, 185), stimmte nicht weiter mit den Ansprüchen und Plänen der Reichsregierung überein (vgl. ebd.). Die Auswirkungen der Kriegsvorbereitung bzw. des Kriegsanbruches im

185 Siehe hierzu auch Teil C/Kap. 3.3.1 „Die Vertreter der nationalsozialistischen Erziehungskonzepte (in der Berufsbildung)".

Handwerk lassen sich wie folgt darstellen. Zuerst ist das Handwerk in die Durchführung des Vierjahresplanes involviert worden (vgl. Wernet 1963, 209), dabei wurden die traditionellen Prinzipien des Handwerks verändert. So verkürzten sich die Lehrzeiten auf maximal drei Lehrjahre und handwerkliche Arbeitende sind in die Rüstungsindustrie abberufen worden (vgl. Winkler 1972, 185). Die neuen wirtschaftlichen Aufgaben, denen sich die „Reichsregierung" gestellt hatte, erforderten auch den Einsatz des Handwerks. Eine „Schonung des Handwerks im Sinne seiner Erhaltung als Berufsstand" (ebd.) war nicht mehr möglich. Was das für das Handwerk bedeutete, soll folgend am Beispiel der Durchführung des Vierjahresplanes dargestellt werden.

Die „Verordnung über die Durchführung des Vierjahresplanes" im Februar 1939 sah eine Löschung der Handwerksrolle vor, wenn für die Erhaltung des Betriebes nicht ein volks- und kriegswirtschaftlicher Bedarf bestand (vgl. Kolbenschlag/Leßmann/Stücklen 1954, 141; vgl. Knoblich 1976, 17). Eine Erhaltung des handwerklichen Berufsstandes gab es somit nur, wenn dieser einen volkswirtschaftlichen Nutzen für die Diktatur hatte. Betriebsschließungen betrafen insbesondere kriegsunwichtige und überbesetzte Handwerkszweige (vgl. Knoblich 1976, 17). Bei dieser „Bereinigung des Handwerks" (Winkler 1972, 1985) hatten auch die Handwerkskammern Mitspracherecht erhalten. Sie entschieden, welcher Betrieb geschlossen werden sollte. Ihre Kompetenz ist zudem durch die sogenannte „Bedürfnisfrage" ausgebaut worden. Sie durften demnach bestimmen, welche Handwerksbetriebe errichtet werden durften. (Vgl. ebd.)

Die handwerkliche Selbstverwaltungsaufgabe der Handwerkskammern war allerdings nur von kurzer Dauer (vgl. ebd.). Im Jahr 1942 sind durch die „Gauwirtschaftsverordnung" die „Gauwirtschaftskammern" errichtet worden, in welche die Handwerkskammern und die Industrie- und Handelskammern überführt worden sind. Die Eingliederung erfolgte zum „Zweck einer optimal gestrafften Lenkung des Kriegseinsatzes" (ebd.). Eine Selbstverwaltung der Handwerkskammern wie sie den Kammern zuvor z. B. in der „Bedürfnisfrage" zugeteilt worden ist, war somit nicht mehr möglich (vgl. Schüler 1951; vgl. Kolbenschlag/Leßmann/Stücklen 1954, 141; vgl. Knoblich 1976, 18). So wurde auch der „Deutsche Handwerks- und Gewerbekammertag" durch die „Reichswirtschaftskammer" in der „sechsten Verordnung zur Durchführung der Verordnung über die Vereinfachung und Vereinheitlichung der Organisation der gewerblichen Wirtschaft" am 1. April 1943 ersetzt. Die „Reichswirtschaftskammer", als Nachfolger des „Deutschen Handwerks- und Gewerbekammertages", übernahm fortan seine Aufgaben und Pflichten. (Vgl. Chesi 1966, 118 f.; Vgl. Knoblich 1976, 18)

Die handwerkliche Selbstverwaltungsaufgabe der Handwerkskammern war allerdings nur von kurzer Dauer (vgl. ebd.). Im Jahr 1942 sind durch die „Gauwirtschaftsverordnung" die „Gauwirtschaftskammern" errichtet worden, in welche die Handwerkskammern und die Industrie- und Handelskammern überführt worden sind. Die Eingliederung erfolgte zum „Zweck einer optimal gestrafften Lenkung des Kriegseinsatzes" (ebd.). Eine Selbstverwaltung der Handwerkskammern wie sie den Kammern zuvor z. B. in der „Bedürfnisfrage" zugeteilt worden ist, war somit nicht mehr möglich (vgl. Schüler 1951; vgl. Kolbenschlag/Leßmann/Stücklen 1954, 141; vgl. Knoblich 1976, 18). So wurde auch der „Deutsche Handwerks- und Gewerbekammertag" durch die „Reichswirtschaftskammer" in der „sechsten Verordnung zur Durchführung der Verordnung über die Vereinfachung und Vereinheitlichung der Organisation der gewerblichen Wirtschaft" am 1. April 1943 ersetzt. Die „Reichswirtschaftskammer", als Nachfolger des „Deutschen Handwerks- und Gewerbekammertages", übernahm fortan seine Aufgaben und Pflichten. (Vgl. Chesi 1966, 118 f.; Vgl. Knoblich 1976, 18)

Abschließend lässt sich festhalten, dass „mit dem 31. März 1943 […] die überfachliche Selbstverwaltung des deutschen Handwerks in seiner in Jahrzehnten gewachsenen Form zu bestehen aufgehört [hatte]" (Chesi 1966, 119). Die „Gleichschaltung" und Kontrolle im Sinne der nationalsozialistischen Partei ging auf die „Reichswirtschaftskammer" über. Diese übernahm nicht nur die Aufgaben und Pflichten des aufgelösten „Deutschen Handwerks- und Gewerbekammertages", sondern bestimmte ebenfalls die Abschaffung der Innungen als Körperschaft des öffentlichen Rechtes (vgl. Kolbenschlag/Leßmann/Stücklen 1954, 141; vgl. Wernet 1963, 210).

2.3.9 Die Situation des Handwerks nach Kriegsende 1945

Nach Ende des zweiten Weltkrieges 1945 war die Situation der Handwerker/-innen kläglich. Es mangelte u. a. an Fachkräften, Materialien, einer staatlichen und wirtschaftlichen Ordnung, sodass an den Wiederaufbau der Selbstverwaltungsstrukturen und an handwerkspolitische Aktivitäten zunächst nicht zu denken war (vgl. ZDH o. J., 5).

Die Handwerksrechte sind in den vier Besatzungszonen nach 1945 durch die Besatzungsmächte neu und vor allem unterschiedlich geordnet worden, was die Regelungen des Handwerks in Deutschland nachhaltig beeinflusste (vgl. Knoblich 1976, 19) und zu einer relativ späten gesetzlichen Fundierung führte (vgl. Wernet 1952, 58). Im Folgenden werden die unterschiedlichen Entwicklungen im Handwerk in den Besatzungszonen nach 1945 kursorisch beleuchtet, um den Entwicklungsprozess nach 1945 nachvollziehen zu können.

In der britischen Zone ging der Wiederaufbau am schnellsten voran. Bereits im September 1945 ist die NS-Wirtschaftskammer aufgelöst worden und damit die Selbstständigkeit des Handwerks sowie der Industrie und des Handels wiederhergestellt worden (vgl. ZDH o. J., 6). Zudem wurde der „große Befähigungsnachweis" beibehalten (vgl. Knoblich 1976, 20). In der französischen Besatzungszone blieben die *alten* Organisationsstrukturen bestehen, was bedeutete, dass das alte Handwerksrecht von 1934 und 1935 weiterhin Gültigkeit besaß. Zu erwähnen sei in diesem Zusammenhang, dass allerdings zuvor das demokratische Wahlverfahren eingeführt worden ist. (Vgl. ZDH o. J., 6; Herv. d. Verf.) Auch hier hatte der „große Befähigungsnachweis" weiterhin seine Gültigkeit (vgl. Knoblich 1976, 21). In der amerikanischen Besatzungszone dauerte es am längsten bis zum Wiederaufbau des Handwerks. Dort „herrschte bis Ende 1948 ein ungeklärter Schwebezustand, der durch das Fortbestehen früherer Organisationsformen unter Beseitigung überholter Merkmale gekennzeichnet war, ohne daß eine neue gesetzliche Grundlage zur Verfügung stand" (Wernet 1952, 59). Und obwohl es anfänglich aussichtsreiche Erwartungen an eine Handwerksordnung gab, führten die Amerikaner 1948 die Gewerbefreiheit in ihrer Zone ein (vgl. ZDH o. J., 6). Der „große Befähigungsnachweis" und die damit verbundene Voraussetzung für das Ausüben eines Gewerbes sind somit aufgehoben worden (vgl. Knoblich 1976, 22). In der sowjetischen Zone ist die kommunistische Planwirtschaftsideologie umgesetzt worden, was bedeutete, dass das Handwerk verstaatlicht worden ist und der Gedanke an den Aufbau der vorherigen Selbstverwaltungsstrukturen im Handwerk verwehrt wurde (vgl. ZDH o. J., 7). Sämtliche freiwillige Organisationen des Handwerks sind aufgelöst worden, übrig blieb allein die Handwerkskammer, die fortan die einzige Berufsvertretung des Handwerks war (vgl. Knoblich 1976, 23).

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass viele Forderungen[186] des Handwerks während des Nationalsozialismus erfüllt worden sind. Die Rüstungskonjunktur verhalf dem Handwerk zu mehr (staatlichen) Aufträgen und einer Gewinnsteigerung, aber es verlor damit auch an Selbstständigkeit. Die verschiedenen Verordnungen und Vorschriften, welche im Nationalsozialismus entstanden, beschränkten ebenfalls die Selbstständigkeit bzw. Selbstverwaltung des Handwerks. Die Handlungsspielräume des Handwerks bzw. der Handwerker/-innen selbst sind während der nationalsozialistischen Zeit immer geringer geworden.

Was hier als Entwicklungen des Handwerks zusammengestellt worden ist, umfasst alle Handwerksbereiche in Deutschland, so auch das Malerhandwerk. Um

186 Zum Beispiel die Forderung nach Pflichtinnungen und dem großen Befähigungsnachweis.

die Auswirkungen des Nationalsozialismus in nur diesem einem Handwerksbereich exemplarisch darzustellen, müssen die Betrachtungen gebündelt werden.

2.4 Zusammenfassung

Das zweite Kapitel zur sozialhistoriografischen Rekonstruktion stellt die wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen dar, die das Handwerk und seine Berufsbildung und -erziehung – seit der Gewerbefreiheit in Preußen 1810 bis zum Ende des zweiten Weltkrieges in Deutschland – beeinflussten. Es zeigt zudem auf, mit welchen Forderungen nach Gesetzen und Verordnungen sich das Handwerk in den politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen seit 1810 bewährte. Auch in diesem Kapitel erfolgte die zeitliche Einteilung in drei Phasen.

Die erste Phase beleuchtet die Anpassung des Handwerks zu Zeiten der Gründungsphase des dualen Systems ab 1810 bis 1918. Schwerpunkt der Betrachtungen sind hierbei die Auswirkungen der Gewerbefreiheit 1810 und der Industrialisierung in Deutschland auf das Handwerk und seine Lehrlingsausbildung sowie die Liberalisierung des Handwerks. Hervorzuheben ist, dass die Auflösung der Zünfte, die Gewerbefreiheit und die erhöhte industrielle Produktion sich negativ auf die gesamte handwerkliche Berufsausbildung auswirkten. Zwar regelte die Gewerbeordnung von 1869 teilweise die Berufsausbildung im Handwerk, sie umfasste allerdings nur einen kleinen Bereich und war äußerst allgemein formuliert. Erst das Handwerkerschutzgesetz von 1897 brachte eine Neuregelung des Lehrlingswesens im Handwerk – indem es z. B. die Lehrzeit festlegte. Die Liberalisierung des Handwerks wird in dieser Phase durch die Errichtung von Handwerkskammern und die Einführung des „kleinen Befähigungsnachweises" verdeutlicht.

Die Darstellung der zweiten Phase, der Zeit der Weimarer Republik, ist bestimmt von den Folgen des ersten Weltkrieges und der wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Lage Deutschlands. Denn der Weltkrieg und die Inflation verschlechterten nicht nur die wirtschaftliche Lage und somit die Existenz vieler Handwerksbetriebe, sondern hatten auch negative Auswirkungen auf die handwerkliche Berufsbildung z. B. in Form der „Lehrlingszüchterei". Um dem entgegenzuwirken und eigene Interessen durchzusetzen, entstanden in den Folgejahren Interessenvertretungen und berufsordnende Regelungen für das Handwerk, wie die „Reichsgesetzlichen Regelungen des Lehrlingswesens", die u. a. die Lehrlingsausbildung als Bildungs- und Erziehungsverhältnis definierten. Es ist zu betonen, dass die wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Lage des Handwerks um 1929 – zu Zeiten der Weltwirtschaftskrise – alte Forderungen nach Regularien im Handwerk hervorrief, die wieder einmal ab-

gelehnt worden sind, was zur Steigerung der Unzufriedenheit im Handwerk geführt hat.

Die dritte Phase geht auf einzelne Verordnungen ein, die das Handwerk im Nationalsozialismus bestimmten und veränderten. Dabei stellt sich heraus, dass die Nationalsozialisten auf der einen Seite auf viele handwerkliche Forderungen aus den Vorjahren eingingen und diese größtenteils erfüllten (z. B. Einführung von Pflichtinnungen und des „großen Befähigungsnachweises"). Auf der anderen Seite beschränkten sie durch ihre Regularien die Selbstständigkeit und Selbstverwaltung des Handwerks (z. B. Bildung von „Gauwirtschaftskammern"). Reichseinheitliche Bestimmungen betrafen nicht nur die institutionelle und organisatorische Ebene des Handwerks, sondern sind auch in den Regularien der Berufsbildung erkennbar.

Um die Ergebnisse der wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen des Handwerks im Zeitraum 1810 bis 1945 näher zu verdeutlichen, wird im Folgenden exemplarisch ein Handwerksberuf bzw. ein Handwerk untersucht, das des/der Malers/-in.

3 Wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Entwicklungen im Malerhandwerk im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus

Der Beruf des/der Malers/-in verlangte zunächst sowohl künstlerische als auch handwerkliche Fähigkeiten und Fertigkeiten von der ausübenden Person ab, die bis zum 17./18. Jahrhundert jedoch nicht voneinander abgegrenzt waren (vgl. Kosel 1988, 57). Erst mit Entstehung der Zünfte sind die Tätigkeiten des/der Malers/-in und die Arbeitsabgrenzungen zu anderen Handwerksberufen klar geregelt worden. In diesem Zuge trennten sich die künstlerisch tätigen Maler/-innen von den eher handwerklichen Malern/-innen, da sich mit ihrer (künstlerischen) Spezialisierung auch die Lernorte veränderten, was eine Trennung begünstigte (vgl. Schönbeck 2013, 661). Auch der/die handwerklich tätige Maler/-in grenzte sich stark von anderen handwerklichen Berufen ab. Denn die „Aufgabe des Malers ist es nicht, etwas herzustellen, sondern etwas bereits vorhandenes wieder-herzustellen oder zu verändern" (Knoth 1992, 13).

Allgemein betrachtet kann gesagt werden, dass nicht nur der Malerberuf, sondern auch das Malerhandwerk auf eine lange Tradition und Entwicklungsgeschichte blicken können, die die handwerklichen Tätigkeiten seit über 1000 Jahren regional bestimmten und die beweisen, wie flexibel und wandlungsfähig beide sein können. (Vgl. Schönbeck 2013, 660) Und so sind auch die Entwicklung des Malerberufs und des Malerhandwerks bedingt durch wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Prozesse der Zeit, die sie prägten und veränderten[187].

Da bereits zuvor zum einen die handwerkliche, industrielle und schulische Berufsbildung und -erziehung (Kap. 1) und zum anderen die wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen im Handwerk im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus (Kap. 2) dargestellt worden sind, baut dieses Kapitel auf den Erkenntnissen der vorherigen Kapitel auf und bezieht die Ergebnisse auf das Malerhandwerk (Kap. 3). Die sozialhistoriografische Rekonstruktion greift zunächst wesentliche wirtschaftliche, politische und

187 In diesem Zusammenhang ist die Tatsache hervorzuheben, dass der hier dargestellte Malerberuf und das Malerhandwerk mitsamt seiner Berufsbildung und -erziehung nur einer von vielen Bereichen im Handwerk ist, der auf seine Selbstständigkeit bzw. seine Anpassung an wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Gegebenheiten in unterschiedlichen Zeiträumen historiografisch und/oder regionalhistoriografisch untersucht werden kann (s. Teil A/Kap. 2 – „Berufs- und Berufsfeldforschung").

gesellschaftliche Entwicklungslinien und Besonderheiten des Malerhandwerks in Deutschland seit der Einführung der Gewerbefreiheit bis zum Ende der Weimarer Republik auf (Kap. 3.1). Es besteht kein Anspruch auf eine vollständige Darstellung des handwerkspolitischen und -rechtlichen Hintergrunds in Deutschland. Die ausgewählten Betrachtungen des Malerhandwerks in diesem Kapitel verfolgen eher das Ziel, die Entstehungsbedingungen für die Aufgaben, Probleme und Veränderungen des Malerhandwerks im Nationalsozialismus zu zeigen (Kap. 3.2). Dabei werden sowohl formale als auch rechtliche Aspekte der Berufsbildung und des Handwerks an sich betrachtet. Das Kapitel endet mit einem Anhang, der eine Sammlung von statistischen Angaben zum Malerhandwerk zwischen den Jahren 1875 und 1945 umfasst (Kap. 3.3).

3.1 Wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Entwicklungen im Malerhandwerk seit der Gewerbefreiheit bis zum Ende der Weimarer Republik – ein Abriss

Die Zeitspanne von 1810 bis 1933 umfasst viele wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Veränderungen, die auch das Malerhandwerk betrafen und formten. Ziel dieses Kapitels soll es sein, einige dieser Entwicklungen in der Berufsbildung des/der Malers/-in und des Malerhandwerks aufzugreifen und die Auswirkungen auf z. B. handwerkliche Fähigkeiten und gesetzliche Bestimmungen zu beschreiben. Dabei werden zu Beginn die Gewerbefreiheit bzw. die nachfolgenden Gesetzesnovellen zur Gewerbeordnung und ihre Auswirkungen auf das Malerhandwerk in Bezug auf die Bildung von Zwangsinnungen betrachtet (Kap. 3.1.1). Es folgt die Darstellung der Gründung von Berufsorganisationen im Malerhandwerk (Kap. 3.1.2), bevor der erste Weltkrieg und seine Folgen für die Maler/-innen und das Malerhandwerk thematisiert werden (Kap. 3.1.3). Hier werden auf der einen Seite die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Belastungen in Folge des verlorenen ersten Weltkrieges fokussiert, auf der anderen Seite wird die beschränkte Auftragslage im Malerhandwerk – die Beseitigung von Bombenschäden – thematisiert. Darüber hinaus wird auf den Bauhausstil eingegangen, der sich um 1919 in Deutschland etablierte und zu weiteren Aufträgen im Malerhandwerk führte (Kap. 3.1.4), bevor zuletzt auf die Organisationsprozesse zur Neuordnung des Malerhandwerks hingewiesen wird (Kap. 3.1.5).

3.1.1 Das Handwerkerschutzgesetz und die Bildung von Zwangsinnungen

Wie bereits dargestellt, gab es mit der Zerschlagung der Zünfte und der Einführung der Gewerbefreiheit 1810 in Preußen keine Handwerksorganisation

mehr. Die Handwerker waren sich selbst überlassen. „Jeder Handwerker konnte sich seine Preise für gelieferte Arbeiten und angefertigte Waren selbst bemessen; die Zahl der Gesellen und Lehrlinge, die der Meister halten wollte, blieb ihm selbst überlassen" (Koch 1938, 1005). Erst nach der Ausweitung der Gewerbefreiheit auf das gesamte Reich 1871 entstand mit der Handwerksorganisation eine neue Form der (Maler-)Zünfte – die Innungen (vgl. Abeking 1947, 13). Die Einführung der Gewerbeordnung 1869 und die darauffolgenden Novellen, insbesondere das Innungs- und Handwerkergesetz 1897 belebten das Innungswesen wieder (vgl. Koch 1938, 1005), indem u. a. (fakultative) Zwangsinnungen eingeführt worden sind. Insgesamt gab es 1904, sieben Jahre nach Einführung der Zwangsinnungen, im Deutschen Reich 11 311 Innungen, die sich in fakultative Zwangsinnungen und freie Innungen aufteilten[188]. Die 488 700 Mitglieder verteilten sich dabei fast gleichmäßig auf die beiden Innungsformen.

Tab. 1: Anzahl der Innungen und Mitglieder im Jahr (1904)[189]

Anzahl Innung 1904	Mitgliederzahlen 1904
Zwangsinnung	218 468
Freie Innung	270 232
11 311 Innungen insgesamt	488 700 Mitglieder insgesamt

Auch das Malerhandwerk gründete nach der Einführung des Handwerkerschutzgesetzes 1897 Zwangsinnungen und umfasste eine Vielzahl an Mitgliedschaften. Die tabellarische Übersicht für das Malerhandwerk lässt ebenfalls eine gleichmäßige Aufteilung in Zwangsinnungen und freie Innungen erkennen. Die Mitgliedszahlen der Malerinnung waren allerdings beinahe doppelt so hoch in der Zwangsinnung. Im Jahre 1904 hatte Deutschland insgesamt 252 Innungen im Malergewerbe.

Tab. 2: Anzahl der Innungen und Mitglieder im Malerhandwerk (1904)[190]

Malergewerbe Innungen 1904	Mitglieder Malerinnung 1904
121 Zwangsinnungen	9 682
131 freie Innungen	3 634
252 Innungen insgesamt	13 316 Mitglieder insgesamt

188 Für die genaue Aufteilung der Gesamtanzahl in freie und fakultative Innungen gab es keine weiteren Zahlen.

189 In Anlehnung an Stolze (1911): „Erhebung der Handwerkskammer", 32.

190 In Anlehnung an Stolze (1911): „Erhebung der Handwerksammer", 32.

3.1.2 Gründungen von Berufsorganisationen

Seit der Einführung der Gewerbefreiheit 1810 in Preußen und der späteren Ausweitung auf das deutsche Kaiserreich gab es andauernde Interessenkonflikte zwischen Meistern/-innen und Gesellen/-innen. Dadurch, dass der/die Geselle/-in zum selbstständigen Führen eines Betriebes keinen Meistertitel brauchte, geriet er/sie zunehmend in einen Konkurrenzkampf mit den bisherigen Meistern/-innen (s. Kap. 2.1). Um diesem Konflikt im Malerhandwerk entgegenzuwirken, ist 1874 ein sogenannter „Malertag" in Norddeutschland eingeführt worden. Dieser schloss bereits im Jahr 1875 weitere deutsche Städte ein. Zur Verunsicherung durch die Gewerbefreiheit kam die Industrialisierung hinzu, die das Streben nach einer Berufsvereinigung und somit nach dem Austausch gewerbetechnischer Fragen verstärkte. Gespräche um eine Gründung eines Innungsverbandes – eines Malerbundes – fanden statt. (Vgl. Stolze 1911, 53)

1876 ist auf dem dritten deutschen „Malertag" in Bremen[191] der „Deutsche Malerbund" gegründet worden. Es handelte sich um die erste überregionale Vereinigung des Malerhandwerks. Zu den Hauptaufgaben gehörte unter anderem die Kräftigung der Aus- und Weiterbildung. (Vgl. Schönbeck 2013, 662) Der „Deutsche Malerbund"[192] existierte parallel zum „Arbeitgeberverband" (vgl. Stolze 1911, 55). Als weiterer Berufsverband bestand die „Gehilfenorganisation", diese schloss sich in Deutschland 1884 mit dem „Verband der Maler, Lackierer, Anstreicher, Tüncher, Weißbinder Deutschlands", dem „Zentralverband christlicher Maler und verwandter Berufe Deutschlands" und dem „Hirsch-Dunckerschen Gewerkverein der graphischen Berufe, Maler und Lackierer" zusammen, um gemeinsam ihre Interessen zu vertreten (vgl. ebd., 63). Das Ziel des „Verbands der Maler, Lackierer, Anstreicher, Tüncher, Weißbinder Deutschlands" resultierte aus dem Paragraphen 1 des Statuts und lautete wie folgt: „Der Verband hat den Zweck, die gemeinsamen wirtschaftlichen Interessen seiner Mitglieder durch Erzielung möglichst günstiger Arbeitsbedingungen auf gesetzlichem Wege nach Maßgabe des § 152 der Reichsgewerbeordnung zu wahren und zu fördern" (Tobler 1907, 6 f.). Tarifverhandlungen gehörten zu den obersten Aufgaben zwischen Arbeitgeberverbänden und den Gehilfenorganisationen (Arbeitnehmerverbänden) (vgl. Stolze 1911, 84).

Die Arbeitgeberverbände[193] des Malergewerbes schlossen sich darauf 1907 zum „Hauptverband deutscher Arbeitgeberverbände im Malergewerbe" zu-

191 Stolze schrieb von der Gründung des Malerbundes auf dem dritten Malertag 1876 in Köln (vgl. Stolze 1911, 53).

192 1911 löste sich der „Deutsche Malerbund" auf (vgl. Stolze 1911, 55).

193 Eine einzelne Auflistung der Arbeitgeberverbände im Malerhandwerk war in den Quellen nicht weiter vorhanden.

sammen. Zu den Aufgaben gehörten die Aufrechterhaltung und der Ausbau des Tarifverhältnisses (vgl. „Reichsverband des deutschen Malerhandwerks e. V." 1934, 9; vgl. Schönbeck 2013, 662).

3.1.3 Erster Weltkrieg und seine Auswirkungen auf das Malerhandwerk

Während des ersten Weltkrieges kümmerte sich der „Hauptverband Deutscher Arbeitgeberverbände im Malerhandwerk" um administrative Bedürfnisse, wie Lohn- und Preisregelungen. Hintergrund war – wie bereits erwähnt –, dass mit Einführung der Gewerbefreiheit die Handwerksmeister/-innen ihre Preise für Arbeiten, Gesellenlöhne und Waren selber bestimmen konnten (vgl. Hauptverband 2007, 8). Aufgrund des Krieges blieben vermehrt private Aufträge aus. Da das Malerhandwerk keinen Gewinn aus Kriegsaufträgen erhielt, wirkte sich die schlechte wirtschaftliche Situation zunehmend aus. Zudem sind Werkstoffe beschlagnahmt und Anstrichverbote erlassen worden. (Vgl. Gatz 1994, 221)

Das Malerhandwerk kämpfte nicht nur mit den geringen Aufträgen während des Weltkrieges, sondern vor allem mit der Inflation 1921 und den Nachkriegsfolgen bis 1923 (vgl. Hauptverband 2007, 16). „Mancher Kleinbetrieb mußte aufgeben, und viele ältere Meister haben sich von diesem Aderlaß der Geldentwertung nie erholt. Für die Betriebe entstanden täglich neue Probleme. Bekamen sie für die geleistete Arbeit bereits entwertetes Geld, so mußten sie mit weiter entwertetem Geld Material und Werkstoffe zahlen. Ähnlich verhielt es sich mit den Löhnen der Gesellen, die ständig neu angepaßt werden mußten. Mit der Einführung der Rentenmark Ende 1923 wurde dem Spuk der Inflation ein Ende gemacht" (Gatz 1994, 226).

Folgende Tabelle zeigt Richtlinien für die Preisermittlung für Malerarbeiten bei Bombenschäden[194] auf.

Tab. 3: Preisermittlung für Malerarbeiten bei Bombenschäden[195]

Leistungsrichtlinien für Malerarbeiten bei Bombenschäden	
Gegenstand	**Einzelpreis in Mark *(M)***
1 m² Treppenhauswände und Decken	M 0,70
1 m² neue Decken und Wandflächen	M 0,25
1 m² Türseite einfach	M 1,50

194 Obwohl das Dokument keinen/keine Autor/-in und keine Jahreszahl aufweist, kann davon ausgegangen werden, dass es sich um Preisermittlungen im ersten Weltkrieg handelt, da die Reichsmark erst 1924 eingeführt worden ist.

195 In Anlehnung an: Schulungsmappe zur Preisermittlung im Malerhandwerk (o. J.).

(Fortsetzung Tab. 3)

Leistungsrichtlinien für Malerarbeiten bei Bombenschäden	
Gegenstand	**Einzelpreis in Mark *(M)***
1 Stück neue Fußleisten	M 0,35
1 m^2 Wandfläche abwaschen und leimen	M 0,45
1 Rolle Tapete liefern	M 0,70–1,00
1 Rolle Tapete einkleben	M 0,80–1,00

Das Handwerk in Deutschland erkannte nach dem verlorenen ersten Weltkrieg, dass eine geschlossene Organisation den Berufsstand vor Auswirkungen der Weltwirtschaftskrise schützen konnte (vgl. Kruse 1928, 10). Der Zusammenbruch der Monarchie in Deutschland und die Entstehung eines demokratisch-parlamentarischen Staatswesens gaben auch dem Malerhandwerk Anlass, seine Organisation zu überdenken (vgl. Gatz 1994, 226), und so wurden bereits 1919 Richtlinien für gemeinsame Tätigkeiten der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände beschlossen (vgl. Hauptverband 2007, 15). Daraufhin folgte die Gründung des „Reichsverbandes des deutschen Handwerks" und auch die Umbildung des „Hauptverbandes deutscher Arbeitgeber im Malergewerbe" zum „Reichsbund des deutschen Maler- und Lackiererhandwerks" (vgl. Kruse 1928, 10; vgl. Hauptverband 2007, 15). „Zielsetzung der neuen Berufsorganisation war es, nicht nur die sozialpolitischen Aufgaben der bisherigen Organisationen zu übernehmen, sondern ergänzend allgemeine berufliche Interessen zu vertreten" (Gatz 1994, 226). Das bisherige Aufgabengebiet aller Arbeitgeberverbände in Deutschland wurde ausgeweitet. Neben dem Aufbau des Tarifvertrages ging es vor allem um die Vertretung der Gesamtinteressen des jeweiligen Berufstandes. (Vgl. Kruse 1928, 10)

3.1.4 Wirkung des Bauhausstils und der Weltwirtschaftskrise auf das Malergewerbe

Bereits vor dem ersten Weltkrieg ist Farbe als ein geeignetes und vor allem preiswertes Mittel gesehen worden, die Stadtgestaltung zu verbessern. Farben und der Einsatz von Farbe im Stadtbild sind regelrecht „propagiert" worden und es gab zunehmend „Aufrufe zum farbigen Bauen" – u. a. von den deutschen Architekten Bruno und Max Taut (vgl. Wohlleben 1998, 25). Nach Kriegsende gab es in den 1920er Jahren Bemühungen, „gegen die allgemeine Depression Farbe in das Stadtbild zu bringen" (Stevens 2013, 257). Mit der Gründung des Bauhauses 1919 und der damit verbundenen neuen Stilrichtung – des klassischen und neutralen Designs – fühlte sich das Malerhandwerk zu-

nächst bedroht, denn in der neuen Stilepoche waren farbige Räume nicht gewünscht (vgl. Knoth 1992, 54).

Der deutschlandweite Aufruf zur Farbe im Stadtbild führte zu einer regelrechten „Farbenbewegung" (Pusback 2006, 126), die die Notwendigkeit der Arbeitsbeschaffung u. a. für die Berufsgruppe der Maler/-innen deutlich herausstellte (vgl. Wohlleben 1998, 26). Die Begeisterung für Farben und insbesondere für Farben im Stadtbild führte auf dem ersten „deutschen Farbentag" für Architektur in Hamburg 1925 zur Bildung eines Ausschusses, aus dem ein Jahr später der „Bund zur Förderung der Farbe im Stadtbild" hervorging (vgl. „Deutsche Bauzeitung" 1926, 216). „Führende Männer der Praxis und der Theorie, der Kunst und Wissenschaft schlossen sich zusammen mit den kulturell und wirtschaftlich interessierten Verbänden, um die Farbe im Stadtbild neu zu erwecken. Die Aufgaben des Bundes sind also technischer und künstlerischer Art" (ebd.). Der Bund veranstaltete Fachtagungen, gab eine Zeitschrift heraus, beriet auf vielen Gebieten und kooperierte eng mit dem Malerhandwerk[196] (vgl. Knoth 1992, 54). Die Befürchtungen eines Auftragsrückgangs, herbeigeführt durch den Bauhausstil, bei den Malern/-innen schien somit nicht gerechtfertigt. Die *eigentliche* Krisenzeit in Bezug auf die Auftragslage für das Malerhandwerk begann erst 1929 mit dem „schwarzen Freitag" und dem Beginn der Weltwirtschaftskrise. Auftragsmangel sowie die Kündigung von Bankkrediten bereiteten dem gesamten Handwerk und seinen Betrieben fortan Schwierigkeiten (vgl. Gatz 1994, 228; Herv. d. Verf.). Um dem gesamten Handwerk aus der schweren wirtschaftlichen Situation – infolge der Weltwirtschaftskrise – zu helfen, fand 1931 die Reichshandwerkswoche[197] statt. Das Motto dieser Woche lautete: „Handwerk tut not! Fördert das Handwerk!" (vgl. Hauptverband 2007, 19).

3.1.5 Auswirkung der Neuordnung des Handwerks im Malerberuf

Die Neuorganisation im Handwerk setzte sich u. a. mit der Einführung des „kleinen Befähigungsnachweises", mit dem Entwurf zur „Reichshandwerksordnung" und zum „Berufsausbildungsgesetz" im 20. Jahrhundert weiter fort (vgl. Schönbeck 2013, 662). Diese Entwicklungsprozesse wirkten sich auch auf das Malerhandwerk aus. So wurde bspw. auf einer Tagung des „Gauverbands Norddeutschland" im Jahre 1924 der Antrag gestellt, einen einheitlichen Lehrplan für das Malerhandwerk zu schaffen, der als Grundlage für das gesamte Ausbildungswesen im Malerhandwerk gelten sollte. Dem Antrag ist einstimmig zugestimmt worden. Um an der Umsetzung des Beschlusses schnell zu arbei-

196 Weitere Details zum Bund und der Kooperation mit dem Malerhandwerk in Teil B2/Kap. 4.1.
197 Siehe zu den Reichshandwerkswochen auch Teil B2/Kap. 3.2.2).

ten, erfolgte zunächst eine statistische Erhebung über den Stand im Lehrlingswesen. Danach ist mit der Ausarbeitung eines einheitlichen Lehrplanes begonnen worden. (Vgl. Kruse 1928, 11)

Aus der folgenden Tabelle geht hervor, dass das Malerhandwerk 1925 fast 29 000 Lehrlinge hatte, die in insgesamt 62 100 Betrieben arbeiteten. Der Großteil der Lehrlinge arbeitete dabei in kleinen und mittleren Unternehmen.

Tab. 4: Das (Maler-)Handwerk und seine Beschäftigten (1925)[198]

Handwerk	Handwerk insgesamt			Darunter in Betrieben mit …Personen								
				1–3			4–5			6 und mehr		
	Betriebe	Personen	Lehrlinge	Betriebe	Personen	Lehrlinge	Betriebe	Personen	Lehrlinge	Betriebe	Personen	Lehrlinge
Malerei	62100	153371	28855	23360	54544	11066	8052	35238	9277	5177	38078	8512

Während der Arbeiten zu einem einheitlichen Lehrplan zeigte sich allerdings, dass es vielmehr ein Lehrbuch werden würde (vgl. Kruse 1928, 11). Vier Jahre später veröffentlichte der Reichsbund dieses Lehrbuch für alle Lehrlinge. In kurzer Zeit betrug die Auflage 80 000 Exemplare. (Vgl. Gatz 1994, 227) Hervorzuheben ist hierbei, dass „das Malerhandwerk […] damals der erste Handwerksberuf [war], der eine einheitliche Ordnung für die Berufsausbildung schuf. Es entstanden Richtlinien für die Gesellen- und Meisterprüfung sowie Richtlinien für das allgemeine Lehrlingswesen, Dinge die später in Form der „Fachlichen Vorschriften" für das gesamte Handwerk vorgeschrieben wurden" (ebd.).

Im Vorwort des Buches hieß es bezüglich der Motivation zur Erstellung des Buches:

> *„Die Führung des Reichsverbandes hat bereits auf dem Malertag in Kassel erklärt, daß sie gewillt ist, alles Wertvolle und Gute, was in der Vergangenheit geschaffen wurde, zu erhalten und im Geist der neuen Zeit weiter auszubauen. Zu den wertvollen Grundlagen, die bereits in früherer Zeit geschaffen wurden, gehören die Arbeiten zur Förderung der Lehrlingsausbildung in unserem Handwerk. Vor allem ist mit dem Lehrbuch des Maler-*

198 In Anlehnung an Schütte (1992): Tabelle 16, 69 f. zit. n.: Tabellenausschnitt in Anlehnung an Tabelle „Die Fabrik- und Handwerkslehrlinge im Deutschen Reich nach der gewerblichen Betriebszählung 1925." In: Wirtschaft und Statistik, Nr. 5, 1929, 197.

und Lackiererhandwerks ein bemerkenswerter und – wie der Erfolg dieses Werks bewiesen hat – ein richtiger Versuch gemacht worden, die Berufsausbildung zu ordnen und einheitlich zu gestalten […]. Bei der Erziehungsarbeit am Lehrling muß ein einheitlicher Wille, ein gleichgerichtetes Streben sich in allen Teilen der Berufsgemeinschaft ausprägen. Schon der junge Maler muß wissen, daß die Berufsgemeinschaft es ist, die ihn vom ersten Tage seiner Berufszugehörigkeit unterstützt, schützt und fördert und die ihm das Recht auf jede mögliche weitere Förderung zuerkennt, wenn er es erwirbt und erhält durch Anerkenntnis und Erfüllung seiner Pflicht gegen den Beruf. So wird durch rechte Berufsausbildung im Sinne der Berufsgemeinschaft die Einheit des deutschen Malerhandwerks fest und unerschütterlich begründet" (Von der Heide/Walldorf/Rupflin 1934, 4).

Der erste Teil dieses Lehrbuches und „Leitsätze und Richtlinien für die Neuregelung des Lehrlingswesens" sind auf dem 12. Malertag 1926 in Rostock-Warnemünde, neben Besprechungen zu Ausbildungsregelungen, Betriebsstatistik und Farbennormung (vgl. Hauptverband 2007, 17), durch den Reichsbund vorgelegt worden und wurden von der Hauptversammlung einstimmig angenommen. (Vgl. Kruse 1928, 11) Ein Jahr später, 1927, wurde der Beschluss über die pflichtmäßige Einführung des Lehrbuches im Malerhandwerk gefasst (vgl. Hauptverband 2007, 18). Der Reichsbund tagte dabei in München und legte die Aushändigung des Lehrbuches an jeden Lehrling bei Antritt der Lehre fest. Lehrkräfte und Lehrmeister/-innen sind ebenfalls dazu angehalten worden, dieses Buch in ihren Unterricht einzubeziehen und als Grundlage ihrer Ausbildungstätigkeit zu verwenden. (Vgl. Kruse 1928, 12)

Die erste Auflage des „Lehrbuches Maler- und Lackiererhandwerk" in Höhe von 34 000 Exemplaren war bereits im Sommer 1931 vergriffen (vgl. Kruse 1931, 15). Die Fortsetzung der Neuordnung des Handwerks, trotz – oder gerade wegen – der Weltwirtschaftskrise 1929, führte auch im Malerhandwerk zu Veränderungen im Bereich der Arbeits- und Ausbildungsprozesse. Es ist festzuhalten, dass es dem Malerhandwerk gelang, einen einheitlichen Lehrplan für die berufliche Ausbildung im Malerhandwerk festzulegen, der allerdings nicht in Form von Richtlinien, sondern als Lehrbuch für das Malerhandwerk verpflichtend geworden ist. Es entstand somit eine einheitliche Ordnung für die Berufsbildung, die im Nationalsozialismus durch weitere gesetzliche und fachliche Vorschriften vertieft und ergänzt worden ist.

3.2 Das Malerhandwerk im Nationalsozialismus in Deutschland – Veränderungen, Aufgaben und Ziele

Mit Übernahme der Macht durch die Nationalsozialisten 1933 vollzog sich die „Gleichschaltung" in den Organisationen und Verbänden des Malerhandwerks (vgl. Koch 1938, 1008; vgl. Hauptverband 2007, 22). Der „Reichsbund des Deutschen Maler- und Lackierhandwerks E. V., Berlin" vereinigte sich mit dem „Bund Deutscher Dekorationsmaler E. V., Köln" (vgl. Koch o. J., 999) und sie bildeten fortan die Einheitsorganisation „Reichsverband des Deutschen Malerhandwerks e. V" (vgl. Hauptverband 2007, 21).

Auf einer „Führerbesprechung" in Kassel 1933 ist ein neuer Vorstand des Maler- und Lackiererhandwerks gewählt worden – Malermeister Hans von der Heide. Dieser gründete bereits 1914 in Köln einen Malerbetrieb und setzte sich „vor allem auch überregional für den Aufbau, Zusammenschluss und Fortschritte des Malerhandwerks" (Hans-von-der-Heide Malerwerkstatt) ein. Auf der Besprechung ist ebenfalls beschlossen worden, dem Maler- und Lackiererhandwerk eine neue Verfassung zu geben (vgl. Hauptverband 2007, 21; vgl. Koch 1938, 1008). Malermeister von der Heide verkündete die neue Verfassung der Maler/-innen, „in der u. a. zum Ausdruck [gekommen ist], daß das Malerhandwerk in unerschütterlichem Glauben an des deutschen Volkes Geist und Größe, aus tiefem Pflichtbewußtsein und aus innerlicher Überzeugung an dem Ausbau des deutschen Volkstums mitarbeiten will" (Koch 1938, 1009). Die neue Verfassung umfasste fünf Artikel, die das „Wollen und Streben" des Malerhandwerks – sprich seine Mitarbeit am Aufbau des „deutschen Volkstum" – verdeutlichen sollte (vgl. ebd.). Artikel 3 beschrieb die Ziele der Verfassung, diese sechs Ziele lauteten:

a) *„die Einigkeit und Geschlossenheit des Berufes zu wahren und zu halten,*

b) *dem Beruf das größte Maß an Ehre und Ansehen zu geben,*

c) *durch Erziehung und Ausbildung sowie durch Übernahme der Verantwortung für den gesamten Berufsstand die beste Leistung zu erreichen,*

d) *die Verbundenheit von Arbeit und Leistung mit deutscher Art zu pflegen,*

e) *allen Schaffenden, Meistern und Gesellen, Schutz und Nutz ihrer Arbeit zu gewährleisten,*

f) der lauteren Gesinnung und dem beruflichen Können den Vorrang vor Eigennutz und Nichtkönnen zu geben" (Koch 1938, 1009).

Die Verfassung sollte dem Malerhandwerk eine Einheit geben, um zu verdeutlichen, dass es geschlossen hinter Adolf Hitler stand und seine Aufgaben erfüllen würde (vgl. Koch o. J., 999). Im Jahr 1935 übernahm dann der „Reichsinnungsverband des deutschen Malerhandwerks" die gesamte Leitung und Organisation des Malerhandwerks (vgl. Gatz 1994, 229; vgl. Hauptverband, 21). Der Reichsinnungsverband verstand sich dabei als „eine lebendige Arbeits- und Kampforganisation, welche die Pflichten und Rechte des Berufes wahrnimmt" (vgl. Koch 1938, 1010). Aus den 70 handwerklichen „Reichsverbänden" sind 50 „Reichsinnungsverbände" geworden, deren oberste Stellung der Reichsinnungsmeister einnahm. Das Malerhandwerk in Deutschland war fortan in einem „Reichsinnungsverband des Malerhandwerks" vereint. Folgende Berufe waren diesem Innungsverband angeschlossen: Maler/-in, Lackierer/-in, Anstreicher/-in, Tüncher/-in, Weißbinder/-in, Glasmaler/-in und Porzellanmaler/-in. Die Malerinnung in Hamburg hatte aufgrund der verschiedenen Arbeitsbedingungen der einzelnen Berufe weitere Berufsabgrenzungen[199] durchgeführt. (Vgl. ebd., 1016) An Stelle der „Landesfachverbände" traten die „Bezirksstellen" ein, deren Führung oblag ebenfalls dem Reichsinnungsverband (Koch 1938, 1016; vgl. Gatz 1994, 229).

Folgend werden unterschiedliche gesetzliche Verordnungen, die bereits in den vorherigen Kapiteln zum Handwerk allgemein betrachtet wurden, auf das Malerhandwerk übertragen (Kap. 3.2.1) und z. T. durch Originaldokumente und Abbildungen ergänzt. Auf die gesetzlichen Verordnungen folgt eine Erläuterung der „Fachlichen Vorschriften", die eine Einheitlichkeit der handwerklichen Ausbildung im Malerhandwerk erreichen wollten (Kap. 3.2.2). Das Kapitel zum Malerhandwerk im Nationalsozialismus endet mit einem Abriss über die Entwicklungen der beruflichen Bildung im Malerhandwerk (Kap. 3.2.3) und die Bedeutung des Malerhandwerks im zweiten Weltkrieg bzw. in der Kriegswirtschaft (Kap. 3.2.4).

3.2.1 Gesetzliche Verordnungen

Mit dem „Gesetz zum vorläufigen Aufbau des deutschen Handwerks" 1933 kam es zur *Wiederbelebung* im Malerhandwerk (Herv. d. Verf.). Meisterschulen

199 Es gab Berufsabgrenzungen unter anderem zwischen den Malern/-innen und Glasern/-innen, Malern/-innen und Schilderherstellern/-innen sowie den Malern/-innen und Tapezierern/-innen (vgl. Koch 1938, 1016).

in Altona, Köln und Weimar wurden gegründet[200], „Vorschläge zur Wiedergesundung des Malerhandwerks" wurden erarbeitet und der Beruf des/der Malers/-in wurde ins „Verzeichnis der Gewerbe"[201] aufgenommen. (Vgl. Hauptverband 2007, 22) Weitere gesetzliche Verordnungen und fachliche Vorschriften sollten folgen.

Alle gesetzlichen Verordnungen, die das Handwerk betrafen und bereits in Teilen erläutert worden sind, veränderten auch das Malerhandwerk. Die „erste Verordnung" zum Rahmengesetz „über den vorläufigen Aufbau des deutschen Handwerks" („Erste Handwerksverordnung") aus dem Jahr 1934 regelte z. B. auch die Urlaubsansprüche für Mitarbeiter in Malerbetrieben. Nach 30 Wochen Arbeitszeit hatten sie einen Rechtsanspruch auf vier Erholungstage (vgl. Gatz 1994, 229).

Auch die „zweite und dritte Verordnung über den vorläufigen Aufbau des deutschen Handwerks" beeinflusste das Malerhandwerk. Auf einige dieser Veränderungen aufgrund gesetzlicher Verordnungen soll in den folgenden Unterkapiteln eingegangen werden. So wird zunächst die Einführung der Handwerkskarte (Kap. 3.2.1.1) durch die „dritte Verordnung über den vorläufigen Aufbau des deutschen Handwerks" erläutert. Danach wird die Umstellung der Werkstoffe im Malerhandwerk durch den Vierjahresplan 1936 thematisiert (Kap. 3.2.1.2), bevor auf die Einführung eines Arbeitsbuches (Kap. 3.2.1.3) und einer Buchführungspflicht (Kap. 3.2.1.4) näher eingegangen wird.

3.2.1.1 „Handwerkskarte"

„Nach der ‚Dritten Verordnung über den vorläufigen Ausbau des deutschen Handwerks' vom 18. Januar 1935 ist es der Wille der nationalsozialistischen Regierung, die Leistungshöhe in jedem einzelnen Handwerk zu heben. Sie bedient sich dazu auch der Handwerkskarte, die die amtliche, von der Handwerkskammer ausgestellte Bescheinigung darstellt, daß der Betreffende die Meisterprüfung abgelegt hat, zum selbstständigen Betrieb eines Handwerks zugelassen und in die Handwerksrolle eingetragen ist. Hierdurch wird in Zukunft das Faule und Minderwertige im Handwerk abgestoßen und die Schwarzarbeit und Preisschleuderei verhindert" (Koch 1938, 1096). Die „dritte Verordnung" regelte u. a. die Einführung des „großen Befähigungsnachweises" 1935, was ebenfalls für das Malerhandwerk bedeutete, dass nur noch mit Meistertitel ausgebildet werden konnte. Um zu kennzeichnen, dass der/die

200 Erste Meisterschule war die des „Deutschen Malerhandwerks" in München, danach sind Meisterschulen in Hamburg-Altona, Köln und Weimar gegründet worden. Als fünfte Meisterschule folgte die „Meisterschule für das Malerhandwerk Berlin" (vgl. Koch 1938, 921 f.).

201 Vgl. Gewande 2007, 159.

Handwerker/-in, welcher/welche in die Handwerksrolle eingetragen worden ist, auch den Meistertitel abgelegt hat, ist dies in der Handwerkskarte verzeichnet worden. Es musste dabei eingetragen werden, ob es sich um den Meistertitel als „kleinen oder großen Befähigungsnachweis" handelte. Die Handwerkskarte umfasste ebenfalls Angaben zum Namen, zur Firma und zur Betriebseröffnung. Sie ist von den Handwerkskammern ausgeteilt worgen (vgl. Koch o. J., 987) und diente der Kundschaft als Nachweis einer abgeschlossenen Meisterprüfung, was qualitätsversprechend erschien und das „Pfuschertum" durch Schwarzarbeit minimieren sollte. Den Nationalsozialisten hingegen gab sie einen Überblick über die Anzahl der jeweiligen Handwerksbetriebe und Handwerksmeister, was bspw. zur Berufslenkung oder zu Kriegszwecken nützlich war.

3.2.1.2 Werkstoffumstellung im Malerhandwerk

Um die Rohstoffabhängigkeit vom Ausland einzugrenzen bzw. komplett zu stoppen, ist von den Nationalsozialisten der Vierjahresplan eingeführt worden. Der Vierjahresplan 1936 verlangte vom Handwerk an sich und insbesondere vom Malerhandwerk mit vorgeschriebenen Werkstoffumstellungen viel ab. Zur Umstellung auf neue Werkstoffe sind sogenannte Anstrichmerkblätter herausgegeben worden (vgl. Hauptverband 2007, 22). Die Werkstoffumstellung stellte erste Vorbereitungen auf den zweiten Weltkrieg dar (vgl. Gatz 1994, 229), was allerdings als „Regelung der Volkswirtschaft" kaschiert worden ist, wie folgender Textausschnitt darlegt: „Durch die für eine geregelte Volkswirtschaft vom Führer getroffenen Maßnahmen ist dem Reichsinnungsverband ein Arbeitsgebiet von erheblichem Ausmaß entstanden. Im Mittelpunkt aller technischen Fragen steht die Werkstoffumstellung im Malerhandwerk" (Koch 1938, 118). Diese Werkstoffumstellung betraf nicht nur den betrieblichen Ablauf im Malerhandwerk und stellte den Betrieb vor neue Aufgaben, die Ausarbeitung des „Vierjahresplans" beinhaltete auch Umstellungen in der schulischen Ausbildung zum/zur Maler/-in. Für die Berufsschule im Malerhandwerk ergaben sich daraus folgende drei Aufgaben: „Es [die Schule] hat dem Verderb der Sachwerte mit seinen Mitteln zu steuern, deutsche Werkstoffe und Werkzeuge bei seiner Arbeit zu verwerten und endlich die Schüler mit den neuen Werkstoffen sowie mit den neuen Arbeitsverfahren bekannt und vertraut zu machen" (Bubenzer 1939, „Vierjahresplan und Berufsschulen"). Um die Schüler/-innen mit den neuen Werkstoffen vertraut zu machen, gab es Wanderausstellungen, auf die in der Zeitschrift „Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung" im Heft 8 vom 20.04.1938 hingewiesen worden ist. „Um die Gedanken des Vierjahresplanes und vor allem die Kenntnisse über die neuen Werkstoffe stärker als bisher in alle Schichten des deutschen Volkes hineinzu-

tragen, erstellt das Amt für deutsche Roh- und Werkstoffe beim Beauftragten für den Vierjahresplan drei Ausstellungskraftzüge […]. Der Besuch dieser Wanderausstellung durch Schüler und Schülerinnen wird empfohlen".[202]

Eine autarke Volkswirtschaft beinhaltete die Unabhängigkeit von Rohstoffen aus dem Ausland. Für das Malerhandwerk bedeutete dies, neben der Umstellung auf andere Werkstoffe, auch andere Arbeitsweisen und dadurch einen eventuellen Verlust an Arbeits- und Ergebnisqualität. Andere Werkstoffe erfordern andere Arbeitstechniken, die ohne Qualitätsminderung der Malerarbeiten erlernt und durchgeführt werden mussten. Hierzu hieß es: „Ein wichtiger Abschnitt im Kampf um die Unabhängigkeit der deutschen Volkswirtschaft ist unterdessen hereingebrochen. Es kommt darauf an, diese vom Bezug ausländischer Rohstoffe freizumachen. Da im Malerhandwerk bei den meisten Techniken die Harze und Öle eine besondere Rolle spielen, so drängen die Verhältnisse dazu, ohne eine Verschlechterung der Qualität der Maler- und Anstricharbeiten herbeizuführen, eine Umstellung der Techniken vorzunehmen und nur da die Werkstoffe auf der Ölgrundlage zu verarbeiten, wo noch keine gleichwertigen Ersatzstoffe vorhanden sind" (Koch 1938, 339). In der konkreten Umsetzung bedeutete dies für die Maler/-innen, dass der Leinölverbrauch eingeschränkt und Ersatzfirnisse[203] eingeführt worden sind. In der Anordnung 12 der „Überwachungsstelle für industrielle Fettversorgung" sind die Anteile des Firnis für unterschiedliche Anstrichstoffe festgelegt worden (vgl. Gatz 1994, 229). Mit dem Vierjahresplan 1936 und der vorgeschriebenen Werkstoffumstellung passte sich auch das Malerhandwerk den autarken Plänen der Volkswirtschaft an und erließ unterschiedliche gesetzliche Verordnungen zum Einsatz bestimmter Werkstoffe, die die Kriegsfähigkeit des Volkes erhöhen sollten.

3.2.1.3 „Arbeitsbuch"

Weitere gesetzliche Veränderungen betrafen das sogenannte „Arbeitsbuch", welches laut Gewerbeordnung § 107 nur für minderjährige Personen vorgeschrieben war.

„Das Arbeitsbuch wird als amtlicher Ausweis über die Berufsausbildung und die berufliche Entwicklung der Arbeiter und Angestellten dienen, der es erleichtern soll, jeden in der Wirtschaft auf den richtigen Platz zu stellen, den Zudrang zu überfüllten Berufen und die Landflucht abzubremsen sowie die

202 „Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung" 1938, „Aufklärungsarbeit über deutsche Werkstoffe", in StaHH 361–2-VI-787.

203 Firnis ist ein Anstrich und kann auch als eine Grundierung verwendet werden. Das Wort Firnis kommt aus dem Griechischen, vom Wort „Phernix", und bedeutet Überzug/Ausstattung (vgl. Koch 1938, 365).

Schwarzarbeit zu verhindern. Nach einer zweiten Verordnung zur Durchführung des Gesetzes über die Einführung eines Arbeitsbuches dürfen vom 1. März 1936 an auch im Malerhandwerk Arbeiter und Angestellte nur beschäftigt werden, wenn sie im Besitz eines ordnungsmäßig ausgestellten Arbeitsbuches sind" (Koch 1938, 907). Beim Eintritt in ein neues Arbeitsverhältnis musste der/die Arbeitgeber/-in den Eintritt, die Art der Arbeit (Lehrling, Geselle/-in etc.), Arbeitsende, eventuell Änderungen in der Arbeitsform und seine Unterschrift eintragen (vgl. Koch o. J., 919).

Das Gesetz der Reichsregierung erweiterte diesen Paragraphen der „zweiten Verordnung zum ‚Arbeitsbuch'" auf alle „arbeitenden Volksgenossen" (Lehrlinge, Angestellte, Arbeiter).

Deswegen ist, ab dem 1. Juni 1935, auch die Rede vom „neuen Arbeitsbuch". Das „Arbeitsbuch" diente somit nicht nur als Nachweis der eigenen beruflichen Tätigkeiten, sondern gab der nationalsozialistischen Regierung zudem die Möglichkeit, Arbeitsplätze gezielt zu verteilen und Arbeitstätigkeiten zu verfolgen bzw. zu kontrollieren.

3.2.1.4 „Buchführungspflicht"

Kurz nach der gesetzlichen Einführung des „Arbeitsbuches" gab der „Reichsstand des Deutschen Handwerks" 1937 mit einem Rundschreiben die Einführung der „Buchführungspflicht" für alle Handwerksbetriebe bekannt (vgl. Koch 1938, 1099). Die Buchführung umfasste ein Tagebuch, ein Kassenbuch und ein Kunden- und Lieferantenbuch (vgl. ebd.). Es gab keine verpflichtende Methode der Buchführung, aber in der Praxis haben sich bestimmte Arbeitsweisen durchgesetzt, für die Schulungen veranstaltet worden sind (vgl. ebd., 1100; vgl. Gatz 1994, 229). „Der Reichsinnungsmeister bezeichnet diese Buchführung als ein Mindestmaß dessen, was in Zukunft von jedem selbstständigen Malermeister verlangt werden muß. Es wird daher erwartet, daß jeder Meister sich mit den Grundsätzen vertraut macht" (Koch 1938, 1107). Die Pflicht einer Buchführung ermöglichte es selbstständigen Malermeistern/-innen, einen Überblick über den eigenen Betrieb zu erhalten. Ausgaben, Einnahmen sowie Kundschaft und Lieferanten sind schriftlich festgehalten worden und verhalfen den Meistern/-innen zu einer Übersicht über ihre beruflichen Tätigkeiten. Im Gegenzug könnte die „Buchführungspflicht" den Nationalsozialisten als eine Kontrollmöglichkeit gedient haben, was Arbeiten für eine jüdische Kundschaft oder die Zusammenarbeit mit jüdischen Lieferanten betraf. Daneben konnte die Durchführung der Werkstoffumstellung gezielt überprüft werden.

3.2.1.5 „Fachliche Vorschriften"

Um das Ziel einer Einheitlichkeit in der handwerklichen Berufsbildung zu erreichen, sind reichseinheitliche Vorschriften erlassen worden. In Bezug auf eine Reichseinheitlichkeit in der Gesellenprüfung sind 1937 die ersten einheitlichen Prüfungsunterlagen verwendet worden (vgl. Hauptverband 2007, 23). „Fachliche Vorschriften zur Regelung des Lehrlingswesens" entstanden im Jahr 1937/38. Von 34 eingereichten „Fachlichen Vorschriften" sind 30 genehmigt worden, darunter auch jene für das Malerhandwerk. Der Lehrlingsjahrgang 1938 war der erste Jahrgang, der nach der neuen Verordnung ausgebildet worden ist. (Vgl. „Lehrlings- und Gesellenprüfungswesen" 1938) Die „Fachlichen Vorschriften zur Regelung des Lehrlingswesens im Malerhandwerk" (1938) hielten u. a. die Eignungsbedingungen im Malerhandwerk im Paragraph 2 fest:

> *„Die Arbeit des Malers vollzieht sich in der Regel auf wechselnden Arbeitsstätten, und zwar auf Bauten oder in den Wohnungen und Räumen der Auftraggeber und nur im geringerem Umfang in den Werkstätten der Betriebe. Sie ist vielfach von Rüstungen aus stehend auszuführen, und zwar in Innenräumen wie im Freien. Die Instandsetzungsarbeiten müssen häufig innerhalb benutzter Wohnungen ausgeführt werden und erfordern daher Zuverlässigkeit und Geschick im Umgang mit den Bewohnern. Da der Maler infolge der verstreuten Arbeitsplätze meist nicht unter einer dauernden Kontrolle und Anleitung seitens des Meisters arbeiten kann, muß er eine gewisse Selbstständigkeit in der Beurteilung und in der Behandlung seiner Arbeit besitzen"* („Fachliche Vorschriften zur Regelung …" 1938, 7).

Malerarbeiten fanden im Freien und in Gebäuden statt, deswegen war ein „voll gebrauchsfähiger und widerstandsfähiger Körper" (ebd.) hier besonders notwendig. Weitere Eignungsbedingungen betrafen unter anderem das Gespür für Form und Farbe, Schwindelfreiheit, technische Grundlagen sowie eine gute Auffassungs- und Vorstellungskraft (ebd.).

Parallel zu den „Fachlichen Vorschriften zur Regelung des Lehrlingswesens" sind „Fachliche Vorschriften für die Meisterprüfung" erlassen worden. „Die Bedeutung dieser Tatsache kann nicht unterschätzt werden. Zum ersten Mal in der Geschichte des Malerhandwerks ist der Begriff der handwerklichen Leistung einheitlich und gültig für alle Berufsangehörigen festgestellt worden, und zwar auf allen Stufen der Ausbildung für den Lehrling, für den Gesellen und für den Meister. Die vielen Nachteile, die dem Handwerk daraus erwachsen sind, daß die Ausbildung in der Vergangenheit unterschiedlich und untergeordnet war, können nun überwunden werden, und neue Handwerksgenerationen erwachsen, ausgerichtet auf ein klares Ziel und erfüllt von einem gleich-

mäßig und einheitlich gelenkten Streben nach vollkommenster Entwicklung der Fähigkeiten und des Wissens" (Koch 1938, 909 f.). Ein weiteres Ziel zusätzlich zur Einheitlichkeit der Berufsbildung war eine „Erneuerung" des Berufes, um eine „neue, leistungsfähige Generation von Malerhandwerkern" zu erzielen. Die „Fachlichen Vorschriften" wurden von der Innung herausgegeben und ihr Besitz sollte bei Einstellung eines Lehrlings geprüft werden. (Vgl. ebd., 911)

3.2.2 Ein Abriss der beruflichen Bildung im Malerhandwerk

Die „Fachlichen Vorschriften zur Regelung des Lehrlingswesens im Malerhandwerk" und das „Große Malerhandbuch" von Koch geben eine Zusammenfassung über die relevantesten Bestimmungen zur schulischen und betrieblichen Bildung im Malerhandwerk im Nationalsozialismus. Im Folgenden werden einige Punkte zur Berufsbildung im Malerhandwerk dargestellt, die nicht in den vorherigen Kapiteln aufgegriffen worden sind[204].

Wie bereits im vorhergegangenen Kapitel erwähnt worden ist, muss der angehende Lehrling die körperlichen Anforderungen an den Malerberuf erfüllen können. Seine Schulkenntnisse „müssen ausreichen, um den Beruf mit Erfolg ausüben zu können. […] Neben ausreichenden Kenntnissen in Deutsch und Rechnen ist auf gute Leistungen in allgemeinbildenden Fächern zu achten" („Fachliche Vorschriften zur Regelung des Lehrlingswesens im Malerhandwerk" 1938, 8). Die generelle Lehrzeit im Malerhandwerk war auf drei Jahre festgelegt und mit der Berufsschulpflicht verbunden worden, die Berufsschulanmeldung entfiel dabei auf den/die Meister/-in (vgl. Koch 1938, 907). Um die „Lehrlingszüchterei" der vorangegangenen Jahre zu reduzieren, sind Lehrlingshöchstzahlen festgelegt worden. Die Anzahl der Lehrlinge war an die Anzahl der Gesellen/-innen geknüpft.

- bei 0–2 Gesellen/-innen durfte 1 Lehrling gehalten werden
- bei 3–9 Gesellen/-innen durften 2 Lehrlinge gehalten werden
- bei über 10 Gesellen/-innen durften 3 Lehrlinge gehalten werden.
  (Vgl. Koch 1938, 909; „Fachliche Vorschriften zur Regelung …" 1938, 9)

Neben Vorschriften zur betrieblichen Bildung sind innerhalb der schulischen Berufsbildung im Malerhandwerk durch die „Fachlichen Vorschriften" ebenfalls Anweisungen festgesetzt worden. Zunächst ist festgehalten worden, dass die Berufsschule zur Aufgabe hat, die praktische Berufsausbildung im Betrieb zu ergänzen (vgl. „Fachliche Vorschriften zur Regelung …" 1938, 12).

204 Dies dient lediglich der Übersicht und Einordnung. Eine Dokumentenanalyse der „Fachlichen Vorschriften" im Malerhandwerk findet in Teil D statt.

Wie schon in anderen Schulformen stand die geistige Erziehung hinter der körperlichen Charakterschulung. „Was der mittelalterliche Handwerksbetrieb durch den Geist des ganzen Hauses, in das der Lehrling aufgenommen wurde, und durch die Einordnung in die Berufsgemeinschaften, wie Gilden, Zünfte, Bruderschaften, erreichte, muß wieder durch sinnvolles Zusammenspiel von Schule und Leben zu einer Einheit der Erziehung verwachsen" (Koch 1938, 914). Weiter heißt es in Bezug auf den staatsbürgerlichen Unterricht und die staatsbürgerliche Erziehung: „Im gesamten Unterricht ist Liebe zur deutschen Sprache und zur deutschen Schrift zu pflegen. Die Berufsschule muß das Verständnis und das Gefühl für die wunderbare Anschaulichkeit und Bildhaftigkeit der eigenen Berufssprache, besonders in alten Handwerksberufen wecken. Fremdwörter sind zu beseitigen" (ebd., 915). Überdies hatte die Berufsschule die Aufgabe aller Schulen im Nationalsozialismus zu erfüllen – „die Erziehung zum Dienst an Volk und Staat im nationalsozialistischen Geiste" (ebd.). Weitere (zukünftige) Aufgaben und Ziele betrafen eine engere Anbindung der Schulen an die Wirtschaft. Allein schon aufgrund der zu leistenden Erziehungsarbeit an der *formbaren* Jugend war eine Zusammenarbeit wichtig. Um den Fortschritt in Technik und Wirtschaft besser verfolgen zu können, bestand die Absicht, Berufsschullehrer/-innen zur Mitarbeit in den Betrieben beurlauben zu können. (Vgl. ebd., 916, s. Kap. 1.4.2; Herv. d. Verf.) Von der Zusammenarbeit von Schule und Betrieb erwarteten die Nationalsozialisten positive Ergebnisse für die Wirtschaft und Zukunft des Volkes. „Die organisatorische Verknüpfung von Lehre und Schule eröffnet neue Hoffnungen für die Erfolge der Berufsausbildung und damit für die sorgfältige Heranbildung eines guten Facharbeiterstandes" (ebd.).

3.2.3 Das Malerhandwerk in der Kriegswirtschaft

Der Vierjahresplan schränkte bereits 1936 die Werkstoffe im Malerhandwerk ein. Nicht erst die Einschränkungen aus dem Jahr 1937 bspw. die Herstellung von Klebemittel aus Kartoffel-, Reis- oder Maiserzeugnissen (vgl. Gatz 1994, 230), sondern auch ein Mangel an Werkstoffen reduzierte oder veränderte die Arbeitsmöglichkeiten schon zuvor. Während des Krieges kam es dann 1940 zur Umstellung der Werkstoffe auf die Kriegswirtschaft (vgl. Gatz 1994, 230; vgl. Hauptverband 2007, 25), woraufhin neue Werkstoffregelungen folgten (vgl. Gatz 1994, 230). 1942 sind die Werkstoffregelungen auf Arbeitsmaterialien im Malerhandwerk erweitert worden und es folgten weitere Arbeitsanweisungen im Malerhandwerk (vgl. Hauptverband 2007, 25). Werkstoffe, Werkzeuge und weitere Arbeitsmaterialien bekamen die Betriebsführer/-innen nur noch als Ausnahme mit einem Bezugsschein (vgl. Gatz 1994, 230). Nicht nur die Arbeitsmaterialen und Werkstoffe veränderten sich mit dem Kriegsbeginn, auch

die Aufgaben und Arbeitsgebiete des/der Malers/-in unterzogen sich einem Wandel.

Viele Maler sind zur Front einberufen oder zu Arbeiten an kriegswichtigen Objekten verpflichtet worden. Die Malerbetriebe kämpften mit Bombenschäden und mussten häufig ihre Arbeit niederlegen. Die Tätigkeitsbereiche der Maler/-innen beschränkten sich somit auf andere Gebiete als sonst üblich. So veranlasste die Regierung z. B. Malerarbeiten in besetzten Gebieten und bei Bombenschäden durch Flieger. Die Behörden setzten die Maler/-innen dabei vorrangig für Tarnanstriche und Flammenschutz-Imprägnierungsarbeiten an Dachstühlen ein. (Vgl. ebd.)

Aufgrund seiner Bedeutung für einen erfolgreichen Kriegsverlauf und zur Schadensbehebung bzw. Vorbeugung von Bombenschäden kann der Malerberuf zu den kriegswichtigen Berufen im zweiten Weltkrieg gezählt werden.

3.3 Anhang: Statistische Betrachtungen zum Malerhandwerk

Für das bessere Verständnis der bereits erläuterten wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Veränderungen im Handwerk bzw. im Malerhandwerk, seit der Gewerbefreiheit bis hin zum Nationalsozialismus, werden nachfolgend statistische Betrachtungen im Malerhandwerk dargestellt. Die handwerklichen Entwicklungen, die z. B. durch gesetzliche Verordnungen oder die Weltwirtschaftskrise ausgelöst worden sind, lassen sich in unterschiedlichen Statistiken zum Malerhandwerk mit Zahlen darstellen bzw. belegen.

Am Anfang wird die Anzahl der Betriebe im Malerhandwerk seit 1875 bis hin zum Nationalsozialismus betrachtet (Kap. 3.3.1) und erläutert. Es folgt die Darstellung der Entwicklung der Arbeitskräfte und der Anzahl der Beschäftigten in einer Werkstatt (Kap. 3.3.2). Danach wird eine Übersicht der (Innungs-)Mitglieder im Handwerk und der Gesamtlohnsumme im Malerhandwerk erörtert (Kap. 3.3.3). Das Verhältnis zwischen der Anzahl der Meister/-innen, der Gesellen/-innen und Lehrlinge wird im nächsten Kapitel aufgezeigt (Kap. 3.3.4), bevor daraufhin der Stundenlohn und die Arbeitszeit zwischen 1890 und 1945 tabellarisch am Beispiel Hamburgs verdeutlicht werden (Kap. 3.3.5). Dieser Anhang hat das Ziel, die Inhalte der vorhergegangen Kapitel bzw. die wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Veränderungen im (Maler-)Handwerk mit Zahlen darzustellen und so die Entwicklungen zu belegen.

3.3.1 Anzahl der Betriebe im Malergewerbe 1875–1933

Die Anzahl der Betriebe im Malerhandwerk vom Deutschen Reich zum Nationalsozialismus wuchs kontinuierlich (vgl. Tab. 5).

Tab. 5: Betriebe im Malergewerbe (1875–1933)[205]

Jahr	Betriebe im Malergewerbe
1875	28 372
1882	32 626
1895	42 039
1907	53 181
1925	65 796
1933	83 606

Die Betriebszahlen stiegen zwischen den Jahren 1875 bis 1933 um 55 234 Betriebe, das kann u. a. auf die Gewerbefreiheit zurückgeführt werden. Es ist zu erkennen, dass die Einführung des kleinen Befähigungsnachweises 1908 die Handwerker/-innen im Malerbereich nicht an einer Betriebseröffnung hinderte, sondern an der Ausbildung von Lehrlingen, welche sich in den Beschäftigungszahlen widerspiegeln.

3.3.2 Anzahl der Arbeitskräfte im Malerhandwerk 1882–1933

Tab. 6: Beschäftigtenzahlen im Malerhandwerk (1882–1933)[206]

Jahr	Beschäftigte	Beschäftigtenzahlen auf 1 Werkstatt
1882	48 409	1,5
1895	75 712	1,8
1907	117 771	2,2
1925	142 909	2,2
1933	116 373	1,4

Parallel zu den Zahlen der Betriebe im Malergewerbe entwickelte sich vorerst auch die Anzahl der Arbeitskräfte (Tab. 6) bis zum Jahr 1925. Je mehr Betriebe im Malerhandwerk eröffnet wurden, desto mehr Beschäftigte gab es in der

205 In Anlehnung an: „Das Deutsche Malerhandwerk" (1935), 24. Jahrgang, H. 15, 1. August 1935, 9.

206 In Anlehnung an: „Das Deutsche Malerhandwerk" 1935, 9.

Werkstatt. Ab 1925 verlief die Entwicklung dann umgekehrt. Die Anzahl der Betriebe stieg, die Beschäftigungszahlen hingegen sanken. Als Ursache hierfür kann die Weltwirtschaftskrise gesehen werden. Die Weltwirtschaftskrise zwang Betriebe, ihre Arbeiter/-innen zu entlassen, da sie diese nicht bezahlen konnten und die Auftragslage sehr gering war. Um die eigene Existenz allerdings zu sichern, eröffneten viele ihren eigenen Betrieb, da es keine Aussicht auf eine Einstellung in einem anderen Handwerksbetrieb gab.

Die Beschäftigtenzahlen aus der Tabelle lassen keine weiteren Schlüsse auf die Mitarbeiterart zu. Zu vermuten ist, dass aufgrund der wirtschaftlichen Situation weniger Gesellen/-innen als Lehrlinge eingestellt worden sind, weil ihr Lohn teurer war. Der Auszug aus der Übersicht zeigt ebenfalls, dass Nordmark (die Innung Hamburg) im Mittelfeld der Tabelle liegt. Eine Malerwerkstatt kam hier auf 662 Einwohner. Das kleinste Verhältnis hatte das Rheinland mit einer Malerwerkstatt auf 595 Einwohner und den größten Abstand hatte Schlesien mit einer Malerwerkstatt auf 1244 Einwohner (vgl. Tabelle in: „Das Deutsche Malerhandwerk“ 1935, 10).

3.3.3 Übersicht der (Innungs-)Mitglieder und die Gesamtlohnsumme im Malerhandwerk 1883–1900

Tabelle Nr. 7 stellt die Mitglieder der Malerinnung, die Anzahl der Beschäftigten und Lehrlinge im Malerhandwerk sowie die Gesamtlohnsumme von 1883 bis 1907 dar. Auffallend in diesem Gesamtzeitraum ist, dass sich von 1883 bis 1893 die Anzahl der Lehrlinge fast vervierfachte[207]. Im 19. Jahrhundert stieg die Zahl der Innungen allgemein im Deutschen Reich, denn der Innungsbeitritt war kostenlos und das Handwerk befand sich im Konkurrenzkampf mit der Industrie. Die Novellierung der Gewerbeordnung 1897 könnte den Anstieg der Innungsmitglieder im Malerhandwerk auf das Doppelte in den Jahren 1893 bis 1900 (s. Tab. 7) erklären.

Tab. 7: Übersicht Malerhandwerk[208]

Jahr	Mitglieder	Beschäftigte Gehilfen/-innen Ca.	Lehrlinge	Gesamtlohnsumme Mark	Haushalt der Innungshauptkräfte Mark
1883	109	1000	60	900 000	2152
1893	247	1300	232	1 300 000	4180
1900	521	2000	252	2 200 000	8352

207 Als Ursache hierfür kann die Einführung der Gewerbefreiheit gesehen werden.
208 In Anlehnung an Hansen (1908): „Rückwärts – Vorwärts…“, StaHH 612–1/36–56, 33.

(Fortsetzung Tab. 7)

Jahr	Mitglieder	Beschäftigte Gehilfen/-innen Ca.	Lehrlinge	Gesamtlohnsumme Mark	Haushalt der Innungshauptkräfte Mark
1905	916	2700	286	3 250 000	14172
1906	1000	3300	365	4 200 000	17195
1907	1112	3300	412	4 300 000	19915

3.3.4 Verhältnis von Meistern/-innen, Gesellen/-innen und Lehrlingen 1900–1945

Die folgende Tabelle 8 zeigt die Entwicklungen der Anzahl an Meistern/-innen, Gesellen/-innen und Lehrlingen im Zeitraum von 1900 bis 1945 im Malerhandwerk. Die Tabelle beginnt mit der Anzahl an Arbeitenden im Malerhandwerk im Jahre 1900. Das ist der Zeitpunkt, wo im Deutschen Reich die ersten Handwerkskammern gebildet worden sind. Anstiege, in der Anzahl der jeweiligen Berufsgruppe (Meister/-innen, Gesellen/-innen, Lehrlinge) im Malerhandwerk, lassen sich in der Tabelle auf jeweilige Handwerksverordnungen wie z. B. die Einführung des kleinen und großen Befähigungsnachweises zurückführen.

Tab. 8: Verhältnis Meister/-in, Geselle/-in, Lehrling im Malerhandwerk[209]

Jahr	Anzahl der Amtsmeister/-innen	Anzahl der Amtsgesellen/-innen	Anzahl der Amtslehrlinge
1900	521	2000	252
1905	916	2700	286
1910	1224	3750	460
1914	1427	3000	316
1915	1393	1300	238
1918	1296	360	114
1920	1298	844	191
1925	1246	2400	409
1930	1233	1800	576
1935	1200	1250	350
1940	1900	3125	240
1945	1150	1665	100

209 In Anlehnung an Hansen (1950), 84.

Während des ersten Weltkrieges sank die Zahl der Gesellen/-innen im Malerhandwerk von 3000 im Jahr 1914 auf 360 im Jahr 1918. Auch die Lehrlingszahlen reduzierten sich. Dieser Schwund könnte darauf beruhen, dass die Kriegsindustrie viele Malergesellen/-innen durch eine bessere Bezahlung abwarb oder die Malermeister in den Krieg einberufen worden sind, sodass die Lehrlinge im Betrieb nicht weiter ausgebildet werden konnten.

1935 ist der große Befähigungsnachweis eingeführt worden. Erst mit bestandener Meisterprüfung war es gestattet, Lehrlinge auszubilden und sich mit eigenem Betrieb selbstständig zu machen. Der Anstieg der Malermeister/-innen und auch Gesellen/-innen, 1935 bis 1940, ist auf diesen Umstand und die Kriegsvorbereitungen zurückzuführen. In den Kriegsjahren 1939 bis 1945 ist ein Rückgang aller Zahlen zu verzeichnen.

3.3.5 Entwicklungen der Arbeitszeit und des Stundenlohns 1890–1945

Tab. 9: Übersicht Arbeitszeit und Stundenlohn im Malerhandwerk in Hamburg[210]

Jahr	Arbeitszeit Stunden tägl.	Barlohn RM für 1 Tag	Barlohn RM bzw. DM für 1 Std.
1890	9	4,50	0,50
1900	9	5,04	0,56
1910	9	6,21	0,69
1915	9	7,01	0,79
1925	8	10,00	1,25
1930	8	11,84	1,48
1935	8	8,00	1,00
1940	8	8,00	1,00
1945	8	8,00	1,00

Einen Überblick über die Entwicklung der Arbeitszeit und des Stundenlohns in Deutschland am Beispiel Hamburgs bietet die untenstehende Tabelle Nr. 11. Die Entwicklung der Arbeitszeit blieb durch die Jahre hindurch relativ konstant, sie ist 1925 von neun auf acht Stunden reduziert worden. Der Lohn stieg durch die Jahre hinweg an. Zwischen den Jahren 1914 und 1923 lässt sich aufgrund der Inflation und trotz Reduzierung der Arbeitszeit ein Anstieg im Lohn feststellen. In den Jahren 1935 bis 1945 blieben der Stundenlohn und die Arbeitszeit im Malerhandwerk konstant und veränderten sich nicht.

210 In Anlehnung an die Tabelle von Hansen (1950), 87.

3.4 Zusammenfassung

Wie die vorhergegangenen Kapitel gezeigt haben, sind auch die Veränderungen im Malerberuf und im Malerhandwerk bedingt durch wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Prozesse. So ist z. B. beschrieben worden, aus welchen handwerkspolitischen Prozessen sich die Handwerksorganisation der Malerinnungen ergeben hat und dass der Interessenkonflikt im Handwerk zwischen Meistern/-innen und Gesellen/-innen – herbeigeführt durch die Gewerbefreiheit 1810 – zur Entstehung des sogenannten „Malertags" im Malerhandwerk geführt hat. Ebenfalls ist die wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Situation des/der Malers/-in im ersten Weltkrieg, in den Nachkriegsjahren und zur Zeit der Weltwirtschaftskrise 1929 beleuchtet worden.

Im Zeitraum der NS-Diktatur ist auf einzelne Verordnungen des Handwerks eingegangen worden, um diese dann auf das Malerhandwerk beziehen zu können. Der Abriss der beruflichen Bildung im Malerhandwerk hat die Neuordnung im Handwerk und die daraus entstandenen Bestrebungen des Malerhandwerks nach einem einheitlichen Lehrplan fokussiert, aus dem allerdings dann ein Lehrbuch geworden ist.

Mit Übernahme der Macht durch die Nationalsozialisten sind auch die Organisationen und Verbände des Malerhandwerks gleichgeschaltet worden. Die schulische Berufserziehung des/der Malers/-in sollte ebenfalls den nationalsozialistischen Erziehungsvorstellungen dienen und eine „Erziehung zum Dienst an Volk und Staat" zum Ziel haben. Nicht nur nationalsozialistische Erziehungsvorstellungen haben das Malerhandwerk und seine Berufsbildung beeinflusst, sondern auch wirtschaftliche Interessen und Vorgaben, wie bspw. die Werkstoffumstellung.

Insgesamt kann gesagt werden, dass der Malerberuf und das Malerhandwerk sich den wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Handwerksentwicklungen ab 1810 bis 1945 anpasst haben, was sich ebenfalls anhand der statistischen Betrachtungen belegen lässt.

Um die Rekonstruktion der Berufsbildung, des Handwerks und des Malerhandwerks und den Einfluss der Nationalsozialisten auf diese Bereiche zu verdeutlichen, konzentriert sich der folgende Teil der Arbeit auf die Region Hamburg.

Teil B 2 Regionalhistoriografische Rekonstruktion der Berufsbildung, des Handwerks und des Malerhandwerks in Hamburg im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus

1 Hamburg im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus

Die Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus in Hamburg ist seit ihren Anfängen 1980 deutlich intensiviert worden. Aus politisch-historischen Initiativen entwickelten sich zu dieser Zeit Projekte und Kampagnen, wie z. B. der Ausbau der KZ-Gedenkstätte Neuengamme. Diese Projekte erzeugten einen „politischen und kulturellen Druck" auf die Behörden und die Wirtschaft, sich mit der NS-Geschichte in Hamburg auseinanderzusetzen. (Vgl. Ebbinghaus/Linne 1997, 7 f.) „Die behördlichen, universitären und etablierten außeruniversitären historisch-wissenschaftlichen Instanzen der Hansestadt waren herausgefordert. Sie konnten sich nicht mehr entziehen" (ebd., 8 f.). Mehrere Organisationen der Stadt beschäftigen sich seitdem mit der Aufarbeitung der hamburgischen Stadtgeschichte im Nationalsozialismus, es wird dabei interdisziplinär zusammengearbeitet. Aus diesen Forschungen sind bereits zahlreiche Publikationen und Projekte entstanden[211].

Auch diese Arbeit verfolgt das Ziel, sich mit der Geschichte des Nationalsozialismus in Hamburg auseinanderzusetzen. Vor dem Hintergrund dieser Zielsetzung beschäftigt sich die folgende regionalhistoriografische Untersuchung mit den Entwicklungen der Stadt Hamburg (Kap. 1), den Veränderungen in der Berufsbildung (Kap. 2), im Handwerk (Kap. 3) und im Malerhandwerk (Kap. 4) im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus. Die Rekonstruktion nimmt dabei nicht nur eine aufklärende Funktion ein, indem die Entstehungszusammenhänge und Auswirkungen des Nationalsozialismus in der Hansestadt gedeutet werden, sondern darüber hinaus hinterfragt sie kritisch, wie und warum sich der Nationalsozialismus in Hamburg entwickelt hat. Es geht somit nicht nur um eine Nachzeichnung der regionalhistoriografischen Entwicklungen der Berufsbildung, des Handwerks und des Malerhandwerks, sondern auch schon um eine erste (Diskurs-)Analyse des Zusammenhangs sprachlich fixierter Formen und gesellschaftlicher bzw. nationalsozialistischer Strukturen, die den theoretischen Bezugsrahmen der Arbeit zu den Entstehungsbedingungen der nationalsozialistischen Vorstellungen und praktischen Auslegungen in

211 Neben dem „Verein für Hamburgische Geschichte" (VHG) fokussiert insbesondere die FZH den Nationalsozialismus unter besonderer Berücksichtigung Hamburgs. Der VHG wurde 1839 gegründet und ist seitdem bestrebt, die Geschichte Hamburgs aufzuarbeiten und diese Informationen an alle Interessierten zu verbreiten. Dazu bietet er eigene Publikationen, Vorträge und Veranstaltungen an (vgl. VHG 2011). Die Forschungsergebnisse des FZH weisen ebenfalls eine Reihe an Publikationen und Vorträgen zur Thematik auf. Einzelstudien des Forschungsinstituts umfassen unter anderem die Bereiche Gesellschaft und Kultur, Herrschaft, Wirtschaft, Verfolgung und Soziales (vgl. FZH 2005).

der Berufsbildung und im (Maler-)Handwerk bilden und die im folgenden Teil der Arbeit genauer beleuchtet werden (s. Teil C).

Die Ergebnisse der vorhergegangenen sozialhistoriografischen Rekonstruktion der Berufsbildung, des Handwerks und Malerhandwerks im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus werden in diesem Teil der Untersuchung verdichtet, indem sie mit einer regionalspezifischen Fokussierung auf die Hansestadt betrachtet werden. Zu Beginn werden einige wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Entwicklungen der Stadt Hamburg in der Weimarer Republik und dann vorwiegend im Nationalsozialismus betrachtet (Kap. 1.1). Darauf folgt eine Darstellung des Widerstandes gegen den Nationalsozialismus in Hamburg (Kap. 1.2), um aufzuzeigen, dass keine totale NS-Ideologisierung stattgefunden hat. Danach wird auf die Situation der Hansestadt im zweiten Weltkrieg und nach Kriegsende (Kap. 1.3) eingegangen. Diese regionalen Ausführungen bieten die Grundlage, um die regionalen Entwicklungen der Berufsbildung und des (Maler-)Handwerks in Hamburg einordnen und nachvollziehen zu können.

1.1 Wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Entwicklungen in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus in Hamburg

Das folgende Kapitel hat zum Ziel, die wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen, die ein Land und seine Bevölkerung prägen, während der nationalsozialistischen Herrschaft in Hamburg darzustellen. Um die Veränderungen regionalhistoriografisch im Nationalsozialismus nachzuzeichnen und nachzuvollziehen, müssen zunächst die wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Strukturbedingungen, -entwicklungen und -prozesse vor der Zeit des Nationalsozialismus betrachtet werden. Hierzu wird die Region Hamburg gegen Ende der Weimarer Republik näher dargestellt (Kap. 1.1.1). Diese Betrachtung der Stadt am *Vorabend* des Nationalsozialismus dient dazu, den Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus bzw. den Entstehungszusammenhang zu verstehen und diese Strukturbedingungen, -entwicklungen und -prozesse zu deuten. Danach wird der Beginn der Machtergreifung in Hamburg beleuchtet (Kap. 1.1.2), hierbei werden insbesondere die Volksabstimmungen in der Stadt fokussiert. Es folgt eine Betrachtung des Machtwechsels 1933 in Hamburg (Kap. 1.1.3), wo u. a. erste nationalsozialistische Veränderungen im Stadtbild deutlich geworden sind. Die politische Neubesetzung der Ämter in verschiedenen Institutionen der Stadt wird im darauffolgenden Kapitel thematisiert (Kap. 1.1.4). In diesem Zusammenhang wird nicht nur die „Gleichschaltung" der behördlichen Einrichtungen betrachtet,

sondern auch die des Alltags (Kap. 1.1.5), wie z. B. die Einheitsorganisation der Jugendverbände – die „Hitlerjugend" (HJ).

1.1.1 Entwicklungslinien zunehmender politischer Radikalisierungen

Das Kapitel beschreibt die wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Lage der Hansestadt Hamburg Mitte der 1920er Jahre und zeigt, wie sich das sozialistisch geprägte Hamburg zur nationalsozialistisch vereinnahmten Stadt entwickelt hat. Diese Vereinnahmung ist insofern interessant, weil sich das sozialistisch „rote" Hamburg – die „Hochburg der Linken" (Bahnsen 2015, 10) innerhalb weniger Wochen vom Nationalsozialismus einnehmen ließ.[212] Wie es dazu kam, sollen die folgenden Abschnitte erläutern.

Zunächst ist festzuhalten, dass die wirtschaftliche und politische Krise in der Nachkriegszeit 1923 – durch die Reparationsforderungen im Versailler Vertrag und den Widerstand der Reichsregierung gegen diese Forderungen – u. a. zur Inflation führte, was einen Anstieg der Arbeitslosigkeit und eine Verschlechterung der ohnehin schon miserablen wirtschaftlichen Situation mit sich brachte. So stiegen z. B. die Preise für Lebensmittel, während die Arbeitslöhne sanken. Dies führte dazu, dass sich die Lebensbedingungen der Bevölkerung stetig verschlimmerten und es schlussendlich im ganzen Reich zu Protestaktionen und Arbeitskämpfen gegen diese wirtschaftliche und gesellschaftliche Lage kam. (Vgl. Voß 1983, 9, 26 f.) Auch in Hamburg gab es Streiks der Bevölkerung, mit denen sich der demokratische Senat auseinandersetzen musste (vgl. ebd., 26 f.). Die „Sozialdemokratische Partei Deutschlands" (SPD) versuchte allerdings, die Spannungen in der Bevölkerung mit den politischen Möglichkeiten des Parlaments zu lösen, Gewalteinwirkungen gegen die herrschenden Verhältnisse sind von ihnen bewusst abgewiesen worden. Die „Kommunistische Partei Deutschlands" (KPD) hingegen war für eine gewaltsame Umgestaltung der Gesellschaftsordnung und rief im Oktober 1923 zum bewaffneten Aufstand in Hamburg auf, der zum Umsturz der bisherigen gesellschaftlichen Verhältnisse führen sollte.[213] (Vgl. ebd., 27)

212 Es kann bereits vorweggenommen werden, dass die Ursachen hierfür nach Bahnsen (2015) u. a. in der „doppelte[n] Verarmung breiter Schichten durch Inflation und Weltwirtschaftskrise, […] offenkundige[n] Unfähigkeit des Weimarer Systems, mit diesen Herausforderungen fertig zu werden, dazu die Irrtümer und Fehlrechnungen eines unsicher gewordenen konservativen Bürgertums" (Bahnsen 2015, 10) lagen.

213 Der Aufstand richtete sich gegen Polizeistationen in der Stadt und ist bereits am nächsten Tag von der Polizei beendet worden. Nähere Informationen zum Aufstand der KPD in Hamburg 1923 können im Aufsatz von Wulf D. Hundt nachgelesen werden. Hundt, W. D. (1983): Der Aufstand der KPD 1923. In: Hamburg-Studien. Jahrbuch für Sozialökonomie und Gesellschaftstheorie. Opladen: Westdeutscher Verlag, 32 ff..

Nach Büttner (1993a) haben die Rivalitäten der beiden Arbeiterparteien SPD und KPD und die Spannungen zwischen einzelnen Bevölkerungsgruppen im Vordergrund der politischen Verhältnisse der 1920er Jahre gestanden. Diese Divergenzen ermöglichten ihrer Meinung nach auch extremen Parteien – wie der NSDAP – einen neuen Handlungsraum. (Vgl. 28) Zwar deutete im Jahr 1928 noch nichts auf einen Aufstieg der NSDAP hin, dies änderte sich allerdings drei Jahre später und ist in der Zunahme der Wählerstimmen für die NSDAP 1931 erkennbar (vgl. Büttner 2005, 28). Diese Zustimmung zur NSDAP wird u. a. auf die Weltwirtschaftskrise 1929 zurückgeführt, die den Aufstieg radikaler Parteien begünstigte. Um die Weltwirtschaftskrise mit der Zustimmung der Bevölkerung zur NSDAP in Verbindung zu setzen, wird im Folgenden auf die wirtschaftlichen Prozesse in Hamburg nach 1929 eingegangen.

Zu den Auswirkungen der Weltwirtschaftskrise 1929, beginnend mit dem New Yorker Börsenkrach, lässt sich festhalten, dass sich diese aufgrund der starken internationalen Verflechtung der Hamburger Wirtschaft besonders stark und nachhaltig auf die Hansestadt auswirkten (vgl. Büttner 1993, 49; vgl. Eiber 2000, 50), weil u. a. der Export von Waren eingestellt worden ist. Da aber Hamburgs Wirtschaftsstruktur vorwiegend auf dem Außenhandel aufgebaut war, führte die Weltwirtschaftskrise dazu, dass viele Betriebe zusammenbrachen[214] (vgl. Eiber 2000, 50; vgl. Bahnsen 2015, 19;). Die Weltwirtschaftskrise verschlechterte auch die gesellschaftliche Lage in der Stadt (vgl. Krieger 2006, 100), denn sie hatte nicht nur wirtschaftliche Veränderungen zur Folge, sondern betraf auch die Arbeitsmarktsituation. Und so waren aufgrund der Zusammenbrüche von großen Betrieben in Hamburg ein Drittel aller Arbeitnehmer/-innen im Jahr 1930 arbeitslos. Somit hatte die Massenerwerbslosigkeit Hamburg erreicht und betraf dabei 64 % der Arbeitenden in der Werftindustrie, 54 % im Baugewerbe und 46 % im Ein- und Ausfuhrhandel. (Vgl. Roth 1997, 22)

Die Zahl der Arbeitssuchenden wuchs seitdem kontinuierlich und erreichte Ende 1930 fast 100 000. Das waren doppelt so viele Menschen auf Arbeitssuche, als noch Ende 1928. Zwei Jahre später – 1932 – waren es dann fast 165 000 Arbeitssuchende in Hamburg und 1933 waren es sogar 170 000 Erwerbslose, was 37 % der Arbeitnehmer/-innen in der Stadt ausmachte (vgl. Büttner 2005, 29; vgl. Krieger 2006, 100)[215]. Die Arbeitslosigkeit ließ die Menschen in Hamburg wegen gekürzter Sozialleistungen gerade am Existenzminium leben,

214 So hält Büttner (2005) in diesem Zusammenhang ebenfalls fest, dass „der gesamte Umsatz im Hamburger Staat […] zwischen 1928 und 1932 auf etwa die Hälfte [schrumpfte]" (29).

215 Auch in den Jahren nach dem Machtwechsel 1933 setzte eine Verminderung der Arbeitslosenzahlen in Hamburg nicht ein, so zählte Hamburg Ende 1934 immer noch 112 000 Arbeitslose (vgl. Johe 1986, 303).

was u. a. dazu führte, dass sie keine Perspektive für ihre weitere Zukunft sahen (vgl. Bahnsen 2015, 20). Daraufhin kam es zu Streiks und Demonstrationen, die eine Änderung der gesellschaftlichen Verhältnisse und der wirtschaftlichen Ausnutzung forderten (vgl. Hochmuth/Meyer 1969, 3). Die Unzufriedenheit der Bevölkerung, die sich in diesen Protesten widerspiegelte, schien ebenfalls dazu beizutragen, dass sich die politische Orientierung der Bevölkerung veränderte und damit den Aufstieg radikaler politischer Parteien begünstigte (vgl. Timpke 1964, 16; vgl. Eiber 2000, 50; vgl. Büttner 2005, 28; vgl. Krieger 2006, 99). Diese Zuwendung und Zustimmung zu politisch extremen Organisationen – wie bspw. der NSDAP – ist dadurch gefördert worden, dass die demokratische Regierung zu diesem Zeitpunkt nicht in der Lage war, die Lebensbedingungen der Bevölkerung in ihrer Stadt zu verbessern, was zu einem Vertrauensverlust in der Bevölkerung führte. Und genau diese „wirtschaftliche Ratlosigkeit" (Timpke 1964, 16) jener Zeit führte letztendlich zur Radikalisierung der Hamburger Bevölkerung. (Vgl. Büttner 1993a, 9)

Zusammenfassend bedeutet dies, dass eine Verschlechterung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Situation in Hamburg in der Nachkriegszeit 1923 aufgrund der Inflation stattgefunden hat und daraufhin wirtschaftliche und gesellschaftliche Spannungen in der Bevölkerung aufgetreten sind. Die Weltwirtschaftskrise 1929 hat ebenfalls nicht nur zur Verschlechterung der Lebensbedingungen in Hamburg geführt, sondern auch zum politischen Vertrauensverlust der Bevölkerung zur damaligen demokratischen Regierung, was wiederum eine Radikalisierung des Volkes zur Folge hatte, die sich u. a. im Zulauf zur NSDAP widerspiegelte. Wie es der NSDAP 1931 in Hamburg gelang, die Wählerschaft von sich zu überzeugen, soll im folgenden Abschnitt genauer betrachtet werden.

Die Besonderheit des sozialdemokratischen Hintergrunds der Stadt Hamburg[216] war den Nationalsozialisten bewusst und sie veranstalteten mehrere Großkundgebungen in der Stadt, um die sozialistisch geprägte Stadt für sich und ihre Politik zu gewinnen (vgl. Bahnsen 2015, 17). Und trotz häufiger kritischer Ausführungen und Ablehnungen der Hamburger Zeitungen und des Rundfunks gegen die NSDAP und Adolf Hitler war der Andrang der Bürger – bspw. in einer der letzten Wahlkundgebungen in der Stadt mit Adolf Hitler als Redner – so groß, dass viele die Rede im Rundfunk verfolgen mussten (vgl. Johe 1986, 267). Dieses Beispiel verdeutlicht, dass das Interesse an Hitler und seiner Politik

216 Die Sozialdemokratie und die Gewerkschaftsbewegung konnten auf eine lange Tradition in der Hansestadt zurückblicken (vgl. Bahnsen 2015, 17) und obwohl der KPD-Vorsitzende Ernst Thälmann in der Hamburger Arbeiterschaft beliebt war, gab es in Hamburg „auch zahlreiche völkische, antisemitische Vereinigungen" (Büttner 1993a, 21), die 1931 ebenfalls einen Andrang an Wählern erhielten (vgl. ebd.).

trotz sozialistisch geprägter Tradition der Wählerschaft in Hamburg durchaus vorhanden war. Und gerade weil sich das Volk in einer Zeit wirtschaftlicher, politischer und gesellschaftlicher Spannungen befand, konnte die NS-Propaganda gezielt auf die Bevölkerung einwirken (vgl. Studt/Olsen 1964, 98), was zur Folge hatte, dass „die Radikalisierung der Wählerschaft […] massiv [stieg], je länger die Krise andauerte" (Bahnsen 2015, 23). Und so kam es schließlich dazu, dass der anhaltende Unmut der Bevölkerung über ihre wirtschaftliche und gesellschaftliche Lage (politische) Unruhen in der Bevölkerung erzeugte und „damit auch die Bereitschaft, mit der bisherigen Politik zu brechen" (Timpke 1964, 17), was sich dann in der Bürgerschaftswahl 1931 widerspiegelte. Bei dieser „Bürgerschaftswahl vom 27. September 1931 hatte der Mitte-Links-Senat aus SPD, Deutscher Staatspartei und Deutscher Volkspartei seine Mehrheit verloren. Die NSDAP war nun mit 26,2 Prozent der Stimmen und 43 von 160 Sitzen zur zweitstärksten Partei geworden – nach der SPD mit 27,8 Prozent und 46 Mandaten. Zugleich hatte die KPD mit 21,9 Prozent und 35 Sitzen ihr bestes Wahlergebnis während der gesamten Weimarer Republik erzielt" (Bahnsen 2015, 19). Die Wahlergebnisse verdeutlichen somit, dass sich die Unzufriedenheit der Bevölkerung in der Wahl radikaler Parteien spiegelte. Es kann zusammengefasst werden, dass die Folgen der Wirtschaftsdepression – wie z. B. die hohe Arbeitslosigkeit – nicht nur Zukunftsängste in der Bevölkerung auslösten, sondern auch zu einer (politischen) Proteststimmung führten, von der die NSDAP 1931 bei der Bürgerschaftswahl profitierte (vgl. Eichberg 1989, 35).

Das Ergebnis der Bürgerschaftswahl 1931, wo die NSDAP zweitstärkste Partei in Hamburg geworden ist, hatte politische Auswirkungen, denn daraufhin trat der bestehende Senat zurück und es musste eine neue Bürgerschaft gewählt werden. Bei dieser neuen Bürgerschaftswahl, die im Jahr 1932 stattfand, ist die NSDAP dann zur stärksten Partei mit 31,2 Prozent und 51 Mandaten geworden und hätte mit den bürgerlichen Parteien einen neuen Senat bilden können. Die Verhandlungen über die Senatsbildung scheiterten allerdings. (Vgl. Bahnsen 2015, 19) Die Ergebnisse der Wahlen 1932 – die die Zustimmung zur NSDAP klar verdeutlichten – hätten die Regierungsparteien in Hamburg eigentlich zum Überdenken ihres politischen Weges anregen müssen (vgl. ebd., 24), doch es fehlte ihnen anscheinend an „Kraft" und an dem „Bewusstsein für die tödliche Gefahr" (ebd.). Auch an ein gemeinsames Vorgehen der SPD und der KPD gegen die Nationalsozialisten war nicht mehr zu denken und für gemeinsame Handlungen schien es zu spät (vgl. Schildt 2005a, 14). Dabei ist mehrfach vor dem Aufstieg radikaler Parteien u. a. im Zeitungswesen gewarnt worden (vgl. Büttner 2005; vgl. Bahnsen 2015), was sich z. B. in der „Wahlkampfbro-

schüre" der „Dezember Gemeinschaft"[217] von 1931 mit dem Titel „Haltet das Tor offen" feststellen lässt (vgl. Timpke 1964, 17; vgl. Büttner/Jochmann 1993, 80). So hält Timpke (1964) fest, dass „die Broschüre […] vor den Gefahren des Radikalismus von links und rechts [warnte]" (18) und dass „das Bürgertum Hamburgs […] aufgerufen [wurde], dem bisherigen Senat das Vertrauen auszusprechen und sich nicht von der Propaganda der Nationalsozialisten verleiten" (ebd.) lassen sollte. Büttner und Bahnsen stellen allerdings auch fest, dass die NSDAP in Hamburg lange nicht ernst genommen worden ist (vgl. Büttner 2005; vgl. Bahnsen 2015), was sich u. a. auch anhand von hamburgischen Zeitungsartikeln belegen lässt. Folgend soll hierzu auf ausgewählte Artikel aus den Jahren 1931 und 1932 aus dem Hamburger Staatsarchiv Bezug genommen werden, die ein kaum vorhandenes öffentliches Interesse an Adolf Hitler und seiner Partei widerspiegeln oder sich vornehmlich kritisch gegenüber den Nationalsozialisten positionierten[218]. [219]

Besonders die Tageszeitung „Hamburger Echo", welche später von den Nationalsozialisten aufgrund ihrer sozialdemokratischen Wurzeln verboten worden ist[220], äußerte sich häufig herablassend gegenüber den Nationalsozialisten. Ein Beispiel kritischer Nachrichtenerstattung kurz vor den Reichstagswahlen am 31. Juli 1932 und dem Beginn der NS-Diktatur unter Adolf Hitler ist die Ausgabe vom 14. Juli 1932: „Heilt den Hitler! Was ruft die Nazi Armee? Heil Hitler? Schluß mit diesem Gebrüll! Es heißt bei den Berlinern schon lange nicht mehr so. Alle rufen: Heilt den Hitler! Ja, heilt den Hitler! Heilt ihn von seinem Größenwahn, heilt ihn von dem Irrglauben, er könnte das Volk weiter betrügen und belügen. Wo man noch ‚Heil Hitler' ruft, da muß man antworten: Heilt den Hitler! Wenn er nicht anders zu heilen ist, dann muss er eben in eine Zwangsjacke gesteckt werden. Das hilft bestimmt. Das Volk muß ihn selbst heilen. Es muß dafür sorgen, daß die Nazis eine schwere Niederlage erhalten. Am 31. Juli wird abgerechnet. Fort mit Hitler, nieder mit dem Judas! Heilt den Hitler!".[221]

Nicht nur die Zeitungen, sondern auch der Rundfunk kritisierte 1932 die NSDAP öffentlich. Die „nationalsozialistische Idee" von der Rundfunk und

217 Politische Nähe zur „Deutschen Volkspartei" (vgl. Timpke 1964, 16).

218 Vgl. StaHH 135–1-I-IV-4436.

219 Zu beachten ist hierbei allerdings, dass es nicht ausgeschlossen werden kann, dass nach der NS-Diktatur Material vernichtet worden ist und dass die vorhandenen Dokumente im Staatsarchiv Hamburg die politische Haltung der Stadt zum Nationalsozialismus nicht ausreichend belegen.

220 Nach 1933 sind einige Zeitungen aufgrund ihrer sozialdemokratischen politischen Sichtweise in Hamburg verboten oder unter Kontrolle der Nationalsozialisten gestellt worden (vgl. Krieger 2006, 100).

221 O. A. 1932, „Hamburger Echo", „Heilt den Hitler!", in StaHH135–1-I-IV-4439.

Presse berichteten, ist sogar von einigen Sendern gänzlich abgelehnt worden. So verweigerte 1932 z. B. der „Süddeutsche Rundfunk" die Übertragung der Rede von Gregor Strasser zur „Staatsidee des Nationalsozialismus". Der politische Überwachungsausschuss hatte die Übertragung abgelehnt, Hamburg, Köln, Königsberg, Leipzig, Frankfurt am Main, Breslau und Berlin ließen die Rede im Rundfunk jedoch zu.[222]

Die politische Kraft der radikalen Partei NSDAP schien auf der einen Seite teilweise unterschätzt zu werden, auf der anderen Seite ist sie erkannt und abgelehnt worden. Nichtsdestotrotz wählte die Mehrheit des deutschen Volkes, nicht nur in Hamburg, in der Reichstagswahl Adolf Hitler und seine Partei.

Allgemein lässt sich zusammenfassen, dass die wirtschaftlichen Krisen 1923 und 1929 neben den arbeitsmarktpolitischen Veränderungen auch zu Verschlechterungen der Lebensbedingungen in Deutschland geführt haben. Der Wunsch nach Verbesserungen dieses Lebenszustandes trieb auch die Einwohner Hamburgs zu Protestaktionen und Arbeiterstreiks an. Um über diese soziale und wirtschaftliche Notlage hinwegzukommen, waren die meisten Bürger/-innen bereit, ihre demokratischen politischen Strukturen aufzugeben. „Der Wunsch nach Überwindung des Wirtschaftselends mündete in die Bereitschaft zur Preisgabe der demokratischen Ordnung. Warnungen vor *drohender* politischer Entrechtung, vor *künftiger* Zerstörung des Rechtsstaates verfehlten angesichts der gegenwärtigen Misere ihre Wirkung" (Büttner 2005, 31; Herv. i. Orig.). Ferner stellte sich heraus, dass die Weltwirtschaftskrise 1929 und das herrschende Elend einen guten Nährboden für die Handlungen der NSDAP in ganz Deutschland boten, denn sie versprachen den Bürgern/-innen u. a. die „Überwindung des bestehenden Systems" (ebd.) und diese Tatsache stellte die Bevölkerung Hamburgs in der vorherrschenden Proteststimmung der damaligen Zeit erstmals zufrieden (vgl. ebd.). Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass der Aufstieg der NSDAP sich z. T. auf wirtschaftliche und gesellschaftliche Prozesse am Ende der Weimarer Republik zurückführen lässt.

1.1.2 Entscheidung für Hitler und die NSDAP – Beginn des Nationalsozialismus

Die Zustimmung der Bevölkerung in Deutschland zur Nationalsozialistischen Arbeiterpartei und ihrem Führer Adolf Hitler erreichte ihren Höhepunkt im deutschlandweiten Wahlergebnis 1933, welches den Beginn der NS-Diktatur in Deutschland kennzeichnete. Auch die Reichstagswahl in Hamburg ist von der NSDAP gewonnen worden, und die „Weimarer Republik fand am 8. März

222 Vgl. o. A. 1932, „Hamburgischer Correspondent", „Gregors Strassers Rundfunkrede …", in StaHH 135–1-I-IV-4436

1933 […] ihr Ende. Der Weg war frei für die Gleichschaltung, Auflösung oder Zerschlagung aller demokratischen Einrichtungen" (Büttner 2005, 64). Hervorzuheben ist die Tatsache, dass die NSDAP den Wahlsieg im Reich zwar mit 51,9 Prozent erreicht hatte (vgl. Johe 1986, 267), im „sozialdemokratisch geprägten Hamburg" (Krieger 2006, 99) entschieden sich jedoch nur 46,8 Prozent der Bürger/-innen für Hitler und die NSDAP, was eine Enttäuschung für die Nationalsozialisten darstellte (vgl. Johe 1986, 267). Zwar begünstigte die Weltwirtschaftskrise und ihre Auswirkungen den Aufstieg radikaler Parteien in Deutschland; Hamburg schien sich allerdings der nationalsozialistischen Partei trotz anhaltender wirtschaftlicher Krisen[223] – im Gegensatz zum Rest des Reiches – zu widersetzen und lieferte die schlechtesten Stimmergebnisse auch bei den Volksabstimmungen 1933[224] und 1934[225] (vgl. Bajohr 2005, 94). Diese Distanz der Hamburger/-innen zur NSDAP gründet laut Jochmann (1993) auf der Tatsache, dass die Bewohner/-innen der Stadt die Proteste und Streiks der Arbeiterbewegung stärker als in anderen Teilen des Landes, wie der Provinz, miterlebten und somit beunruhigt und unzufrieden in die Zukunft blickten (vgl. Jochmann 1993, 71). Im folgenden Abschnitt werden die Volksabstimmungen 1933 und 1934 kurz erläutert, weil sie erste politische Funktionalisierungen der NS-Diktatur darstellen, die die weitere nationalsozialistische Zeit geprägt haben.

In Bezug auf die Volksabstimmung vom 15. Juli 1933 zum „Gesetz über die Volksabstimmung" kann gesagt werden, dass diese dem Volk das Recht über Maßnahmen bzw. Gesetze abzustimmen, ermöglichte. „§ 1 (1) Die Reichsregierung kann das Volk befragen, ob es einer von der Reichsregierung beabsichtigten Maßnahme zustimmt oder nicht. (2) Bei der Maßnahme […] kann es sich auch um ein Gesetz handeln. § 2 Bei der Volksabstimmung entscheidet die Mehrheit der abgegebenen gültigen Stimmen. Dies gilt auch dann, wenn die Abstimmung ein Gesetz betrifft, das verfassungsändernde Vorschriften enthält".[226] Mit dem Erlass des Gesetzes sollte die Beziehung zwischen Hitler und der deutschen Bevölkerung intensiviert werden, denn diese bekam den Eindruck, dass sie bei politischen Ereignissen – wie einer Volksabstimmung – gehört werde.

Die zweite Volksabstimmung, auf die hier eingegangen werden soll, fand am 19. August 1934 zum „Gesetz über das Staatsoberhaupt des deutschen Reiches" statt. Das Volk sollte diesmal nachträglich abstimmen, ob das Amt des

223 Langsam sinkende Arbeitslosenzahlen (vgl. Bajohr 2005, 98).
224 Gesetz über Volksabstimmung vom 15. Juli 1933.
225 Gesetz über das Staatsoberhaupt des Deutschen Reichs vom 1. August 1934.
226 „Reichsgesetzblatt" Teil I1933, „Gesetz über Volksabstimmung", in StaHH 132–1-II-14-Band 3.

Reichspräsidenten mit dem des Reichskanzlers vereinigt werden sollte. Die Entscheidung hierzu hatte folgenden Wortlaut: „Stimmst Du, deutscher Mann, und Du, deutsche Frau, der in diesem Gesetz getroffenen Regelung zu?".[227] Diese Abstimmung hatte wiederum zur Folge, dass der Reichskanzler, Adolf Hitler, die Befugnisse des bisherigen Reichspräsidenten Hindenburg, welcher zuvor gestorben war, bekam. Im Stadtgebiet Hamburg waren für diese Volksabstimmung insgesamt 938 947 Frauen und Männer wahlberechtigt. Davon stimmten 168 725 gegen Hitler und 21 527 waren als ungültig anzusehen, d. h. insgesamt gab es 190 252 Stimmen gegen Hitler und seine Politik (vgl. Röhl 2004). Die Zustimmung der Bevölkerung gegenüber Hitler in der Hansestadt fiel bei diesem Volksentscheid – wie die Zahlen belegen – relativ gering aus. Dieser geringe Zuspruch zur NSDAP ist allerdings in den Folgejahren nicht mehr zu beobachten gewesen.[228]

1.1.3 Der Beginn der NS-Diktatur und ihre Auswirkungen auf Hamburg

Fünf Wochen nach Beginn der NS-Diktatur erfolgte auch der Machtwechsel in der Hansestadt Hamburg[229] (vgl. Schmidt 2008, 15). Der neue Senat (zwölf neue Senatoren) ist am 8. März mit dem Kaufmann Carl Vincent Krogmann[230], als Spitze der Landesregierung, gewählt worden (vgl. Johe 1986, 268; vgl. Büttner 2005, 62; vgl. Krieger 2006, 100). Der Bürgermeister Carl Vincent Krogmann und der Senat hatten jedoch kaum Entscheidungskompetenzen, denn sie mussten Anweisungen aus Berlin folgen und mit der Einsetzung des Gauleiters Karl Kaufmann[231] als Reichsstatthalter war die bisherige Selbstständigkeit des Senats endgültig vorbei (vgl. Johe 1986, 270; vgl. Krieger 2006,

227 „Amtlicher Anzeiger" 1934, „Erlaß des Reichskanzlers zum Vollzug …", 793, in StaHH 416/1/1-IV Bo7.

228 Im Jahr 1935 gehörten 42 170 Hamburger und 4 316 Hamburgerinnen der Partei Adolf Hitlers und damit der NSDAP an, das waren insgesamt 3,8 Prozent der Einwohner/-innen in Hamburg. Mehr als 70 Prozent der Hamburger Bevölkerung traten der NSDAP nach 1933 bei, auf 26 Bewohner/-innen Hamburgs entfiel ein/-e NSDAP Anhänger/-in, mit diesem Ergebnis lag Hamburg über dem Durchschnitt im Reich. (Vgl. Johe 1986, 323)

229 In diesem Zusammenhang ist es m. E. interessant zu erwähnen, dass Adolf Hitler ein „besonderes Verhältnis" zur Hansestadt hatte. Er besuchte Hamburg zwischen 1925 und 1939 insgesamt 33 Mal, neben Berlin und den Parteistädten München und Nürnberg war Hamburg somit eine der am häufigsten besuchten Städte des Reichskanzlers. (Vgl. Johe 1996, 7; Erdmann 2000, 3) Siehe hierzu auch Werner Johe (1996): Hitler in Hamburg. Ein besonderes Verhältnis. Hamburg: Ergebnisse Verlag (Forum Zeitgeschichte – Band 6).

230 Krogmann trat erst am 1.5.1933 der NSDAP bei, auf Vorschlag der NSDAP wurde er jedoch schon im März Bürgermeister von Hamburg (vgl. o. A. 1998, „Die Tageszeitung", „Hamburgs regierter Bürgermeister", in StaHH 731–8-A 760 Krogmann, Karl Vincent).

231 Karl Kaufmann hatte Adolf Hitler bereits 1921 kennengelernt, kurz darauf ist er schon Gauleiter des Rheinlandes geworden. 1929 kam er dann nach Hamburg und wurde 1933 Reichsstatthalter (vgl. o. A. 1969, „Die Welt", „Karl Kaufmann gestorben", in StaHH 731–8-A760).

100). Als direkter Beauftragter von Adolf Hitler war er fortan für die Umsetzung der nationalsozialistischen Politik in Hamburg zuständig (vgl. Lohalm 2005a, 122) und besaß während der nationalsozialistischen Diktatur fünf der wichtigsten politischen Ämter in Hamburg: NSDAP-Gauleiter, Reichsstatthalter, Führer der hamburgischen Landesregierung, Chef der hamburgischen Staats- und Gemeindeverwaltung und Reichsverteidigungskommissar im Wehrkreis X (vgl. Bajohr 2005, 70). Durch die verschiedenen Ämter ergaben sich für Kaufmann unterschiedliche Möglichkeiten seine Arbeitsaufgaben zu erfüllen[232]. Zum einen versuchte er, die nationalsozialistische Politik in Hamburg durchzusetzen, und zum anderen bewahrte er regionale Interessen – wie z. B. in der Wirtschaftspolitik (vgl. ebd., 71).

Die nationalsozialistische Diktatur veränderte nicht nur die Senatsstrukturen, sie spiegelte sich ebenfalls im Alltag und im hanseatischen Stadtbild wider. Denn fortan veränderten nicht nur neue politische Töne wie Reden, Appelle, Aufmärsche etc. das hamburgische Leben, auch das hamburgische Stadtbild selbst wandelte sich mit der NS-Diktatur; so wurde bspw. eine große Anzahl an Straßen und Plätzen umbenannt, „seit April [1933] hieß der Rathausplatz „Adolf-Hitler-Platz" – [und] ließ die ohnehin spärlichen Bezeichnungen demokratischer Traditionen verschwinden und schuf den Raum für eine Glorifizierung der NS-Didaktik und ihres nationalistischen und völkisch-antisemitistischen Geschichtsbildes" (Schildt 2005, 250).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass mit Beginn der nationalsozialistischen Diktatur in Hamburg erste politische und städtische Veränderungen auftraten. Nicht nur der Senat ist neu gewählt und mit neuen Mitgliedern besetzt worden, auch in weiteren Institutionen in Hamburg erfolgte eine Neubesetzung wichtiger Stellen mit nationalsozialistischen Parteimitgliedern, worauf im folgenden Unterkapitel separat eingegangen werden soll.

1.1.4 Die „Gleichschaltung" nationalsozialistischer Politik

Um die Auflösung der demokratischen Verhältnisse und die Gleichschaltung in Hamburg nachzuvollziehen, müssen zunächst die Aufgabengebiete des neuen Gauleiters und der neuen Landesregierung erläutert werden. Hervorzuheben ist, dass Karl Kaufmann, als Gauleiter, der Landesregierung unmittelbar gegenüber stand; zu seinen neuen Aufgaben gehörte es, Mitglieder der Landesregierung zu ernennen und zu entlassen sowie Landesgesetze anzufertigen und zu

232 Kaufmann wurde als eine Person beschrieben, die während der Amtszeit in Hamburg zwei Seiten zeigte. Die eine Seite war verständnisvoll und loyal, die andere grausam und spiegelte sich in der Gründung der Konzentrationslager Fuhlsbüttel und Neuengamme wider (vgl. o. A. 1950, „Die Welt", „Wer hat Hamburg gerettet? …", in StaHH 731–8-A 760).

verkünden (vgl. Lohalm 2005a, 122). Zu den Hauptaufgaben der neuen Landesregierung zählte es u. a. „die Grundlagen für die ungehinderte Machtausübung der NSDAP zu schaffen: Es galt, alle Einrichtungen des Staates, alle Organisationen und Institutionen zu Werkzeugen nationalsozialistischer Politik umzugestalten, alle Gegner und Widerstrebenden einflußlos zu machen und sie als ‚Hindernisse' auszuschalten. Am Ende dieses Prozesses sollte der zentral gelenkte Staat stehen, in dem kein Spielraum für politische oder regionale Eigenständigkeit vorgesehen war" (Johe 1986, 270). Ein Schritt in Richtung Auflösung der demokratischen Verhältnisse ist allein durch neu zugewiesene Aufgaben im Sinne der nationalsozialistischen Ziele gemacht worden. Höhepunkt dieser Auflösung war das „Gesetz über den Neuaufbau des Reichs", welches die Hoheitsrechte der Länder auf das Reich übertrug (vgl. Lohalm 2005a, 124). Hierzu heißt es: „Der Neuaufbau des Reichs hat begonnen. Dem Gesetz vom 30. Januar 1934 gemäss sind die Hoheitsrechte der Länder mit Wirkung ab 30. Januar 1934 auf das Reich übergegangen. Die Landesregierungen unterstehen der Reichsregierung".[233]

Zusätzlich zur Entmachtung der Bürgerschaft sind auch alle anderen politischen Parteien – außer der NSDAP – beseitigt worden, denn die nationalsozialistischen politischen Vorstellungen und Ziele ließen ihre Daseinsberechtigung nicht mehr zu. Und so existierte – Mitte des Jahres 1933 – nur noch eine Partei, die NSDAP. Und um diesen Zustand zu sichern, ist im Juli 1933 ein Gesetz gegen die Neubildung von Parteien beschlossen worden. (Vgl. Johe 1986, 271 ff.) Im Original lautet es hierzu wie folgt: „In Deutschland besteht als einzige politische Partei die Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei. […] Wer es unternimmt, den organisatorischen Zusammenhalt einer anderen politischen Partei aufrechtzuerhalten oder eine neue politische Partei zu bilden, wird, sofern nicht die Tat nach anderen Vorschriften mit einer höheren Strafe bedroht ist, mit Zuchthaus bis zu drei Jahren oder mit Gefängnis von sechs Monaten bis zu drei Jahren bestraft" (Document Archiv 2004, „Gesetz gegen die Neubildung von Parteien").

Das Verbot anderer politischer Parteien war ein Schritt in Richtung eines zentral gelenkten Staates. Um nicht nur die politische Landschaft, sondern ganz Deutschland nach nationalsozialistischen Vorstellungen formen zu können, sind weitere Institutionen nationalsozialistisch strukturiert worden. Dies hatte in Deutschland und somit auch in Hamburg zur Folge, dass eine personelle „Gleichschaltung" der Behörden stattfand. So sollten hamburgische Behörden

233 „Reichsminister der Finanzen" und „Reichsminister des Innern" 1934, „An die Landesregierungen...", in StaHH135–1-I-IV-504.

wie z. B. die Landesschulbehörde[234], die Justiz, die Polizei oder die Kulturbehörde zu Instrumenten der nationalsozialistischen Herrschaft umgeformt werden. Zur „Gleichschaltung" der Polizei in Hamburg und deren neuen Aufgaben äußerte sich Bürgermeister Carl Vincent Krogmann im Mai 1933 wie folgt: „Sofort nach der Machtübernahme wurde mit der Reform der Staatspolizei begonnen, und es war dadurch möglich, in ganz kurzer Zeit in Hamburg die Bevölkerung von dem Druck der kommunistischen Unruhestifter zu befreien. […] Die Bereinigung der Ordnungspolizei von politisch unzuverlässigen Elementen ist im großen und ganzen durchgeführt. In Übereinstimmung mit den vom preußischen Ministerpräsidenten erlassenen Richtlinien wird jeder Beamte der Ordnungspolizei rücksichtslos ausgemerzt, der sich nicht voll und ganz zu der neuen Regierung bekennt" (Krogmann 1933).

Die gesetzliche Grundlage für die vielen Entlassungen im Zuge der Gleichschaltung der Institutionen war das „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums" vom 7. April 1933. Dies gab den Nationalsozialisten die Möglichkeit, Beamte/-innen aus politischen oder rassistischen Gründen aus ihren Ämtern in der Behörde zu entfernen. (Vgl. Johe 1986, 274) In dem Gesetz heißt es hierzu wie folgt: „(1) Zur Wiederherstellung eines nationalen Berufsbeamtentums und zur Vereinfachung der Verwaltung können Beamte nach Maßgabe der folgenden Bestimmungen aus dem Amt entlassen werden, auch wenn die nach dem geltenden Recht hierfür erforderlichen Voraussetzungen nicht vorliegen. […] Beamte, die nicht arischer Abstammung sind, sind in den Ruhestand […] zu versetzen […]. Beamte, die nach ihrer bisherigen politischen Betätigung nicht die Gewähr dafür bieten, daß sie jederzeit rückhaltlos für den nationalen Staat eintreten, können aus dem Dienst entlassen werden" (Document Archiv 2004, „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums"). Aus dem Gesetz geht hervor, dass nicht nur Beamte/-innen „nicht arischer Abstammung" entlassen werden konnten, sondern auch politische „Gegner/-innen". Wobei eine Mischung aus beiden am stärksten verfolgt worden ist, wie das folgende Zitat belegt: „Am schärfsten richteten sich die Repressalien gegen den Juden als politischen Gegner. Jüdische Bürger, die parlamentarisch oder auf andere Weise hervorgetreten waren, insbesondere Vertreter der Arbeiterbewegung, wurden vom ersten Tag an verfolgt. […] Die Verfolgung der übrigen erstreckte sich in den ersten Jahren der Hitlerdiktatur im wesentlichen auf Entrechtung, Diffamierung, Verdrängung aus Berufen und wirtschaftlichen Positionen" (Hochmuth/Meyer 1969, 206).

Mit der erzwungenen „Gleichschaltung" jeglicher institutioneller Einrichtungen verlor Hamburg seine Eigenständigkeit (Jochmann 1993, 39), wobei in diesem

234 Die Landesschulbehörde entstand 1931 aus der Oberschulbehörde (vgl. Schmidt 2010, 201).

Zusammenhang erwähnt werden muss, dass die Gleichschaltung nicht immer unter Zwang durchgesetzt worden ist, sondern dass einige Institutionen in Hamburg einen eigenen Antrag zur „Gleichschaltung" gestellt haben („Selbstgleichschaltung")[235]. Der Zugriff der Nationalsozialisten betraf auch die Organisationen und Selbstverwaltungsorgane der Industrie, des Handels und der gewerblichen Wirtschaft wie z. B. die Hamburger Börse, wo 44 Rechtsanwälte/-innen entlassen wurden (vgl. Krogmann 1933), oder die Handelskammer in Hamburg, wo die Gleichschaltung sogar von den jüngeren Mitarbeitern/-innen vorangetrieben wurde (vgl. Johe 1986, 276 f.). Angemerkt sei ebenfalls, dass bereits vor der nationalsozialistischen Diktatur politische Verfolgungsmaßnahmen und damit einhergehend personelle Entlassungen in Hamburg stattgefunden haben (vgl. Krieger 2006, 100).

Die personellen Umgestaltungen aufgrund des Gesetzes zum „Berufsbeamtentum" betrafen, wie bereits erwähnt, alle Institutionen der Stadt und somit auch den Bildungsbereich. Hier sind zunächst – im großem Umfang – jüdische Beamte/-innen im Hochschuldienst gezwungen worden, ihre Lehrtätigkeit aufzugeben (vgl. Johe 1986, 275). Denn das „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums" „bildete die juristische Grundlage, Behördenangestellte, Lehrer, Hochschulprofessoren, Wissenschaftler und viele andere aus ihren Stellungen zu vertreiben und aller erworbenen Rechte zu berauben" (Hochmuth/Meyer 1969, 204). Wie bereits erwähnt, sind damit nicht nur Juden/Jüdinnen aus öffentlichen Einrichtungen entfernt worden, sondern auch Pazifisten/-innen, Sozialdemokraten/-innen und Demokraten/-innen waren unerwünschte Beamte/-innen in den Behörden (vgl. Hochmuth/Meyer 1969, 261; vgl. Jochmann 1993, 45). Allerdings sollte akzentuiert werden, dass die Anweisungen der Nationalsozialsten zur Entlassung in den jeweiligen Institutionen nicht immer befolgt wurden. So gab es nach Jochmann (1993) durchaus Verweigerungen der Betroffenen, die allerdings kaum Auswirkungen auf die Herrschaft und Stabilisierung der Diktatur hatten (vgl. 51). Das kann einerseits darin begründet sein, dass die anhaltende schwierige wirtschaftliche Lage und die hohe Arbeitslosigkeit zusätzlich zu den vielen Entlassungen abschreckend genug auf die verbliebenen Mitarbeiter/-innen wirkten, sodass sie vorsichtiger in ihrer politischen Haltung und ihren Äußerungen geworden sind (vgl. Johe 1986, 275). Anderseits ist ihnen, durch die vielen Entlassungen und Neubesetzungen, jegliche Art solidarischen Widerstandes erschwert worden (vgl. Jochmann 1993, 65). Das nationalsozialistische Ziel, die politischen Gegner/-innen zu beseitigen

235 Für die Landwirtschaftskammer lautete dieser Antrag wie folgt: „Es besteht Absicht, die Landwirtschaftskammer für das Staatsgebiet Hamburg entsprechend der politischen Neuordnung der Verhältnisse gleich zu schalten" („Die Landherrschaft" und der „Regierungsrat" 1933, „An die Hamburgische Gesandtschaft …", in StaHH 416–1/1-XXII A8 22).

und die restlichen Mitarbeiter/-innen in den Institutionen einzuschüchtern (vgl. Lohalm 2005, 164), falls sie nicht parteikonform waren, schien somit erreicht.

Festzuhalten ist, dass „planmäßig und zielstrebig […] Schritt für Schritt alle Behörden, staatlichen Einrichtungen und Unternehmungen gleichgeschaltet [wurden]" (Jochmann 1993, 51). Diese „Säuberungsaktionen"[236] der öffentlichen Behörden gestatteten den Nationalsozialisten, diese nach ihren eigenen Ideen und Zielen umzuorganisieren (vgl. Lohalm 2005, 156). Dabei war die „Gleichschaltung" in den Behörden nur ein Anfang, um den staatlichen Bereich umzuformen und die Wünsche der nationalsozialistischen Politik durchzusetzen (vgl. Johe 1986, 275).

Alle Institutionen des privaten und wirtschaftlichen Bereiches – wie z. B. Arbeitergeberverbände oder Studenten- und Lehrerverbindungen – sollten ebenfalls mit der Zeit „gleichgeschaltet" oder aufgelöst werden. Dies bedeutete eine strukturelle Reorganisation und eine Auflösung und/oder Neugründung von Institutionen wie bspw. die Zerschlagung der bestehenden Arbeiterorganisationen und die darauffolgende Gründung der „Deutschen Arbeitsfront" (DAF), die alle bestehenden Arbeitnehmerorganisationen vereinigte und mit ihrer Gründung den Prozess der „Ausschaltung" der Gewerkschaften abschloss[237] (vgl. Johe 1986, 275 f.; vgl. Smelser 1988, 121; s. Teil B1/Kap. 2.3.1).

Festhaltend kann gesagt werden, dass es fast ein Jahr nach Beginn der nationalsozialistischen Diktatur in Hamburg keine staatliche Einrichtung, keine gesellschaftliche Vereinigung, kein Gremium und kein Selbstverwaltungsorgan der Wirtschaft, keinen Verein gab, der nicht von den Nationalsozialisten und deren politischen Ideen im Denken und Handeln beeinflusst worden ist (vgl. Johe 1986, 280). Was diese Gleichschaltungen für das gesellschaftliche öffentliche Leben in Hamburg und anderen Städten Deutschlands bedeuteten, soll im folgenden Kapitel näher beleuchtet werden.

1.1.5 Nationalsozialistische Anpassungen im öffentlichen Leben

Die nationalsozialistischen Veränderungen äußerten sich nicht nur in personellen Entlassungen und institutionellen „Gleichschaltungen", sie fanden einen *öffentlichen* Ausdruck auch in der Herabwürdigung der Juden/Jüdinnen im sogenannten „Judenboykott" im April 1933[238]. Zuvor waren bereits jüdische Wa-

236 Im Herbst 1934 wurde die Durchführung des „Berufsbeamtengesetzes" für Hamburg als beendet erklärt (vgl. Lohalm 2005, 159).

237 Die DAF sollte ebenfalls die Bildung einer „Volksgemeinschaft" im Nationalsozialismus vorantreiben und die Arbeiterklasse aufwerten (vgl. Benz 1990, 35; vgl. Schneider 1999, 104; s. Teil C./Kap. 2.1.1).

238 Siehe hierzu auch das Kapitel 5.3.1 „Kennzeichnung jüdischer Geschäfte" in Teil C.

renhäuser wie bspw. Karstadt und Woolworth in Hamburg geschlossen und jüdische Künstler/-innen aus den Theatern der Stadt entlassen worden. Am 1. April fand dann reichseinheitlich eine Boykottierung jüdischer Geschäfte, Ärzte/-innen und Juristen/-innen statt. (Vgl. Hochmuth/Meyer 1969, 205 f.; Herv. d. Verf.)

Parallel zur Boykottierung jüdischer Geschäfte und Waren, zur „Gleichschaltung" der Behörden bzw. zu den Neugründungen von Einheitsorganisationen wie der DAF für die Arbeitnehmer/-innen, erfolgte auch eine „Gleichschaltung" der Jugend u. a. durch die Bildung der Einheitsorganisation der HJ. Dies war eine besondere Institution, deren politisches Gewicht nach Johe (1986) nicht unterschätzt werden darf. Denn innerhalb des gesellschaftlichen Lebens war die HJ wohl die Organisation, deren politische Beeinflussung auf ihre Mitglieder am weitesten reichte. (Vgl. 295) Die HJ schloss einen großen Freizeitbereich der Jugendlichen ein, der für die nationalsozialistische Erziehung und politische Beeinflussung besonders geeignet erschien. „Um ihrem Erziehungsauftrag gerecht zu werden, suchte die Hitlerjugend die deutsche Jugend total zu erfassen, d. h. sowohl die Gesamtheit der Jugendlichen in ihre Reihen einzugliedern als auch alle Lebensbereiche der Jugendlichen zu beeinflussen" (Kipp/Miller-Kipp 1995, 251). Nach dem Verbot bzw. der Auflösung der vorherigen Jugendverbände z. B. der Pfadfinder/-innen und der Sportvereine, und dem erzwungenen Übergang der Mitglieder und später dem verpflichtenden Eintritt aller Jugendlichen in die HJ (vgl. Benz 2003b), war die HJ die einzige Organisation, die ihren Mitgliedern noch Möglichkeiten bot, ihre jugendlichen Sehnsüchte nach Anerkennung und Abenteuer auszuleben (s. Teil C/Kap 2.2.2).

> *„Damit übte sie von Anfang an eine starke Anziehungskraft auf die jungen Menschen aus. Aus einer Aufstellung der [Hamburger] Schulbehörde aus dem Jahr 1935 geht hervor, daß an rund 100 Hamburger Schulen bereits mehr als 40 Prozent der in Frage kommenden Schülerinnen und Schüler Mitglieder der Hitlerjugend waren. […] Nach wie vor bildete die Jugendorganisation der Partei das erste und vielleicht das wichtigste Glied in der Kette der permanenten politischen Erfassung und Kontrolle des einzelnen, die über den Arbeitsdienst und die Wehrmacht bis in die Partei und ihre Gliederungen reichte. Mindestens im gleichen Maße wie die Gliederungen, wenn auch vielleicht etwas indirekter, wirkten die angeschlossenen Verbände bei der ideologischen Beeinflussung der Bevölkerung mit. Sie waren nach berufsständischen Prinzipien gegliedert und suchten auf dem Weg über die Vertretung von Standesinteressen und die berufliche Weiterbildung die nationalsozialistischen Vorstellungen zu verbreiten. Es gab kaum eine Gruppe, die nicht in dieser Form von der Partei organisiert worden wäre"* (Johe 1986, 295).

Die HJ ist somit zum Monopol der Jugendorganisationen geworden (vgl. Schildt 2005, 268) und warb stetig um neue Mitglieder, bis ihre Mitgliedschaft – 1937 – verpflichtend wurde. So verwundert es auch nicht, dass es Werbeaktionen für den Beitritt zur HJ gab, welche der folgende Zeitungsartikel des „Hamburger Tageblatts" widerspiegelt.

Das „Hamburger Tageblatt" vom 14. November 1935 veranschaulichte zunächst den Anteil der HJ in einem Artikel mit der Überschrift „Schule Slomanstieg – 90 Proz. Hitler Jugend". Die Werbeaktion der Schule am Slomanstieg für die HJ verdeutlicht zum einen das Motiv der Schule bzw. des Schulleiters, die fehlenden 10 % der Schülerschaft in die HJ zu holen. Zum anderen spiegelt er auch den Willen und Druck der nationalsozialistischen Regierung und ihrer Anhänger wider, der auf den Schulen bzw. den Schulleitern/-innen lastete.

> *„Fanfaren schmettern, Landsknechtstrommeln dröhnen in dumpfem Schlag durch die abendstillen Straßen der Veddel. Lieder und Chöre, getragen von hellen Jungen- und Mädelstimmen, hallen von den Hausfronten wider und rufen die Veddeler an die Fenster, auf die Straßen. Vorüber marschiert ein Fackelzug von 500 Jungen und Mädeln, über denen Fahnen und Wimpel der Jugend wehen, seltsam vom flackernden Schein der Fackeln beleuchtet. Jungvolk und HJ der Schule Slomanstieg 1, verstärkt durch BdM und Jungmädel der Veddel, machen unter Führung ihres Schulleiters Pg. von der Lieth, der im Jungbann 1/283 als Schulungsleiter Dienst tut, einen Werbemarsch, um auch die letzten Jungen der Schule zum Eintritt in die Hitler-Jugend zu bestimmen. Am 1. November zählte man etwa 80 Prozent der Schulbelegschaft als Mitglieder der Jugendorganisationen. Heute stehen nur noch 10 Prozent außerhalb der Hitler-Jugend. Diese gilt es in der kommenden Hitler-Jugend-Werbewoche, zu der der gestrige Werbemarsch ein wirkungsvoller Auftakt war, zu gewinnen. Bei der guten Zusammenarbeit zwischen Schule und Hitlerjugend dürfte der Wunsch des Schulleiters, in 14 Tagen nur noch Hitlerjungen und Jungvolkpimpfe in seiner Schulgemeinschaft zu wissen, bestimmt in Erfüllung gehen".*[239]

Die politischen Ideen ließen sich vielleicht am besten in der HJ verbreiten, den weitesten Personenkreis in der neuen nationalsozialistischen Organisation erfasste allerdings die neu gegründete DAF (vgl. Johe 1986, 295 f.).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass Hamburg wie der Rest der Bevölkerung auf die nationalsozialistische Herrschaft reagierte, „es reichte von Begeisterung und weitestgehender Anpassung über unreflektiertes Mitläufertum bis zur Ver-

239 O. A. 1935, „Hamburger Tageblatt", „Schule Slomanstieg – 90 Proz. Hitler Jugend", in StaHH 135-I-IV-5542.

weigerung; gläubige Mitarbeit an der Veränderung des Staates und der Gesellschaft fand sich neben der lediglich korrekten Erfüllung der übertragenen Pflichten, um nicht aufzufallen und eventuell Nachteile in Kauf nehmen zu müssen" (ebd., 324). Die Proteste unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen gegen die nationalsozialistische Herrschaft und die Verfolgung Unschuldiger waren, wie die Zahl der Verhaftungen in Hamburg zeigt, sehr gering (vgl. Garbe 2005; vgl. Hochmuth/Meyer 1969). Die Bereitschaft, Unterdrückten und Verfemten zu helfen, war in der Hamburger Bevölkerung verschwindend, die Mehrheit der Hamburger passte sich den neuen nationalsozialistischen Verhältnissen an und versuchte, alle Auseinandersetzungen zu vermeiden, die zu Konflikten mit der NSDAP führen konnten (vgl. Johe 1986, 324)[240]. Diese Anpassung an die politischen Verhältnisse und die Angst vor eventuellen Folgen einer Missachtung stellt auch das folgende Beispiel dar, welches u. a. das fehlende Engagement der Bewohner/-innen Hamburgs in der Nähe des Konzentrationslagers Fuhlsbüttel gegenüber den dortigen Verbrechen aufgreift. Das Flugblatt von Walter Schmedemann[241] aus dem Konzentrationslager Fuhlsbüttel 1934 beschreibt die miserable Lage im Konzentrationslager und ist von ihm an Vertreter/-innen der NSDAP verschickt worden (vgl. Büttner 1991, 457):

> *„Liebe deutsche Volksgenossen. Die Zustände im heutigen Deutschland verhindern, dass das deutsche Volk über die wirklichen Vorgänge unterrichtet wird. Wir bitten Sie, aufmerksam nachfolgende wahre Schilderung zu lesen. […] Protestieren Sie mit uns gegen solche Zustände, da sonst unser liebes Vaterland unweigerlich dem Chaos und der Gottlosigkeit verfallen muss. […] Mindestens die Hälfte der Eingelieferten muss im Laufschritt mehrere Male um den Hof herumlaufen: der Hof misst im Umkreis ca. 350 m. Alle diese Misshandlungen können von den um das Gefängnis herumliegenden Häusern beobachtet werden. […] Selbstmorde als Folge der Misshandlungen kommen sehr oft vor. […] Während der Misshandlungen am Tage wird durch einen SS-Mann die Orgel gespielt, um das Schreien der*

240 Johe (1986) betont in diesem Kontext, dass diese unterschiedlichen Reaktionen und Verhaltensweisen sich keineswegs bestimmten Bevölkerungsschichten oder -gruppen zuordnen lassen, er stellt aber auch heraus, dass die Arbeiterschaft weitestgehend unbeeindruckt von den Versprechungen der Nationalsozialisten blieb (vgl. Johe 1986, 324).

241 „Walter Schmedemann wurde am 3. Februar 1901 in Hamburg geboren […] bis er im Jahre 1924 als Staatsarbeiter beim Allgemeinen Krankenhaus St. Georg in den öffentlichen Dienst der Freien und Hansestadt Hamburg eintrat. Im März 1933 wurde er aus politischen Gründen entlassen. […] Das langjährige Mitglied der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands machte aus seiner antinationalsozialistischen Gesinnung kein Hehl. […] er [musste, wegen Widerstandsarbeit und der Leitung der illegalen SPD in Hamburg] mehr als fünf Jahre in nationalsozialistischen Gefängnissen und Konzentrationslagern verbringen" (o. A. 1971, Staatliche Pressestelle Hamburg, „Bürgermeister-Stolten-Medaille für Walter Schmedemann", in StaHH 731–8-A769).

> *Gequälten zu übertönen. Aus dieser Schilderung können Sie entnehmen, wie die wirklichen Zustände in Deutschland sind. Und – es ist dies nur ein Fall von Hunderten. Jeder wahrhaft national denkende deutsche Mann und jede wahrhaft deutsche Frau muß sich empören über solche Zustände in einem Vaterland, das von sich behaupten konnte, eines der höchsten Kulturstaaten zu sein. Können wir das heute noch? Darum muss jeder deutsche Mann und jede deutsche Frau, jeder wahrhafte Christ mit dafür sorgen, dass Deutschland bald aus diesem bösen Traum erwacht"* (Die Staatspolizei an den Generalstaatsanwalt. Anonymes[242] Rundschreiben über die Behandlung der Schutzhäftlinge; Herv. i. Orig.; vgl. Büttner 1991, 457).

Um die Bevölkerung abzuschrecken und in Furcht gegenüber den Strafen der NS-Diktatur zu versetzen, sind Verfolgungsmaßnahmen durchgeführt worden. Diese betrafen in der ersten Zeit die Gruppe der Arbeitenden, die sich gegen die politischen Ideen äußerten. Die Bestrafung – gerade dieser Bevölkerungsgruppe – schreckte viele ab, sich gegen den Nationalsozialismus zu äußern bzw. aktiv zu wehren (vgl. Johe 1986, 332). „Die Bereitschaft sich für Verfolgte einzusetzen war insgesamt gering und die Mehrheit der Bevölkerung war zufrieden, wenn sie ohne Schwierigkeiten durchkam. Wer ungestört blieb, der hielt sich von allem fern, was diese Ruhe beinträchtigen konnte. Dabei trat ein merkwürdiger Zwiespalt zutage: Auf der einen Seite fühlten sich viele durch die Verhaftungen und die Einrichtung der Konzentrationslager beunruhigt, auf der anderen Seite spendeten sie Beifall für die Abschaffung des humanen Strafvollzugs und die rücksichtlose Verhängung der Todesstrafe" (Jochmann 1993, 72).

Es lässt sich zusammenfassen, dass sich die Instrumentalisierung der Bevölkerung auf unterschiedliche Art und Weise vollzog, so sind die Arbeiter/-innen z. B. in der Einheitsorganisation der DAF zusammengefasst worden, während die Jugend durch den Einheitsverband der HJ erfasst worden ist. Ziel dieser „gleichgeschalteten" bzw. neu gegründeten Organisationen war die totale Erfassung der Bevölkerung, die der Umgestaltung bzw. dem Aufbau der neuen Herrschaftsstrukturen in Deutschland diente. Das gesamte alltägliche Leben ist der nationalsozialistischen Ideologie unterworfen worden; Eigenständigkeit, Ausweichmöglichkeiten und ein Entkommen aus diesem System sind somit verhindert worden. Um eine freiwillige Bereitschaft und Identifikation des Volkes mit der NS-Diktatur herzustellen bzw. zu erhalten, musste diese dem Volk

242 Laut Timpke (1964), der das Dokument in seinem Buch veröffentlichte, handelt es sich um ein anonymes Schreiben. Vieles spricht allerdings dafür, dass es das Flugblatt von Schmedemann ist (siehe hierzu Schmedemann zit. n. Büttner 1991, 457 – gleicher Wortlaut der ausgewählten Zitate).

den Eindruck vermitteln, ihre Interessen und Vorstellungen durch ihre Politik zu vertreten. (Vgl. Johe 1986, 298)

Dieser Anschein konnte nicht überall vermittelt werden und es entstand Widerstand in der hamburgischen Bevölkerung gegenüber der NSDAP und ihrer Politik. Von einer totalen Ideologisierung des Volkes[243] kann nicht gesprochen werden, auch wenn der Prozentsatz des Widerstands äußerst gering war. „Gerade deshalb verdienen jene Menschen besondere Beachtung, die sich dem Sog entzogen, die nicht den Weg des freiwilligen oder erzwungenen Arrangements beschritten und die für ein anderes Deutschland standen. Nichtanpassung, Verweigerung und Widerstand forderten einen hohen Preis, viele mussten mit ihrem Leben zahlen, doch bei aller moralischen Größe, als politische Kraft war der Widerstand im ‚Dritten Reich' viel zu klein und beinahe bedeutungslos" (Garbe 2005, 570). Es sollte hervorgehoben werden, dass jeder Widerstand, egal wie unbedeutend er erschien, ein Zeichen gegen die NS-Diktatur war.

1.2 Widerstand in Hamburg

Die vielen neuen Einheitsstrukturen und Regelungen, die die nationalsozialistische Herrschaft erzeugte, wirkten sich unterschiedlich auf die Gesamtbevölkerung aus. Da es sich bei der NS-Diktatur um eine „Zustimmungsdiktatur" (Garbe 2005, 570) handelte, die (zunächst) nicht durch Gewalt erreicht worden ist, fand die NSDAP hiermit vielerorts Zuspruch. Analog zur Zustimmung gab es auch unterschiedliche Arten von Widerstand[244] in Hamburg, dazu können bereits die für die NSDAP „enttäuschenden" Wahlergebnisse in der Hansestadt 1933 gezählt werden, weil sie als eine Ablehnung der nationalsozialistischen Politik verstanden werden können.

Die Nationalsozialisten wussten jedoch, wie sie ihre Nichtwähler/-innen und Gegner/-innen durch Propaganda und gezielte Herrschaftsstrukturen mit Verpflichtung und Verlockung ausschalten konnten (vgl. Benz 2003a). Auch wenn viele den Rückzug in das eigene Privatleben oder die „innere Emigration"[245] als die einzigen Auswege sahen, der NS-Diktatur zu entkommen (vgl. ebd.), gab es in ganz Deutschland auch unzählige Arten der öffentlichen Verweigerung, Ablehnung und Widerstand gegen die nationalsozialistische Haltung und ihre

243 In Bezug auf die „totale Ideologisierung" des Volkes im Nationalsozialismus muss betont werden, dass diese so nicht stattgefunden hat. Siehe hierzu insbesondere Teil C Kap. 2 und 2.2.2.

244 Nach Garbe (2005) gab es Widerstand von Seiten der KPD, der Sozialdemokraten, von kleineren sozialistischen und religiösen Gruppen sowie aus dem Bürgertum, wozu die „Swing-Jugend" gezählt werden kann (vgl. Garbe 2005).

245 Benz (2003a) bezeichnet damit eine Haltung der Nichtbeteiligung, stille Abwehr und Verweigerung (vgl. Benz 2003a).

Handlungen (vgl. Benz 2003b). „So vielfältig die Formen des Jugendprotestes waren, so wenig lassen sich Zahlen nennen. Aus Gestapoberichten geht allerdings hervor, daß die Opposition von Jugendlichen – durch Verweigerung oder durch Auflehnung bis hin zu Widerstandsformen, in denen mit Flugblättern oder Wandparolen der Sturz des Regimes verlangt wurde – insgesamt eine beträchtliche Größenordnung hatte" (ebd.)[246]. Neben den bekanntesten Jugendprotesten wie z. B. der „Weißen Rose" in Berlin soll im Folgenden auf den Widerstand der Helmuth-Hübener-Gruppe und auf die „Swing-Kultur" in Hamburg eingegangen werden.

Der Verwaltungslehrling Helmuth Hübener hörte mit seinen beiden Freunden Rudolf Wobbe und Karl-Heinz Schnibbe während der nationalsozialistischen Herrschaft BBC-Nachrichten ab und verteilte daraufhin Flugblätter in Hamburg.[247] „Er gehörte zu den wenigen, die ihre Augen nicht verschlossen, die das gefährliche Engagement im Widerstand der Teilnahmslosigkeit vorzogen".[248] Helmuth Hübener war mit seinen siebzehn Jahren das jüngste Opfer des Volksgerichtshofes, als er am 27. Oktober 1942 hingerichtet worden ist; er wurde einer volljährigen Person gleichgestellt und zum Tode verurteilt.[249] Sein Freund und Komplize Karl-Heinz Schnibbe war der Meinung, dass Helmuth Hübener sich vorgenommen hatte mit Mut und Würde zu handeln. Hübener war der Einzige, der nach der Urteilsverkündung des Richters noch etwas zu sagen hatte (vgl. Schnibbe 1991, 86). Aus der Erinnerung von Karl-Heinz Schnibbe soll Hübener gesagt haben: „Ich muß jetzt sterben und habe kein Verbrechen begangen. Jetzt bin ich dran, aber Sie kommen auch noch dran[250]" (Schnibbe 1991, 86 f.).

Neben solchen Widerstandsaktionen – wie der Verteilung von Flugblättern – kam es in Hamburg zu weiteren Formen des Protestes, die sich regelrecht in eine Großstadtkultur verwandelten. Hamburg ist, in den 1930er und 1940er Jahren, zur heimlichen Jazz-Hauptstadt im nationalsozialistischen Deutschland geworden .[251] Um 1939 entstand in Deutschland „eine eigene jugendliche Subkultur, die ‚Swing Jugend' mit Schwerpunkt in Hamburg. Durch betont

246 Was genau unter einer „beträchtlichen Größe" verstanden werden kann, geht aus dem Artikel nicht hervor und steht z. T. im Widerspruch zu den Angaben von Garbe (2005) und Johe (1986).

247 Vgl. StaHH 731–8-A 758; vgl. Büttner 1991, 482; vgl. Garbe 2005, 568 f.

248 O. A. 1967, „Hamburger Abendblatt", „Er starb, weil er …", in StaHH 731–8-A758.

249 Vgl. Albrecht J. 1992, „Die Tageszeitung", „Bestraft nach gesundem Volksempfinden", in StaHH 731–8-A758.

250 Aus den Akten im Archiv geht folgender letzter Satz von Hübener hervor: „Meine Stunde kommt jetzt, eure Zeit kommt noch" (Hübener bei seiner Verurteilung 1942, vgl. StaHH 731–8-A758).

251 Vgl. Fuhrer 1991, „Heimliche Hauptstadt des Jazz …" in StaHH 731–8-A 320.

lässiges Auftreten, langes Haar und unmilitärische Kleidung, durch forciert angelsächsisches Gehabe und die Bevorzugung ausländischer, in Deutschland verpönter, Musikstile (Swing und Jazz) provozierten diese Jugendlichen die NS-Behörden. Die Reaktion war Verfolgung und Einweisung von ‚Swing-Jugendlichen' ins KZ. Ohne daß eine ausdrückliche politische Betätigung vorlag, betrachtete das Regime diese Art der Verweigerung als Widerstand und reagierte entsprechend" (Benz 2003b). Die „Swing-Jugendlichen", die sich aus allen Bevölkerungsschichten bildeten, trafen sich gerne in verschiedenen Lokalen in Hamburg. Beliebte Treffpunkte waren dabei das Café Heinze, das Kleine Fährhaus, die Caricata Bar, der Uhlenhorster Hof, Kaiserhof Altona, Trocadero, Faun-Tanz-Kasino und der Alsterpavillon.[252] Auf Anweisung der Gestapo und weil erste Verhaftungen keine Wirkung zeigten, musste der Alsterpavillon im Jahre 1942 täglich bereits um 17 Uhr schließen, um weitere Zusammenkünfte der „Swing-Jugend" zu unterbinden (vgl. Büttner 1991, 482).

Diese beispielhaften aktiven und passiven Formen des Widerstandes in Hamburg und in ganz Deutschland hatten keine große Durchsetzungskraft. Zum einen ist jede gegnerische Arbeit von den Nationalsozialisten aufs Schärfste verfolgt und bestraft worden und zum anderen ist sie in der Öffentlichkeitsarbeit, die bereits „gleichgeschaltet" war, kritisiert und als Lüge dargestellt worden. Außerdem muss festgehalten werden, dass die nationalsozialistische Politik viel Zustimmung im Volk erhielt und es sich nicht um eine mit Gewalt erzwungene Herrschaft weniger Menschen über die gesamte deutsche Bevölkerung handelte (vgl. Garbe 2005, 570).

1.3 Der zweite Weltkrieg – Folgen des Kriegseinbruchs in Hamburg

Bis zum Kriegseinbruch am 1. September 1939 und dem ersten Luftangriff am 18. Mai 1940 blieb Hamburg weitestgehend verschont von den Angriffen, die das restliche Deutschland trafen (vgl. Johe 1986, 352; vgl. Krieger 2006, 103). Das Leben in der Stadt veränderte sich zunächst relativ wenig (vgl. Büttner 1993, 59). Einzig kleinere Betriebe und Gewerbe, die nicht von kriegswichtiger Bedeutung für die Rüstungsindustrie waren, räumten Verluste während des Krieges ein; so veränderte sich z. B. auch der Einzelhandel durch seine neu zugeteilte Aufgabe der Rationalisierung von Waren zu einer „Verteilungseinrichtung" (vgl. Johe 1986, 353). Betriebe mussten seit Beginn des Krieges außerdem ihre Fenster verdunkeln, darüber hinaus sind Straßenlaternen ausge-

252 Vgl. Büttner 1991, 482; vgl. Datenbank des Staatsarchivs Hamburg; StaHH 731–8-A320 „Swingtime in Hamburg"; vgl. Pini 1997; vgl. Garbe 2005, 564 f.

schaltet worden und es gab ein Lichtreklameverbot; die Menschen sollten zudem zu Hause das Merkblatt „Über das Verhalten bei Fliegeralarm" verinnerlichen, welches auf Anweisung vom Gauleiter Kaufmann an alle Haushalte verteilt worden ist.[253] Dennoch ist die Stadt am 18. Mai 1940 zum ersten Mal bombardiert worden (vgl. Johe 1986, 352).

Bis zum Jahresende 1942 zählte Hamburg insgesamt 127 Angriffe alliierter Flugzeuge, 1 194 Menschen sind bis zu diesem Zeitpunkt Opfer des Krieges geworden. Die Luftangriffe hinterließen dabei immer mehr Spuren im Stadtbild und sind zu einem Teil des täglichen Lebens der Bevölkerung geworden. (Vgl. ebd., 354) Zu den verheerendsten Kriegsangriffen in Hamburg zählt der Sommer 1943. Die Luftangriffe in der Nacht zum 25. Juli 1943 und das Ausmaß der folgenden zehn Tage waren unerwartet und fatal. In der militärischen Operation, auch unter dem Codenamen „Gomorrha" bekannt, verloren 35 000 Menschen ihr Leben, 37 000 wurden verletzt, 61 Prozent des Wohnraumes in Hamburg wurde völlig zerstört und fast eine Million Menschen waren obdachlos. (Vgl. ebd., 366 f.). Ungefähr 900 000 Menschen verließen Hamburg nach diesen Luftangriffen und mehr als 80 Prozent der gesamten Kriegsopfer in Hamburg verlor in diesen zehn Nächten ihr Leben (vgl. Büttner 1993, 68, 70).

Am 14. April 1945 gab es den letzten größeren Angriff auf die Stadt und nach Hitlers Tod am 30. April 1945 trafen Anfang Mai die britischen Truppen in der Hansestadt ein, sodass Karl Kaufmann, als Reichsstatthalter, am 3. Mai den britischen Truppen die Stadt übergab. Der Krieg und die nationalsozialistische Herrschaft fanden somit ihr Ende in Hamburg. (Vgl. Büttner 1991, 490; Vgl. Johe 1986, 372) Die zeithistorische Forschung hat nach Bahnsen (2015) genügend Material angelegt, das beweist, „dass Terror und Verfolgung in Hamburg um keinen Deut geringer waren als in anderen Teilen des Reiches. Die 55 000 ermordeten Insassen des Konzentrationslagers Neuengamme sind dafür ein schrecklicher und nicht der einzige Beleg" (Bahnsen 2015, 56).

> *„Zwölf Jahre nationalsozialistische Herrschaft in Deutschland und in Hamburg, fünfeinhalb Jahre Krieg in Europa waren vorüber. Die Alliierten hatten das System der Unterdrückung von Deutschen durch Deutsche von außen beseitigt. Die Entwürdigung der Menschen in Lagern und Gefängnissen, der Terror gegen die Völker Europas, der millionenfache Mord an den Juden fanden ein Ende. […] An die 100 000 Hamburger hatten den Krieg und die Barbarei nicht überlebt. Sie waren als Soldaten gefallen, aus rassischen und politischen Gründen ermordet worden, als Opfer des Luftkriegs gestorben. […] Zwischen Ruinen und Trümmern lebten noch 1,1 Millionen Men-*

253 Vgl. Gretzschel 2009, „Hamburger Abendblatt", in StaHH 731–8-A320.

schen, unzureichend untergebracht, ernährt und bekleidet. […] Wo man auch in Hamburg hinsah, erblickte man Zerstörung, Elend und Not. Die Sorge um die nackte Existenz bestimmte Denken und Handeln der Überlebenden. Kaum einer hoffte noch auf den nächsten Tag" (Johe 1986, 373).

1.4 Zusammenfassung

Um die Entwicklungen der Berufsbildung und des (Maler-)Handwerks in Hamburg im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus besser zu verstehen, sind in diesem Kapitel zunächst die vorhergegangenen wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen Hamburgs in jenem Zeitraum thematisiert worden. Hierzu ist auf die wirtschaftliche und gesellschaftliche Situation der Stadt um 1923 und 1929 eingegangen worden, um darzustellen, dass sich aus der wirtschaftlichen und persönlichen Not der Bevölkerung ein Nährboden für politische Radikalisierungen entwickelt hat, der sich zunächst durch Streiks und Demonstrationen bemerkbar gemacht hat und sich dann im Wahlergebnis der Stadt 1932 widerspiegelte. Bei dieser Bürgerschaftswahl in Hamburg hat die NSDAP hohen Zuspruch bekommen und ist zur stärksten Partei geworden.

Mit der Mehrheit der Stimmen in der Reichstagswahl am 5. März 1933 ist es drei Tage später am 8. März zur „Machtergreifung" in Hamburg gekommen und die Bürgerschaft hat einen neuen Senat gewählt. Der „sozialistisch geprägten roten Tradition" Hamburgs ist somit ein Ende gesetzt worden und es folgten zahlreiche nationalsozialistische Veränderungen. Mit der „Gleichschaltung" der Institutionen, zahlreichen personellen Entlassungen und Verfolgungen, sowie mit Neugründungen von Einheitsorganisationen zur totalen Erfassung der gesamten Bevölkerung hat Hamburg nicht nur seine Eigenständigkeit verloren, sondern verwirklichte damit nationalsozialistische Pläne zur Zentralisierung der Staates und hat somit eine nationalsozialistische Ideologisierung der Bevölkerung ermöglicht. Aktive und passive Widerstände gegen diese Ideologisierung und die nationalsozialistische Diktatur sind von unterschiedlichen Personen und Gruppen wie bspw. von der sogenannten „Helmuth-Hübener-Gruppe" und den „Swing-Jugendlichen" in Hamburg gekommen.

Darüber hinaus ist festgestellt worden, dass sich mit Ausbruch des Krieges zunächst wenig in Hamburgs Stadtbild und Alltag verändert hat, was sich allerdings mit den ersten Bombardierungen 1940 und insbesondere mit den „Gomorrha"-Luftangriffen 1943 drastisch wandelte. An die Hunderttausend Menschen sind dem Krieg in Hamburg in den folgenden Jahren zum Opfer gefallen. Die zwölf Jahre andauernde nationalsozialistische Diktatur hat am 3. Mai 1945 in Hamburg ihr Ende gefunden, als die Hansestadt durch den

Reichsstatthalter Karl Kaufmann an die britischen Truppen übergeben worden ist. Inwieweit diese wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Veränderungen in Hamburg vom Ende der Weimarer Republik bis hin zum Nationalsozialismus die Berufsbildung und -erziehung beeinflusst haben, soll im folgenden Kapitel dieser Arbeit genauer betrachtet werden.

2 Entwicklung der schulischen Berufsbildung und -erziehung in Hamburg

Die Berufsbildung und -erziehung in Hamburg hat sich durch unterschiedliche Entwicklungen in der Weimarer Republik und durch zahlreiche nationalsozialistische Verordnungen wie z. B. durch das „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums" 1933 und die damit verbundene „Gleichschaltung" der Behörden im Laufe der NS-Diktatur verändert. So sind bspw. jüdische Lehrkräfte entlassen und der NSLB gegründet worden, dem auch über 90 % der Hamburger Lehrerschaft Ende 1933 beitraten (vgl. Lehberger 1995, 261). Welche Auswirkungen die Einführung bestimmter Verordnungen während der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus auf das hamburgische Schulwesen hatten und zu welchen berufsschulischen Entwicklungen dies geführt hat, sollen die folgenden Unterkapitel beleuchten.

Zunächst werden die Entwicklungen der schulischen Berufsbildung und -erziehung in der Weimarer Republik chronologisch betrachtet (Kap. 2.1), danach werden Veränderungen unter der NS-Diktatur beleuchtet (Kap. 2.2), um im nächsten Schritt den ideologischen Charakter hinter den Entwicklungen aufzudecken (Teil C) und exemplarisch zu untersuchen (Teil D).

2.1 Entwicklungen in der Weimarer Zeit

Die Betrachtung der Entwicklungen in der Weimarer Zeit bezieht sich größtenteils auf die Aufgaben und Ziele der Berufsschule in jenem Zeitraum. Als erstes wird zum besseren Verständnis die Einführung der Fortbildungsschulpflicht in Hamburg zu Zeiten des Kaiserreichs thematisiert (Kap. 2.1.1), darauf folgt die Darstellung der Neuverwaltung des Berufsschulwesens im hamburgischen Stadtgebiet (Kap. 2.1.2). Als nächstes wird die Relevanz der Berufsschulen um 1923 (Kap. 2.1.3) behandelt, die die Bevölkerung nach der Einführung der Fortbildungsschulpflicht beschäftigte. Durch die Neuorganisation des Berufsschulbereiches und der Schulpflichterfüllung aller Jugendlichen kam es in Hamburg 1925 zu einer räumlichen Problemlage, welche kurz angerissen wird (Kap. 2.1.4). Die *unbekannte* Berufsschule, die vor der Berufsschulpflicht nur als Ergänzung der beruflichen Ausbildung bekannt war, ist 1927 in ihrer Bedeutung gestärkt worden und erhielt allgemeinpädagogische Aufgaben, auf die im Kapitel 2.1.5 ebenfalls eingegangen wird. Es folgt eine zeitlich spätere Auseinandersetzung mit der Neuorganisation des Berufsschulwesens in Hamburg in Form einer Denkschrift (Kap. 2.1.6) und einer Schrift eines Mitgliedes des Verwaltungskörpers der Gewerbeschulen für das männliche und weibliche

Geschlecht, Herrn Welchert (Kap. 2.1.7). Zuletzt wird einerseits auf die Bedeutung der Berufsschule 1931 eingegangen (Kap. 2.1.8), die sich zur wichtigen Erziehungsstätte neben dem Elternhaus und dem Betrieb entwickelt hatte und anderseits auf eine Reaktion der Jugendlichen auf die Einführung der Berufsschulpflicht – den Protest gegen die Berufsschulzeit (Kap. 2.1.9). Die Darstellungen enden in einem Fazit, welches die Entwicklungen in der Weimarer Republik im Berufsschulwesen zusammenfasst.

2.1.1 Entwicklungsstufen der Fortbildungsschule im Kaiserreich

Die Fortbildungsschulpflicht kam trotz Beginn der Verhandlung im Deutschen Reich im Jahre 1904 erst neun Jahre später – in Hamburg vorerst nur für die männliche Jugend[254] – 1913 zustande (vgl. Berufsschulbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg 1925, 22). In den Bekanntmachungen des Senats zum Gesetz über die Fortbildungsschulpflicht lautet es hierzu wie folgt:

> *„§ 1 Zum Besuche der staatlichen Fortbildungsschule sind alle im Gebiete der Stadt Hamburg […] in einem Arbeitsverhältnisse stehenden schulentlassenen männlichen Personen unter achtzehn Jahren verpflichtet. Diese Verpflichtung erstreckt sich der Regel nach auch auf die Zeit einer vorübergehenden Arbeitslosigkeit. Sie besteht für die Dauer von drei Jahren nach Beendigung der Schulpflicht, jedoch nicht länger als bis zum Ablaufe des Schuljahres, in welchem der Fortbildungsschulpflichtige das siebzehnte Lebensjahr vollendet. […]*
>
> *§ 3 Die Leitung des Gewerbe- und Fortbildungsschulwesens in dem in § 1 bezeichneten Gebiete wird einer besonderen ‚Behörde für das Gewerbe- und Fortbildungsschulwesen' übertragen. […]*
>
> *§ 4 Der Unterricht ist auf beruflicher Grundlage einzurichten. Die Anzahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden soll im Jahresdurchschnitt für die eine Ausbildung im Zeichnen erfordernden Berufe acht, für die übrigen Berufe sechs betragen. Der Unterricht wird an den Werktagen bis spätestens acht Uhr abends erteilt. […]*

254 Darunter fallen gelernte und ungelernte männliche Arbeiter. Die Frage, *wer* und in welchem Umfang dieser zu jener Zeit fortbildungsschulpflichtig war, wurde häufiger aufgeworfen, weil es bis dato an einer reichseinheitlichen Rechtsgrundlage fehlte (vgl. Kipp/Biermann 1989, 10f). So heißt es bspw. in dem Dokument „Wer ist schulpflichtig?" von Bruhns (1910): „Die Frage, wer denn Schüler der Fortbildungsschule sein soll, ist ebenfalls durchaus nicht allgemein gültig entschieden. Allerdings gelten in den Staaten, die landesgesetzlich die Pflichtfortbildungsschule geschaffen haben, wohl ausnahmslos alle männlichen jungen Arbeiter, gelernte und ungelernte, während einer freilich sehr verschiedenen bestimmten Dauer als schulpflichtig" (Bruhns 1910).

§ 6 Die Arbeitgeber, sowie die Eltern und Vormünder der Schulpflichtigen haben diese zum Besuche der Fortbildungsschule anzuhalten und den Schulbesuch zu überwachen. […]

§ 10 Dieses Gesetz tritt an einem von dem Senate zu bestimmenden Tag in Kraft".[255]

Das Gesetz von 1913 bezüglich der Fortbildungsschulpflicht betraf nur die männliche Jugend und sollte diese zu einem Unterricht von sechs bzw. acht Stunden wöchentlich verpflichten. Die Aufsichtspflicht über die Schulpflicht lag bei den Arbeitgebern/-innen und den Eltern. Eine flächendeckende Einführung und Umsetzung des Gesetzes war abhängig von den benötigten Lehrkräften und Schulgebäuden. Der Beginn des ersten Weltkrieges, welcher kurz auf die Einführung des Gesetzes folgte, verhinderte allerdings die flächendeckende Einführung (vgl. Berufsschulbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg 1925, 10, 22). Noch im November, ein halbes Jahr nach Inkraftsetzung der Fortbildungsschulpflicht, so kritisierten die „Hamburger Nachrichten", hatte die Bildung einer „Behörde für das Gewerbe- und Fortbildungsschulwesen" noch nicht stattgefunden.[256]

Nach Kriegsende 1918 stand ganz Deutschland und somit auch Hamburg zunächst vor vielen neuen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen (s. Kap. 1.1). Der verlorene Krieg hinterließ Armut, Hunger und Arbeitslosigkeit in der Bevölkerung und die bereits 1913 geführten Diskussionen und Widerstände zum Thema Fortbildungsschulpflicht rückten nach Kriegsende erneut in den Vordergrund, um die vielen arbeitslosen Jugendlichen zu versorgen und „von der Straße zu bringen". So beschloss am 22. Oktober 1919[257] die erste demokratisch gewählte Bürgerschaft das Gesetz über die Fortbildungsschulpflicht, welches als Ausgangspunkt der neueren Geschichte des Hamburger

255 „Amts-Blatt der Freien und Hansestadt Hamburg" 1913, 449 ff., in StaHH 132–1-I-3528.

256 Vgl. Böhling 1913, „Hamburger Nachrichten", „Staat und Stadt Hamburg …", in StaHH 361–8-II-F IIa1.

257 Im Juli desselben Jahres gab es bereits eine Bekanntmachung des Senats, welche allerdings nicht spezifisch genug war. Es fehlte z. B. der Umfang der Unterrichtsstunden. „Der Senat verordnet auf Grund von § 10 Absatz 1 des Gesetzes über die Fortbildungsschulpflicht und bringt hierdurch zur öffentlichen Kunde: Das Gesetz über die Fortbildungsschulpflicht vom 16. Juli 1913 tritt, soweit es nicht bereits durch die Bekanntmachung des Senats vom 22. Dezember 1913 in Kraft gesetzt ist, am 1. April 1919 mit der Maßgabe in Kraft, daß von den nach § 1 des Gesetzes zum Besuche der staatlichen Fortbildungsschule verpflichteten Personen 1) im Schuljahr 1919/20 nur diejenigen, welche zu Ostern 1919 oder im Laufe des Schuljahres 1919/20 die Schule verlassen, 2) im Schuljahr 1920/21 ferner diejenigen, welche zu Ostern 1920 oder im Laufe des Schuljahres 1920/21 die Schule verlassen, der Fortbildungsschulpflicht unterworfen werden" (Amts-Blatt der Freien und Hansestadt Hamburg 1919, 122, in StaHH 132–1-I-3528).

Berufsschulwesens gesehen werden kann (vgl. Berufsschulbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg 1925, 10; Gesetzessammlung der Freien und Hansestadt Hamburg 1919, Teil 1, 363 ff., HLZ Nr. 5/1938 vom 5.2.1938, 70 zit. n. Schmidt 2010, 249). Im dem erlassenen Gesetz heißt es bezüglich der Fortbildungsschulpflicht:

> *„§ 1 Alle schulentlassenen, im hamburgischen Staatsgebiet wohnenden und arbeitenden jugendlichen Personen sind zum Besuche einer öffentlichen Fortbildungsschule verpflichtet. […]*
>
> *§ 4 […] Die Anzahl der wöchentlichen Unterrichtstunden, von denn zwei auf Leibesübungen zu verwenden sind, sollen im Jahresdurchschnitt zehn betragen. Der Unterricht wird an Werktagen bis spätestens 6 Uhr nachmittags erteilt; nur die Leibesübungen und die hauswirtschaftlichen Unterweisungen dürfen bis 8 Uhr abends stattfinden. […]*
>
> *§ 9 Schulgeld wird in der Pflichtfortbildungsschule nicht erhoben. Die Lernmittel werden auf Antrag im Bedarfsfalle unentgeltlich zur Verfügung gestellt"* (Gesetzessammlung der Freien und Hansestadt Hamburg 1919, Teil 1, 363 ff.).

Im Vergleich zum Gesetz von 1913 gab es einige zentrale Unterschiede, die herausgestellt werden sollten. Es ist z. B. deutlich hervorzuheben, dass die Schulpflicht fortan *beide* Geschlechter betraf. Der Unterrichtsumfang und die -zeit blieben weitestgehend gleich, 1919 sind allerdings Leibesübungen hinzugefügt worden und auch das Schulgeld von sechs Mark entfiel in dem neuen Gesetz von 1919. Mit der Durchführung des Gesetzes ist somit eine mindestens dreijährige Schulpflicht für schulentlassene Jugendliche beider Geschlechter festgesetzt worden, welche sich in der Realisierung jedoch als problematisch erwies, denn es mangelte an Lehrkräften[258] und Räumen, um die zehn Unterrichtstunden in der Woche durchzuführen. Am günstigsten erschien die Fortbildungsschulpflicht dagegen im gewerblichen und industriellen Bereich, wo die Lehrlinge zum Schulbesuch von den jeweiligen Innungen verpflichtet worden sind und bereits Gewerbeschulen existierten (vgl. Berufsschulbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg 1925, 22 f.). Was für Auswirkungen die Einführung der Fortbildungsschulpflicht 1919 für Hamburg hatte, soll das nächste Kapitel klären.

258 Zu Beginn der Fortbildungsschulpflicht gab es in Hamburg nur 30 hauptamtliche Lehrer/-innen, der größte Unterrichtsanteil ist von Hilfslehrkräften (Handwerkern, Volksschullehrern/-innen, Technikern/-innen) übernommen worden (vgl. Berufsschulbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg 1935, 23).

2.1.2 Neuverwaltung des Berufsschulwesens

Nach der Einführung der Fortbildungsschulpflicht und mit den damit verbundenen neuen stetig ansteigenden Aufgaben kam es vier Jahre später – 1922 – zum Erlass des „Gesetzes über die Verwaltung des Berufsschulwesens", welches eine Neuorganisation der Verwaltung ermöglichte. Dies erschien notwendig, weil die Einführung der Fortbildungsschulpflicht eine Ausweitung und Verbesserung des bisherigen Berufsschulwesens erforderte, um allen Jugendlichen den Schulbesuch zu gewähren.

Die gegründete Berufsschulbehörde[259] gliederte das Berufsschulwesen neu, umfasste ab sofort diesen gesamten Bereich und hatte zudem die Aufsicht über die privaten Fach- und Berufsschulen (vgl. Berufsschulbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg 1925, 10 f.). Hierzu heißt es im Originalgesetzestext: „Das Berufsschulwesen ist der Berufsschulbehörde unterstellt. […] Im Berufsschulwesen werden Abteilungen[260] gebildet für

1. Allgemeine Berufsschulen für die weibliche Jugend,
2. Allgemeine Berufsschulen für die männliche Jugend,
3. Fachgewerbeschulen,
4. Handelsschulen,
5. Technische Staatslehranstalten,
6. Landeskunstschule,
7. Schulen für Frauenberufe" („Gesetz über die Verwaltung des Berufsschulwesens" vom 14. Juli 1922, § 1 und § 2).

Die Organisation der einzelnen Abteilungen, Verwaltungskörper, Beiräte, Kammern, Vertretungen erschien der Berufsschulbehörde sehr unübersichtlich und komplex. Besonders die Frage nach den jeweiligen Grenzen der Berechtigungen einzelner Institutionen für die Organisation und Verwaltung des Berufsschulwesens gestaltete sich schwierig (vgl. Berufsschulbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg 1925, 11). „Der Grundgedanke ist jedoch gewesen, einer zu starken Zentralisierung das Prinzip der Selbstverwaltung entgegenzusetzen" (ebd., 11 f.). Die praktische Ausgestaltung des Gesetzes vom 14. Juli 1922 fand erst im April 1923 statt. Die Realisierung des Gesetzes erwies sich

259 Zuvor Behörde für das Gewerbe- und Fortbildungsschulwesen.

260 „Jede einzelne Abteilung wurde von einem Schulrat geleitet und hatte einen eigenen Verwaltungskörper, der aus zwei Behördenmitgliedern, sechs Berufsvertretern, drei Kammern (Handels-, Detaillisten- und Gewerbekammer), drei Arbeitnehmern des Gewerbe- und Kaufmannsbereichs, zwei von der Lehrerschaft der den Abteilungen unterstehenden Schulen und dem (dienstältesten) Direktor bestand. Dieser Verwaltungskörper sollte innerhalb seiner Abteilung weitgehend selbstständig entscheiden können" (Büchter 2015a, 16).

als komplex und die Neugestaltung des Berufsschulwesens musste sich mit einigen Hürden wie bspw. einer Raumnot auseinandersetzen.

> *„In stiller Arbeit ist an der Verwirklichung der Pläne, die das Selbstverwaltungsprinzip zur Grundlage haben, gearbeitet worden. Leider stellen sich der idealen Durchgestaltung Hemmungen in den Weg, die in der gegenwärtigen Teuerung zum großen Teil ihre Ursachen finden. Wie überall im Schulwesen spielt die Lehrmittelnot hier eine besondere Rolle […]. Ferner leidet das gewerbliche Schulwesen unter großer Raumnot, die durch die teilweise recht dürftige Beschaffenheit der Gebäude und Einrichtungen eine besondere Note erhält. […] Das Selbstverwaltungsprinzip erfordert die ungeteilte Unterstützung aller Beteiligten – sei es Arbeitgeber, Arbeitnehmer oder Lehrkörper. […] Die Neugestaltung des Berufsschulwesens bildet somit einen Markstein in der Geschichte des Gewerbes, möge sie zur weiteren Durchbildung und Vorwärtsentwicklung unseres jungen, produktiv schaffenden Nachwuchses dienen".*[261]

Dieser Artikel in den „Hamburger Nachrichten" stellt die Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Gesetzes deutlich dar. Die größere Selbstverwaltung der Lehrerschaft und die Aufsicht über die einzelnen Abteilungen des Berufsschulwesens durch Schulräte ist positiv hervorzuheben. Als schwierig erwies sich der Umgang mit der Lehrmittel- und der Raumnot, auf die gesondert im Kapitel 2.1.4 eingegangen wird. Insgesamt lässt sich allerdings festhalten, dass das „Gesetz über die Verwaltung des Berufsschulwesens" einen relevanten Schritt zur Entwicklung des Berufsschulwesens und dessen Bedeutung darstellt.

2.1.3 Die Bedeutung des Berufsschulwesens um 1923

Die Vorwärtsentwicklungen in der Ausweitung und Verbesserung des Berufsschulwesens durch die Einführung der Berufsschulpflicht wirkten sich nachteilig auf die Beziehung zur Volksschule aus. „Die Volksschulen sahen die Fortbildungsschulen als unerwünschten Gast an, was nicht zu ihrer Förderung beitrug" (Berufsschulbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg 1925, 25). Die neuen Entwicklungen – insbesondere die Auflösung einiger Volksschulen zur Bereitstellung von Schulräumen für die Fortbildungsschulen – sind von den Volksschulen als Last empfunden worden und trugen zur Disharmonie bzw. Trennung der Schultypen bei (vgl. ebd.). Hierzu heißt es von Seiten der Berufsschulbehörde 1925: „Da in jedem Volksschulgebäude nur ganz wenige Klassenräume belegt werden konnten, zersplitterten sich die Schulen sehr, so daß sich kein rechtes Gemeinschaftsgefühl unter den Lehrern und unter den Schü-

261 Franz Judascht (unleserlich) 1923, „Hamburger Nachrichten", „Die Neugestaltung des Berufsschulwesens", StaHH 135–1-I-IV-5459; Herv. i. Orig.

lern bilden konnte" (ebd.). Der Neubau für die Handelsschulen, welcher bereits während des Krieges geplant war, ist 1922 umgesetzt worden und führte zusammen mit der Bereitstellung einiger Volksschulhäuser zunächst zur Deckung des Raumbedarfs und zum Abklingen der Divergenzen (vgl. ebd.).

Die neuen Entwicklungen im Fortbildungsschulwesen brachten die Frage nach der Relevanz von Fortbildungsschulen für die Bevölkerung hervor, so schrieb Prof. Dr. Thomae[262] in einer Hamburger Zeitung 1923 Folgendes zur deren Bedeutung:

> *„Diese [Bedeutung des beruflichen Schulwesens] scheint nach der Anteilnahme der Allgemeinheit für das berufliche Schulwesen abgeschätzt, allerdings nicht allzu groß zu sein. Denn mehr als dem Namen nach bekannt sind die beruflichen Schulen eigentlich nur in den Kreisen des Berufslebens selbst, und auch da kennen die einzelnen Berufsgruppen gewöhnlich nur die ihren eigenen Zwecken dienenden Schulen. Diese Zwecke werden im wesentlichen durch die Berufsausbildung, also nach wirtschaftlichen Gesichtspunkten bestimmt, von denen aus auch der durch den vorläufigen Reichswirtschaftsrat eingesetzte Ausschuß für berufliches Schulwesen seine Arbeiten betreiben dürfte. Die Bekanntschaft der großen Masse der Bevölkerung mit den pflichtmäßig zu besuchenden, neben der beruflichen Tätigkeit hergehenden beruflichen Schulen, den Fortbildungsschulen erstreckt sich mehr auf die aus dem Schulzwang erwachsenden Unbequemlichkeiten als aus dem Aufbau und die Leistungen der Schulen, und es ist auch die Tatsache nicht wegzuleugnen, daß weite Kreise des Berufslebens die Fortbildungsschule, selbst für ihren eigenen Beruf, nur von dieser Seite kennen".*[263]

Dieser Artikel lässt erkennen, dass die Bedeutung der Berufsschule für die Bevölkerung der Stadt noch nicht ersichtlich war. Der Nutzen der Schule, über den eigenen zu erlernenden Beruf hinaus, ist häufig nicht erkannt worden und die Relevanz war in der Schulpflicht begründet. Dabei hatte die Berufsschule auch einen bildungspolitischen Aspekt, auf den im selben Artikel ebenfalls hingewiesen worden ist und der folgend näher beleuchtet wird.

---

262 „Prof. Dr. Karl Thomae wurde am 12. Mai 1863 in Flacht/Wiesbaden geboren. Schon als Oberlehrer an einer Oberrealschule in Elberfeld setzte er sich mit Fragen zum Fortbildungsschulwesen auseinander. Die preußische Regierung berief ihn als Referent für das Berufs- und Fachschulwesen ins Handelsministerium, bevor er als Nachfolger von Dr. Adolph Schuhmann, der von 1897 bis 1907 der erste Schulrat für das Gewerbe- und Fortbildungsschulwesen war, nach Hamburg berufen wurde. Ein paar Jahre später hatte er den Vorsitz des Ausschusses für technisches Schulwesen (DATSCH) […] inne. Auf der Reichsschulkonferenz 1920 in Berlin vertrat er das hamburgische Berufs- und Fachschulwesen" (Büchter 2015a, 43). Thomae äußerte sich bereits zuvor über die Aufgaben der Fortbildungsschulen (vgl. ebd.), so z. B. 1917 mit dem Titel „Die Ungelernten" (vgl. Thomae 1917).

263 Prof. Dr. Thomae 1923, „Die Einheit von Mensch und Beruf …", in StaHH 135–1-I-IV-5459.

Denn durch die Einführung der Fortbildungsschulpflicht ist dem Berufsschulwesen nicht nur eine wirtschaftliche Aufgabe zuteil geworden, sondern auch eine allgemein erzieherische Funktion. „Die Reichsverfassung weist bereits durch die Bestimmungen des Artikels 148, daß in allen Schulen sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit zu erstreben seien, den beruflichen Schulen neben wirtschaftlichen auch allgemein erzieherische Aufgaben zu, läßt aber offen, wie sich das Verhältnis der beiden Aufgabenkreise im Unterricht gestalten soll".[264]

Zu dieser kritischen Sicht auf das berufliche Bildungswesen und seine bildungspolitischen Aufgaben und deren Bedeutung für die Bevölkerung trug möglicherweise auch die Namensgebung bzw. -verwirrung bei. Eine Zeit lang sind die Bezeichnungen „Fortbildungsschule" und „Berufsschule" synonym zueinander verwendet worden. Erst 1923 mit der Verwaltungsreform der Reichschulkonferenz 1920 ist die Bezeichnung „Berufsschule" gesetzlich festgelegt worden (s. Teil B1/Kap. 1.2.3).

Die Umsetzung der einheitlichen Begriffsbezeichnung für alle Berufsschulbereiche und Berufsschulbegriffe im ganzen Land schien allerdings einige Zeit zu beanspruchen. So forderte 1925 bspw. der Bürgermeister von Geesthacht von der Stadt Hamburg eine neue Begriffsregelung der Schulpflicht: „Nachdem der hiesigen Fortbildungsschule die Bezeichnung ‚städtische Berufsschule' amtlich beigelegt worden ist und auch die Aufsichtsbehörde ‚Berufsschulbehörde' heißt, halten wir den Ausdruck ‚Berufsschule' in der Satzung, wo es auch unbeanstandet ‚Berufsschulausschuß' heißt, für zweckmäßig. Der Ausdruck ‚Berufsschulpflicht' widerspricht an sich dem Hamburger Gesetz, da aber dieses in § 26 doch geändert werden soll, regen wir an, gleichzeitig auch ‚Fortbildungsschulpflicht' durch ‚Berufsschulpflicht' zu ersetzen".[265] Dieser Brief verdeutlicht die Begriffsumstellung im Berufsschulwesen nach der Einführung einer Begriffsregelung von der „Fortbildungsschule" hin zur „Berufsschule". Es wird deutlich, dass die Begriffe sich nach und nach erst im Sprachgebrauch vereinheitlichen und gewisse Termini, wie hier in diesem Beispiel die „Fortbildungsschulpflicht", erst im Laufe der Zeit angepasst worden sind.

Die Neuorganisation des Berufsschulwesens in Hamburg hatte nicht nur positive Effekte, wie bspw. die größere Selbstverwaltung der Lehrerschaft, sondern brachte auch ein räumliches Problem mit sich, welches folgend beleuchtet wird.

264 Prof. Dr. Thomae 1923, „Die Einheit von Mensch …", in StaHH 135–1-I-IV-5459.

265 Bürgermeister Geesthacht 1925, „Satzung der Berufsschule", in StaHH 361–2-VI-2245; Herv. i. Orig.

2.1.4 Schulische Raumnot

Zusätzlich zur Verwirrung durch die Begriffsbezeichnungen der Berufsschule beschäftigte sich die Stadt Hamburg 1925 mit der bedauerlichen schulischen Raumsituation. Die Schulpflicht aller Jugendlichen musste flächendeckend ermöglicht werden, was bedeutete, dass zahlreiche Klassenräume zur Verfügung gestellt werden mussten. Um der erwarteten wachsenden Anzahl von Schülern/-innen gerecht zu werden, forderten verschiedene Schulen Umbauten und Erweiterungen ihrer Schule an.[266] Die Fachschule der Tischler/-innen verlangte 1925 beispielsweise zehn neue Klassenräume mit einer Mindestgesamtgröße von 700 m^2.[267] Bezüglich der Raumanforderungen der Hamburger Fachschulen aus dem Jahre 1926 gab es folgende Übersicht, welche auch Rückschlüsse auf die Berufswahl der Jugendlichen zur damaligen Zeit ermöglicht. Die Anzahl der benötigten Räume für den jeweiligen Beruf lässt darauf schließen, dass u. a. der/die Maschinenbauer/-in, Schlosser/-in, Elektriker/-in und Schneider/-in beliebte Ausbildungsberufe 1926 waren. Der/die Maler/-in, Lackierer/-in und Glaser/-in befinden sich in der Darstellung im Mittelfeld mit fast 600 eingeschulten Schülern/-innen (vgl. Tab. 10 in Anlehnung an o. A. (1926): Übersicht der Fachschulen in Hamburg und die zusätzlich erforderlichen Unterrichtsräume vom 24. Februar 1926, in StaHH 361–2-VI-196).

Tab. 10: Raumanforderungen der Hamburger Fachschulen (1926)

Nr.	Bezeichnung der Fachschulen	Beruf	Zahl der eingeschulten Schüler am 8.5.1926	Zahl der Klassen	Zahl der benötigten Räume für den theoretischen Unterricht ohne Nebenräume	Gebäude, in dem die Schule z. Zt. untergebracht ist
1.	As	Autoschlosser	740	33	7	Rosenstraße
2.	Ms	Maschinenbauer	1686	77	16	Repsoldstr.
3.	Sms	Schiffsmaschinenbauer	808	38	8	Hauptgebäude Münzstr. Und Rosenstr.
4.	Sr	Schlosser	1297	53	11	Münzstr.
5.	El	Elektriker	1188	51	10	Borgesch
6.	Fe	Feinmechaniker, Optiker	705	34	7	Hauptgebäude
7.	Kl	Klempner, Metalldrücker, Gürtler	916	39	8	Michaelisstr.

266 Vgl. StaHH 361–2-VI-196.

267 Vgl. o. A. 1925, „Verwaltungskörper der Staatlichen Fachgewerbeschulen …", in StaHH 361–2-VI-196.

(Fortsetzung Tab. 10)

Nr.	Bezeichnung der Fachschulen	Beruf	Zahl der eingeschulten Schüler am 8.5.1926	Zahl der Klassen	Zahl der benötigten Räume für den theoretischen Unterricht ohne Nebenräume	Gebäude, in dem die Schule z. Zt. untergebracht ist
8.	Sf	Schiffbauer, Kesselschmiede, Segelmacher	452	22	5	Hauptgebäude
9.	Wa	Wagenbauer, Schmiede, Stellmacher	322	14	2+3	Hauptgebäude
10.	Gld	Gold.- u Silberschmiede, Ziseleure, Graveure, Zahntechniker	189	9	2	Böckmannstr.
11.	Bdr	Setzer, Steindrucker, Lithographen, Chemigraphen, Photographen, Buchbinder, Chemiker	770	41	8	Böckmannstr.
12.	Mr	Maurer, Zimmerer, Gipser, Stuckateure, Steinsetzer, Steinmetzen, Betonarbeiter, Töpfer	1015	39	8	Spaldingstr 93
13.	Ti	Tischler, Drechsler, Küper, Korbflechter, Instrumentenmacher	1443	63	13	Spaldingstr. 91 & 93
14.	Ml	Maler, Lackierer, Glaser	596	23	5	Spaldingstr. 91
15.	S	Schneider, Kürschner, Hut- und Mützenmacher, Schuhmacher	433	18	4	Mühlenstr.
16.	Sn	Schneiderinnen, Strickerinnen	1287	59	12	Marcusstr. 32/4
17.	Pu	Putzmacherinnen, Lampenschirmnäherinnen, Stickerinnen, Wäscheschneiderinnen, Plätterinnen	859	37	8	Marcusstr. 32/4
18.	Ta	Tapezierer, Sattler,	237	10	2	Spaldingstr. 91
19.	Na	Bäcker, Konditoren, Köche, Kellner, Schlachter	783	29	7	Ausschlägerweg u Sachsenstr.
20.	Fr	Friseure, Barbiere, Friseurinnen, Perückenmacher	339	14	3	Marcusstr. 32/4
21.	Gä	Gärtner, Blumenbinderinnen	209	9	2	Marcusstr. 32/4
			16274	712	151	

Die Tabelle verdeutlicht, dass alle Schulen neue Räume anforderten, um die schulpflichtigen Jugendlichen versorgen zu können[268]. Es kann angenommen werden, dass durch das „Gesetz über die Verwaltung des Berufsschulwesens", durch die neuen allgemein erzieherischen Aufgaben der Berufsschule – zusätzlich zu den beruflichen – und durch die Umsetzung der Neuorganisation, sich die Bedeutung der Berufsschule in der hamburgischen Bevölkerung seit 1923 entschieden verändert hatte. Um dies zu klären, soll folgend die Relevanz der Berufsschule im Jahr 1927 anhand eines Artikels herausgestellt werden.

2.1.5 Bedeutung der Berufsschule um 1927

Mit der Einführung der Fortbildungsschulpflicht stellte sich in der Öffentlichkeit immer häufiger die Frage, welche Aufgaben eine Berufsschule eigentlich hat und welche Ziele sie verfolgt. 1923 schien die Bedeutung der Berufsschule nicht über den beruflichen Aspekt und der Erfüllung der Schulpflicht hinaus zu gehen, obwohl die bildungspolitischen Aufgaben bereits deutlich herausgestellt worden sind. Trotz zunehmender öffentlicher Thematisierung schien ihre Relevanz nicht deutlich und deshalb veröffentlichte Oberschulrat Schult 1927 im Januarheft der hamburgischen Blätter für Wohlfahrtspflege und Jugendhilfe „Jugend und Wohlfahrt" einen längeren Aufsatz über das hamburgische Berufsschulwesen, in dem er die Bedeutung der Berufsschule herausstellte.

Die eigentliche Aufgabe der Berufsschule sah er darin, den Jugendlichen eine Perspektive zu geben und sie mit neuer Lebenslust zu füllen. Den Grund für „sittliche Gebrechen und Verbrechen" sah er in der fehlenden (beruflichen) Aufgabe der Jugendlichen. Eine Erwerbslosigkeit war seiner Ansicht nach nicht

268 In diesem Zusammenhang ist m. E. erwähnenswert, dass sich die Lehrkräfte 1925, außer mit der schulischen Raumnot, auch mit dem wohnlichen Wohl ihrer Schüler/-innen beschäftigten. Besprechungen einer Gruppe von Lehrerinnen stellten die Wohnverhältnisse von jungen Mädchen als „ungünstig" dar und forderten eine zwingende staatliche Förderung (wahrscheinlich für neue Schulheime – geht aus dem Text jedoch nicht explizit hervor). Die Erzwingung staatlicher Förderung setzte eine Übersicht der Wohnverhältnisse der Fortbildungsschüler/-innen voraus. Daher ist ein „Fragebogen zum Zwecke einer Erhebung über die Wohnungsweise unserer Fortbildungsschüler(innen)" entworfen worden (vgl. o. A. o. J., „Fragebogen zum Zwecke einer …" in StaHH 361–2-VI-196). Dieser bestand aus elf Fragen, interessant m. E. sind hierbei die Fragen zur Anzahl der Personen, die sich einen Schlafplatz miteinander teilten. Die Tatsache, dass Lehrerinnen das Wohnverhältnis von jungen Mädchen als „ungünstig" beschrieben, legt nahe, dass es Zwischenfälle gab. Offenbar wussten oder vermuteten die Lehrerinnen, dass Mädchen ihren Schlafplatz mit (älteren) Männern teilten: „Es muss natürlich nach Möglichkeit vermieden werden, dass die Mädchen bei manchen Fragen ‚etwas Besonderes finden' (Schlafen mit Brüdern, Einlogierern, usw.). Die Lehrerin wird am besten beiläufig erwähnen, dass der gleiche Fragebogen auch für die männlichen Fortbildungsschüler passen soll; aber zugleich dürfen die Schülerinnen, die mit erwachsenen männlichen Personen oder Ehepaaren im gleichen Raum schlafen, nicht darauf gestossen werden, dass in diesem Zustand etwas Unerwünschtes liegt" (ebd.).

das Schlimmste für den Jugendlichen, sondern vielmehr die Beschäftigungslosigkeit und die Ziellosigkeit, die damit einherging.[269] Die steigende Arbeitsteilung und die immer monotoner werdende Arbeit verringerten das Ansehen und die Wirkung von Arbeit, darum sah Schult in der Berufsschule neben der Aufgabe der beruflichen Ertüchtigung auch die der staatsbürgerlichen Erziehung und die damit verbundenen größeren Möglichkeiten.[270] „Was aber gar nicht überschätzt werden kann, das ist die planmäßige, durch Jahre hindurch betriebene Arbeit, die die Berufsschule an der Jugend leistet, das ist auch die ständige Fühlungnahme zwischen der Jugend und dem Staat durch seine Schule, das ist endlich der ständige persönliche Einfluß, der von verantwortungsbewußten Erzieherpersönlichkeiten jahrelang auf die um Klarheit kämpfenden jugendlichen Gemüter ausübt. Darin steckt die erziehliche, darin auch die soziale Aufgabe der Berufsschule, darin ihre positive Leistung, die sich als vorbeugende Jugendfürsorge, als Jugendschutz, als Seelsorger im besten Sinne des Wortes auswirkt".[271] Dieser Beitrag stellt die Aufgabe der Berufsbildung in Form einer „vorbeugenden Jugendfürsorge" und eines „Seelsorgers" besonders deutlich heraus. Damit ist die Relevanz dieser gesellschaftlichen und sozialpädagogischen Aufgabe zusätzlich zur beruflichen Bildung und Erziehung verdeutlicht worden.

2.1.6 „Denkschrift zur Frage der Organisation und Verwaltung des hamburgischen Berufsschulwesens"

Seit 1924 gab es Pläne zur Neuorganisation des Berufsschulwesens in Hamburg, was aus der Staatsarchivakte in Hamburg 361–2-VI-46 mit dem Titel „Angestrebte Neuorganisation des Berufsschulwesens" (1924–1933) deutlich hervorgeht. Insbesondere die Darstellung der Pläne zur Neuordnung der Verwaltung des Berufsschulwesens in Nr. 19–23 der „Hamburger Lehrerzeitung" gaben den Berufsschulen Anlass sich Gedanken darüber zu machen.[272] Infolgedessen entstanden mehrere Denkschriften unterschiedlicher Berufsschulen (z. B. der „Technischen Staatslehranstalt", der „Handelsschulen", des „Ländlichen Berufsschulwesens" und des „Allgemeinen Berufsschulwesens für die weibliche Jugend"), die an die Berufsschulbehörde z. H. von Herrn Senator Krause gesendet wurden.[273]

Im Folgenden soll auf die „Denkschrift zur Frage der Organisation und Verwaltung des hamburgischen Berufsschulwesens" näher eingegangen werden, um

269 Vgl. Zeitung unleserlich 1927, „Die Aufgabe der Berufsschule", in StaHH 135–1-I-IV-5459
270 Vgl. ebd.
271 Ebd.
272 Vgl. StaHH 361–2-VI-46.
273 Vgl. ebd.

zu zeigen, welche Punkte zur Neuorganisation im Berufsschulwesen angestrebt worden sind und bereits zu diesem Zeitpunkt von besonderer Relevanz für das Berufsschulwesen waren.

In Anschluss an die Einführung des neuen „Gesetzes über den Aufbau der hamburgischen Verwaltung" 1928 entstand in Hamburg (o. Verf.) eine „Denkschrift zur Frage der Organisation und Verwaltung des hamburgischen Berufsschulwesens".[274] Um die Erwartungen des Gesetzes von 1928 auch im Berufsschulwesen erfüllen zu können bzw. die Ideen auf dieses zu übertragen, musste zunächst eine Aufhebung des „Gesetzes über die Verwaltung des Berufsschulwesens" vom 14. Juli 1922 erfolgen.[275] Die verfasste Denkschrift ohne Autor/-in und ohne Jahreszahl aus dem Staatsarchiv Hamburg hebt bedeutende Veränderungsaspekte des Berufsschulwesens 1928 hervor. Zu den herausgestellten Punkten zählen u. a. die Nähe der Berufsschulen zum Wirtschaftsleben, der praxisnahe Berufsschulunterricht und der zukünftige klare Aufbau des Berufsschulwesens. Diese und weitere Aspekte der Denkschrift werden im Folgenden dargestellt.

Zugunsten einer Flexibilität der Berufsschulen ist eine starre Organisationsstruktur abgelehnt worden. „Die ständige Entwicklung des Berufsschulwesens erfordert eine große organisatorische Beweglichkeit. Die sehr starken Wesensunterschiede, die die Schulen im Vergleich zueinander aufweisen, auch der sehr verschiedene Stand der Entwicklungen, auf dem sich die Einzelschulen befinden, hat immer wieder zu der Erkenntnis geführt, daß jedes allzu stark bindende Schema nur ein Hemmnis für die vernunftsgemäße Weiterentwicklung des Berufsschulwesens ist".[276] Dabei wurde festgehalten, dass die Entwicklung des Berufsschulwesens längst nicht abgeschlossen sei. Der/die Autor/-in der Denkschrift schlug vor, dass die Berufs- und Fachschulen sich an das Wirtschaftsleben anlehnten, denn so stark, wie sich die Wirtschaft mit der Zeit veränderte und den neuen technischen Errungenschaften nachgekommen war, so müsste sich auch die Berufsschule an die neuen Erfordernisse der Zeit anpassen. „Jede Berufs- und Fachschule muß in engster Fühlung mit dem Wirtschaftsleben stehen. So wie sich in diesem von Jahrfünft zu Jahrfünft schwerwiegende Änderungen vollziehen, müssen sich auch ständig die Berufs- und Fachschulen den neuen Erfordernissen anpassen".[277] Das bedeutet, die Berufsschule sollte mit der Zeit gehen und sich den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen anpassen und durfte, um dies zu ermöglichen, nicht zu starr organisiert sein. Auch in Bezug auf den Berufsschulinhalt wurde das Ver-

274 Vgl. o. A. o. J., „Denkschrift zur Frage der Organisation …", in StaHH 361–2-VI-46.
275 Vgl. ebd.
276 Ebd.
277 Ebd.

hältnis zur Wirtschaft hervorgehoben. „So erfreulich und wünschenswert z. B. ein besonders guter und ausgiebiger Unterricht in deutscher Literatur an sich ist, so wenig berührt diese Frage die spätere wirtschaftliche Brauchbarkeit des jungen Menschen. Da aber die Berufs- und Fachschulen die Brauchbarmachung der Jugend für wirtschaftliche Zwecke in den Vordergrund drängen müssen – ohne dabei einseitig zu werden – kommt es sehr auf den Unterricht im einzelnen an, und das in den Berufsschulen umsomehr als hier die Schulzeit nur acht Wochenstunden beträgt".[278] Die Relevanz von allgemeinbildenden Inhalten schien somit in Frage gestellt worden zu sein, wohingegen praxisbezogene Fächer bzw. wirtschaftliche Zwecke – auch in Bezug auf die nur achtstündige Wochenunterrichtszeit – in den Vordergrund des Unterrichts gestellt werden sollten. Diese Forderungen in der Denkschrift entsprechen zunehmend den Forderungen der späteren nationalsozialistischen Herrschaft, einer Anpassung des Berufsschulwesens an die wirtschaftlichen Bedürfnisse und Entwicklungen. Das bedeutet, dass Entwicklungsprozesse des Berufsschulwesens aus der Weimarer Republik in der nationalsozialistischen Herrschaft aufgegriffen und umgesetzt worden sind.

Ein weiterer Aspekt der Denkschrift beinhaltet Gedanken zum öffentlichen Interesse am Berufsschulwesen. Denn das Interesse der Öffentlichkeit am Berufsschulwesen schien insgesamt gering und es entstanden Missverständnisse und falsche Informationen in der Gesellschaft, was z. B. die einzelnen Berufsschultypen, ihre Aufgaben und ihre Organisation betraf. Diese Irrtümer musste die Berufsschulbehörde durch erhöhten Aufwand aus dem Weg räumen und so ist die Situation als Anlass gesehen worden, einen klaren Aufbau des Berufsschulwesens zu fordern.

> *„Der Öffentlichkeit, deren Interesse am Berufsschulwesen noch nicht sehr rege ist und die daher aus eigenem Antrieb nichts unternimmt, um sich ein Bild vom Berufsschulwesen zu machen, sind die oben geschilderten Verhältnisse so gut wie unbekannt, so daß die Behörde einen ständigen Kampf gegen Mißverständnisse und schiefe Urteile führen muß. Auch bei anderen Behörden besteht nur ein sehr undeutliches Bild vom Berufsschulwesen, von den Aufgaben der einzelnen Schulen und von der Organisation des ganzen. Auch hier gibt es ständige Mißverständnisse und schiefe Urteile, die zu einer erheblichen Erschwerung des Geschäftsganges führen, oft auch zur Ablehnung dringender Anträge. Die Unübersichtlichkeit und Buntscheckigkeit des Berufsschulwesens zwingt die Berufsschulbehörde zu immer wiederholter zeitraubender Aufklärungsarbeit. Bei einem klareren Aufbau des Berufsschulwesens könnte sich die Behörde diese mühselige*

278 Ebd.

Arbeit, die besonders den Dezernenten viel kostbare Zeit wegnimmt, ersparen und an deren Stelle die Selbstinformation treten lassen, die jetzt nicht erfolgt, weil das Interesse der Außenstehenden nicht groß genug ist, sich in die schwierige Materie hineinzufinden".[279]

Als weiteren Veränderungsaspekt fasste die Denkschrift die Größe der Berufsschule bzw. die Klassenstärke und die Betriebsgröße auf. Es ist davon ausgegangen worden, dass der junge Mensch durch einen Großbetrieb bzw. in einer hoch besetzten Schulklasse in seinem Selbstbewusstsein gehemmt sei und unter Druck stehe. Um eine optimale Entfaltung des Jugendlichen zu ermöglichen, müsste die Größe der Berufsschulklasse und des Betriebes allerdings überschaubar sein. Es sei zudem von hoher Relevanz, dem Jugendlichen deutlich zu machen, dass er ein Teil der Gemeinschaft sei. Jedoch sollte er in seiner Stellung in der Gemeinschaft als nicht zu wichtig oder unwichtig erscheinen. Hierzu heißt es wörtlich:

„Der Charakter der pädagogischen Arbeit bringt es mit sich, daß die Schulen kein unübersichtlicher und unpersönlich wirkender Großbetrieb werden; denn es handelt sich nicht um Erzielung technischer Vorteile oder Leistungen an der Materie, sondern um Menschenbildung. Der unentwickelte Zustand des Jugendlichen insbesondere ist nicht imstande, sich in einem Großbetrieb zurechtzufinden, muß vielmehr die Größe eines solchen Betriebes als erdrückend für seine Aufnahmefähigkeit und für sein Selbstbewusstsein empfinden. Einen Großbetrieb als Organismus aufzufassen, dazu gehört eine bedeutende menschliche Reife, die bei Jugendlichen noch nicht vorhanden ist. Will man aber die Kräfte bilden, die im Jugendlichen schlummern, dann muß man sie möglichst vom Druck freimachen. Darum darf eine Schule über eine gewisse übersehbare Größe nicht hinausgehen. Aber auch eine allzu kleine Schule ist vom Standpunkt der Erziehungsaufgabe nicht erwünscht. Die Großstadt mit ihren Massenmenschen und Menschenmassen erfordert eine plan- und eindrucksvolle Erziehung zur Gemeinschaft. Der Einzelmensch muß lernen, sich als Teil einer Masse zu fühlen. Das Bewußtsein, ein Stück der Masse und damit weder allzu wichtig noch unwichtig zu sein, ist Voraussetzung für die staatsbürgerliche Erziehung. Dies Bewußtsein schraubt übertriebenes Selbstbewußtsein auf das rechte Maß zurück, erweckt anderseits aber auch bei schwachentwickeltem Selbstbewußtsein das Gefühl einer gewissen persönlichen Geltung als Teil eines Ganzen. Ist jedoch die Masse zu groß, so entsteht beim einzelnen

279 Ebd.

leicht das Gefühl der Bedeutungslosigkeit. Diese Gedanken müssen dazu führen, ein Optimum der Schulgröße zu erstreben".[280]

In diesem Textauszug wird deutlich, dass der „Gemeinschaftsgedanke" bereits vor der NS-Diktatur als Bildungs- und Erziehungsziel galt, den die Nationalsozialisten später in anderen Lebensbereichen und in einem nationalsozialistischem Kontext nicht nur in der Schule propagierten (s. Teil C/Kap. 3.1). Der einzelne (deutsche) Mensch sollte sich seiner Fähigkeiten bewusst sein, aber nicht zu selbstbewusst oder gar arrogant werden. Das richtige Maß an Selbstbewusstsein sollte gefunden werden. Dazu sollte die „Gemeinschaft", in der er lernt, nicht zu groß und unübersichtlich, aber auch nicht zu klein und überschaubar sein. Dieser Gedanke der staatsbürgerlichen Erziehung in der Schule ist später im Nationalsozialismus auf andere Lebensbereiche – wie den der Arbeit – ausgeweitet worden.

Als weiterer Punkt ist in der Denkschrift die Verwirrung durch die Bezeichnungen der Berufsschulen aufgegriffen worden. Denn trotz der reichseinheitlichen Begriffseinführung „Berufsschule" bestanden weitere Unklarheiten bezüglich der Unterscheidung der einzelnen Schulen. „Es wäre zweckmäßig, dann allgemein die Bezeichnung Berufsschule einzuführen und keine weiteren unterscheidenden Merkmale als nur die laufende Nummer hinzuzufügen. Es besteht gegenwärtig eine erhebliche Verworrenheit in der Bezeichnungsweise: Gewerbeschule, Handelsschule, Berufsschule. Das führt innerhalb der Bevölkerung zu einer sehr unerwünschten verschiedenen Bewertung der Einzelschule".[281] Die Neuzuordnung des Berufsschulwesens in unterschiedlichen Abteilungen durch die Berufsschulbehörde schien die Verwirrung über die einzelnen Berufsschultypen z. T. zu erhöhen, sodass sich der/die Autor/-in der Denkschrift statt für unterschiedliche Bezeichnungen für eine Nummerierung der Berufsschulen aussprachen.

Als letzter Punkt ist das Prinzip der Selbstverwaltung angesprochen und ihre Notwendigkeit in jeder Berufsschule besonders hervorgehoben worden. „Jede Berufsschule soll und muß ihre Selbstverwaltung haben, die heute nur dem Namen nach besteht. Die Selbstverwaltung erschöpft sich nicht in der Wahl des Schulleiters durch den Lehrkörper oder durch den um die Schulbeiratsmitglieder verstärkten Lehrkörper. Es müssen der Schule Aufgaben zur selbstständigen Erledigung überwiesen werden".[282]

280 Ebd.
281 O. A. o. J., 12, „Denkschrift zur Frage der Organisation …", in StaHH 361–2-VI-46.
282 O. A. o. J., 13, „Denkschrift zur Frage der Organisation …", in StaHH 361–2-VI-46.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die „Denkschrift zur Frage der Organisation und Verwaltung des hamburgischen Berufsschulwesens" auf die Veränderungen, die um 1922–1928 entstanden sind, eingegangen ist und eventuelle Probleme wie z. B. die Verwirrung durch die Begriffsbezeichnungen der einzelnen Berufsschularten aufzeigte. Sie beweist, dass sich Personen mit den Entwicklungen in Hamburg auseinandergesetzt haben und diese nicht immer einstimmig angenommen worden sind. Sie verdeutlicht somit beispielhaft, dass es auf wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Veränderungen in der Stadt meistens Reaktionen der Bevölkerung gegeben hat und nicht alle Entwicklungen teilnahmslos hingenommen worden sind. Sie zeigt aber auch, dass bestimmte Entwicklungen im Berufsschulwesen bereits vorm Nationalsozialismus angestrebt wurden, bspw. die Nähe und Anpassung an die Wirtschaft sowie der „Gemeinschaftsgedanke".

2.1.7 „Neuregelung des hamburgischen Berufsschulwesens" – Reaktionen um 1928

Der Aufbau der hamburgischen Verwaltung und der damit verbundene Aufbau des hamburgischen Berufsschulwesens schien die Bevölkerung noch Wochen nach Inkraftsetzung des Gesetzes zu beschäftigen. Denn neben der bereits dargestellten Denkschrift gab es weitere Reaktionen auf die Neuordnung. Folgend soll nun ein weiteres Dokument, welches Bezug auf die Neuorganisation des Berufsschulwesens nimmt, aus der Staatsarchivakte 361–2-VI-46 dargestellt werden. Es handelt sich hierbei um ein Schreiben von P. Welchert (Unterschrift unleserlich), einem Mitglied des Verwaltungskörpers der Gewerbeschulen für das männliche und weibliche Geschlecht[283], das die Gedanken der Arbeitgeberseite widerspiegelt.

> *„Der Spruch: 'Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir!' muß nachdrücklichst versucht werden, in die Wirklichkeit umzusetzen. Die Schule muß selber zum Leben werden".*[284]

In diesem Schreiben ist von Welchert der „Ausbau der Berufsschule" – vom wirtschaftlichen Standpunkt – aus beschrieben worden, er stellte dabei folgendes Ziel fest: „Die Berufs- oder Fortbildungsschule muß vor allem neben der Heranbildung der jungen Generation zu freien selbstständig denkenden und handelnden Menschen das Ziel erreichen, den jungen Nachwuchs zum Lebenskamp [sic: Lebenskampf] fähig zu machen durch Vermittlung praktischer und theoretischer Kenntnisse und Fähigkeiten".[285] Im Gegensatz zur Theorie wurde

283 Stempel auf dem Dokument „Verband der Fabrikarbeiter. Deutschlands Zahlstelle Hamburg".
284 Welchert 1928, „Zur Neuregelung der Verwaltung …", in StaHH 361–2-VI-46.
285 Ebd.

von ihm die praktische Seite der Berufsschule hervorgehoben. Begründet mit dem Beispiel, dass es nicht reiche, einen Tisch praktisch herzustellen, nur weil die Schüler/-innen den Begriff des Tisches theoretisch erklären könnten, rückte der Autor das praktische Interesse in den Vordergrund. Praktische Betätigungen seien für die Jugendlichen in hohem Maße interessant und diese Tatsache sollte genutzt werden, um sie hier besser pädagogisch zu formen.[286] Mit dieser pädagogischen Formung sollte schon in der Grund- oder Volksschule begonnen werden, da sich die Motivation zur praktischen Betätigung bereits in diesen jungen Jahren entfalte. Neben der frühen Einführung in praktische Tätigkeiten impliziert der Autor eine Erhöhung der Stundenzahl in der Pflichtberufsschule auf zwölf Wochenstunden und eine Ausweitung auf zwei Tage in der Woche.[287] In der Berufsschule sollte darauf geachtet werden, nicht auf einen Beruf hin zu unterrichten, sondern „allgemein gültige, gebräuchliche und praktische Tätigkeiten" zu üben.[288] „Zweifellos muß als Gewicht gegen die schädlichen Einflüsse einseitiger Tätigkeit, wenn nicht anders möglich, durch die Schule die Freudigkeit zur Arbeit geweckt werden durch Herstellung des Werkstückes als Ganzes".[289] Dieses Schreiben aus dem Jahre 1928 hat starken Bezug auf praktische Tätigkeiten genommen und stellte diese beim neuen Ausbau des Berufsschulwesens in den Vordergrund. Der Sinn und die Notwendigkeit der Berufsschule sind (zumindest in der Schrift) nicht mehr thematisiert worden, sondern das Augenmerk des Autors lenkte sich auf die Relevanz der Praxis für die Jugendlichen und ihr Leben; innerhalb dieser Argumentation sind auch Praktiker als Lehrkräfte in Berufsschulen gefordert worden. Vor diesem Hintergrund sollte erneut betont werden, dass der Autor eine unternehmerische Sicht vertrat. „Daher Praktiker als Lehrkräfte in diese Schulen, die auch ohne abgestempelte und vorangeschriebene Zeugnisse durch Probedienst nach abgelegter Prüfung vor Fachleuten als Lehrkräfte in den Bau kommen, dann werden wir es schon schaffen".[290] Welchert beendet seine Ausführungen mit einem letzten Hinweis bzw. einer Aufforderung: „Eink [sic: „k" durchgestrichen] kurzer Hinweis zum Nachdenken mag hier genügen. Die Fortbildungs-, Fach- oder Gewerbeschule wird praktisches Leben sein. Falls sie das nicht ist oder wird, werden diese nicht mehr sein. […] Aus dem Leben, aus der Praxis! Für das Leben, für die Praxis" (ebd.). Auch diese unternehmerische Forderung – zur Zeit der Weimarer Republik – verdeutlicht beispielhaft Gedanken zum Ausbau des Berufsschulwesens vorm Nationalsozialismus. Die Bedeutung der Praxis in der Berufsausbildung ist später von Adolf Hitler ebenfalls aufgegriffen worden und

286 Vgl. ebd.
287 Vgl. ebd.
288 Ebd.
289 Ebd.
290 Ebd.

bestimmte seine ideologische Idee von Bildung und Erziehung, seine Veränderungen des Berufsschulwesens entsprachen somit der unternehmerischen Sichtweise[291].

2.1.8 Die Relevanz der Berufsschulen um 1931

Trotz der Durchsetzung der Selbstverwaltung im Berufsschulwesen 1930 und der damit zusammenhängenden Denkschrift und Anregungen in der Öffentlichkeit stand es 1931 aufgrund von Sparmaßnahmen des Senats zur Debatte einige Allgemeine Berufsschulen in Hamburg zu schließen.[292] Auf Wunsch des Senators Krause fasste der Direktor der Staatlichen Allgemeinen Berufsschulen für die männliche Jugend in Hamburg, Herr Blume, sein Telefongespräch mit Herrn Krause am Morgen schriftlich zusammen. Die Relevanz der Allgemeinen Berufsschulen für die männliche Jugend ist dabei wie folgt betont worden:

> *„Die Allgemeinen Berufsschulen stehen in Deutschland an führender Stelle. […] Die Arbeit war und ist noch immer mühevoll, weil es ein Handinhandarbeiten zwischen Arbeitgebern und Schule, wie es in den Lehrlingsschulen die Regel ist, nicht gibt. Um die Erziehung des jugendlichen Arbeiters kümmert sich der Arbeitgeber (von ganz verschwindend geringen Ausnahmen abgesehen) nicht. Aeltere Berufsgenossen wie Gesellen oder Gehilfen, kommen für die Erziehung dieser Jugendlichen auch kaum in Frage, […] In den meisten Fällen ist auch der Einfluß des Elternhauses sehr gering, wie die Klagen aus den Elternkreisen immer und immer wieder beweisen. Da ist die Berufsschule für viele junge Leute die einzige Stätte ihrer Erziehung in einem Alter, das radikalen politischen Parteien für ihre Werbung außerordentlich günstig erscheint".*[293]

Die Bedeutsamkeit des Erziehungseinflusses der Eltern auf ihre Kinder ist in diesem Schreiben – neben der Einflussmöglichkeit und -wirkung radikaler Parteien – besonders hervorgehoben worden. Die Bedeutung der Allgemeinen Berufsschulen 1931 begrenzte sich somit auf ihre erzieherischen Aufgaben. Sie sollten bzw. könnten als Ergänzung und Korrektiv für die fehlende elterliche Erziehung zu Hause und im Betrieb dienen. Ihre Schließung würde sich negativ auf die Jugendlichen auswirken. Die Gefahr einer politischen Radikalisierung war somit bereits 1931 bekannt (s. hierzu Kapitel 1 und Teil C/Kap. 4.1 „Die

291 Obwohl dies nur ein Einzelbeispiel aus einer Region darstellt, kann aufgrund der bestehenden Literaturlage (hier z. B. Wolsing 1977, Kipp/Miller-Kipp 1995) auf die „ganze" Entwicklung in Deutschland in diesem Zusammenhang verwiesen werden.

292 Vgl. StaHH 361–2-VI-2245.

293 Blume 1931, „Senator Krause, Präses der Berufsschulbehörde", in StaHH 361–2-VI-2245.

Entstehung der NS-Ideologie im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus – der Auftakt nationalsozialistischer politischer Propaganda").

2.1.9 Proteste gegen Berufsschulzeit

Die Einführung der Fortbildungsschulpflicht, die Neuordnung des Berufsschulwesens und die Frage nach der Relevanz der Berufsschulen brachten, wie bereits aus den vorhergegangenen Kapiteln hervorging, Kritik und Lob mit sich. So ist z. B. die Begriffsbezeichnung beanstandet oder die erzieherische Tätigkeit der Berufsschulen hervorgehoben worden. Auch die Lehrlinge selbst trugen ihren Teil zu diesen Entwicklungen im Berufsschulwesen bei und protestierten – z. B. gegen die Berufsschulzeit.

Im Jahr 1931 legten Lehrlinge in Hamburg Protest dagegen ein, dass der Berufsschulunterricht nicht während der Arbeitszeit stattfand und noch nach einem harten Arbeitstag unbezahlt absolviert werden musste. Mehrere Zeitungsartikel dokumentierten den Protest der Jugendlichen, als sie zum Boykott aufriefen.[294] In einem Artikel der „Hamburgischen Volkszeitung" vom 6./7. Februar 1932 mit dem Titel „Lehrlinge fordern Berufsschule während der Arbeitszeit!" ist von den Werftlehrlingen von Blohm & Voss Folgendes kritisiert worden: „Man stelle sich das mal vor: wenn man acht Stunden geschuftet hat, dann muß man noch ein bis zwei Stunden zur Werftschule. Kann man da vielleicht noch etwas lernen? […] Daß man dabei sehr wenig oder gar nichts lernen kann, das ist doch jedem Menschen klar, außer der Firma, die findet das ganz in Ordnung. Es ist Profitsucht! […] Nur um des Profites willen, werden wir zur Berufsschule geschickt".[295] Die Proteste in Hamburg entsprachen dabei der gesamten Situation in Deutschland. Die Arbeitgeber/-innen begrüßten den Berufsschulunterricht zumeist nur dann, wenn er außerhalb der Arbeitszeit stattfand (vgl. Pätzold 1989, 282).

Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass die Entwicklungen im Berufsschulwesen während der Weimarer Republik in Hamburg geprägt waren von den Auswirkungen der Einführung der Fortbildungsschulpflicht im Kaiserreich und der Neuordnung des Berufsschulwesens 1922 und 1928. Grundlegende Veränderungen wie die Neuorganisation des staatlichen Berufsschulwesens fanden statt. Gesellschaftliche Entwicklungen wie die Relevanz der allgemeinen und beruflichen Erziehungsaufgaben der Berufsschulen sowie der „Gemeinschaftsgedanke" sind später im Nationalsozialismus aufgegriffen und für eigene politische Ziele zweckentfremdet worden. Die politischen, sozialen und ökonomi-

294 Vgl. StaHH 361–2-VI-2245.

295 Vgl. „Hamburger Volkszeitung" 1931, „Lehrlinge fordern Berufsschule …", in StaHH 361–2-VI-2245.

schen Entwicklungen in der Weimarer Zeit sind als Entstehungszusammenhang zu betrachten, der 1933 von den Nationalsozialisten fortgeführt, verändert und erweitert worden ist (s. Teil C/Kap. 3.1).

2.2 Das Berufsschulwesen im Nationalsozialismus

In Hamburg waren zwischen 1933 und 1945 vier unterschiedliche „nationalsozialistische Bildungsfunktionäre" tätig (vgl. Schmidt 2008, 110), sie „unterschieden sich – abgesehen von ihrer individuellen Persönlichkeit – in mehrfacher Hinsicht: Sie waren unterschiedlich eng in den Parteiapparat eingebunden, sie haben das Schulwesen dementsprechend unterschiedlich intensiv der nationalsozialistischen Ideologie und Machtausübung unterworfen" (ebd.). Kaum einer zeigte während seiner Dienstzeit deutliche Widerstände gegen die NS-Diktatur. Folgende Darstellungen der Berufsbildung und -erziehung in Hamburg, zu Zeiten des Nationalsozialismus, beruhen größtenteils auf unterschiedlichen Dokumenten von Karl Witt (1885–1969), Wilhelm Schulz (1887–1947), Albert Henze (1900–1994) und Ernst Schrewe (1900–1957)[296].

Es lässt sich bereits vorab sagen, dass Berufsbildungs- und Erziehungsziele eng an den Schulalltag und die gewerbliche Betriebsrealität geknüpft waren. Insgesamt fiel der politische Handlungsspielraum in den Berufsschulen in Hamburg gering aus und die NSDAP und die Wirtschaft stimmten in dem Ziel überein, dass sie vorrangig einen leistungsfähigen und dem Staat dienenden Berufsnachwuchs heranbilden müssten (vgl. Schmidt/Weidemann 2005, 319 f.). Weder vor diesem nationalsozialistischen Ziel noch vor dem Zugriff der Nationalsozialisten generell konnten sich die staatlichen Schulen schützen oder sich dagegen verweigern (vgl. Schmidt 2008, 109) – ein Widerstand erschien zwecklos.

Dieses Kapitel hat zum Ziel, die Zusammenhänge der wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Strukturbedingungen, -entwicklungen und -prozesse während der nationalsozialistischen Zeit in Hamburg darzustellen, um diese im späteren Verlauf aufzudecken bzw. zu bündeln (Teil C) und um sie exemplarisch auf ihre Ideologisierung hin zu untersuchen (Teil D). Fokussiert

296 Zwar waren alle Mitglieder der NSDAP, ihr „politisches Format" war allerdings unterschiedlich. So war Karl Witt der „schwächste", während Wilhelm Schulz durch seine engen nationalsozialistischen Beziehungen einen großen (bildungspolitischen) Handlungsraum besaß und Albert Henze eine „verheerende Rolle als Exekutor" in seiner Dienstzeit einnahm, der die nationalsozialistische Ideologie kritiklos übernahm. Ernst Schrewe kooperierte zwar ebenfalls wie die anderen mit der Gestapo und erfüllte sein Amt in nationalsozialistischer Hinsicht, jedoch spricht ihm Schmidt „mildere Umstände" zu. (Vgl. Schmidt 2008, 109 ff.) Siehe hierzu das Buch von Schmidt (2008): Nationalsozialistische Schulverwaltung in Hamburg. Vier Führungspersonen.

werden hierbei vorrangig die Veränderungen in der schulischen Berufsbildung und -erziehung in Hamburg, welche sich aufgrund unterschiedlicher Erlasse ergeben haben. So ist z. B. mit Inkraftsetzung des „Gesetzes über den Neuaufbau des Reichs" vom 30. Januar 1934 auch das Schulwesen in Hamburg dem Reich untergeordnet und die Vereinheitlichung des gesamten Schul- und Bildungssystems vorangetrieben worden (vgl. Schmidt/ Weidmann 2005, 330).

Das Kapitel beginnt mit einer Ausführung zum Verhältnis zwischen der Berufsschule und der HJ (Kap. 2.2.1), in der Erfahrungen zu Problemen, Grenzen und Aufgaben der jeweiligen Institutionen dargelegt werden. Daran anschließend wird auf die zusätzliche Berufsschulung durch die HJ und die DAF eingegangen (Kap. 2.2.2). Es folgt eine Darstellung der „Reichs- und Schulgesetzgebung" 1936, wo auf die einzelnen Entwürfe eingegangen wird (Kap. 2.2.3), bevor die Erfassung der Berufsschulpflichtigen in Hamburg thematisiert wird (Kap. 2.2.4). Eine Auflistung der nationalsozialistischen Veränderungen in der Berufsbildung und -erziehung (Kap. 2.2.5) soll beispielhaft die Entwicklungen in Hamburg verdeutlichen. Das Kapitel endet mit einer Darstellung der Entwicklungen in der Berufsbildung und -erziehung zur Zeit des zweiten Weltkrieges (Kap. 2.2.6).

2.2.1 Die (Berufs-)Schule und ihre Beziehung zur „Hitlerjugend"

„Die Schule ist die Erziehung von oben, die HJ die von unten" (v. Schirach 1934). Die HJ war neben der (Berufs-)Schule die Institution, in der die Jugendlichen der nationalsozialistischen Propaganda am stärksten ausgesetzt waren. In der Schule erfüllten die Lehrkräfte – „von oben" – ihre Erziehungsaufgaben mit Autorität. In der HJ sind die Jugendlichen *von* Jugendlichen – sozusagen „von unten" – erzogen worden.

Das folgende Unterkapitel befasst sich mit der HJ und ihrer Beziehung zur Berufsschule. Beide sollten die Jugendlichen zum „Dienst an Volk und Staat" im nationalsozialistischen Sinne erziehen, wobei die HJ die Erziehungsaufgabe der Berufsschule lediglich ergänzen sollte. Genau deswegen gab es anscheinend häufiger Divergenzen zwischen den Organisationen, die folgend dargestellt werden sollen.

Die HJ war nach Auffassung vieler bisheriger Untersuchungen eine der wichtigsten Sozialisationsinstanzen im Nationalsozialismus (vgl. Kipp/Miller-Kipp 1995, 251). Ihre Relevanz und ihr Einfluss während der nationalsozialistischen Diktatur sind unumstritten; kaum wahrgenommen wurde jedoch die Einflussnahme auf das gesamte (Berufs-)Schulwesen. Um die Zusammenarbeit mit der HJ und der „Sturmabteilung" (SA) zu unterstützen, sind für die Berufs- und Fachschulen Richtlinien erlassen worden. „Oberste Aufgabe aller Schulen ist die Erziehung zum Dienst an Volk und Staat im nationalsozialistischen Geiste.

Die genannten Organisationen [HJ und SA] ergänzen diese Arbeit durch Stählung des Charakters, Förderung der Selbstzucht und körperliche Schulung. Eingriffe in die Tätigkeit der Schulen sind verboten" (Koch 1938, 915; vgl. Erlass vom 16. 1. 1934, „Verhältnis der Berufs- und Fachschulen …"). Die Aufgaben der Organisationen waren klar definiert. Die HJ sollte die Erziehungsarbeit der Berufs- und Fachschulen ergänzen und dadurch die Jugendlichen in die HJ eingliedern. Hierzu heißt es von Kipp und Miller-Kipp (1995): „Wollte die HJ berufstätige Jugendliche integrieren und deren Identifikation mit der Jugendorganisation und ihren Zielen fördern, so durfte sie Fragen der Berufsausbildung nicht vernachlässigen oder gar ignorieren" (251). Das heißt, die HJ hatte einen guten Grund mit den Berufs- und Fachschulen zusammenzuarbeiten, denn der überwiegende Teil der Jugendlichen in Deutschland war berufstätig und so hatte die HJ wenige Möglichkeiten diese Jugendlichen in ihrer Organisation zu erfassen und „zu erziehen", sie war dennoch bestrebt, ihren Erziehungsanspruch neben dem Elternhaus und der Schule sicherzustellen und auszuüben (vgl. ebd.). Die Einwirkungen der HJ waren im Berufs- und Fachschulwesen weniger intensiv als in den allgemeinbildenden Schulen und Betrieben, der Einfluss der HJ auf Berufsschulunterrichtsinhalte war gering und umfasste nur den staatspolitischen Unterricht, welcher neben dem fachtheoretischen Unterricht nur einen kleinen Teil darstellte (vgl. ebd., 256).

In Hamburg kam es 1933 auf einer Tagung des „Ausschusses für das Unterrichtswesen" zum Austausch über die Beziehung zwischen der HJ und den Schulen. Folgendes lässt sich hierzu entnehmen: „Usadel (Reichsministerium des Innern) trägt die vom Ministerium entworfenen Richtlinien über das Verhältnis zwischen Hitlerjugend und Schule vor. Dem Ministerium sei von verschiedenen Eltern geklagt worden, daß das Elternhaus von der Hitlerjugend zu stark zurückgedrängt werde. Die neuen Richtlinien sähen zwei Sonntage für die HJ. und zwei Sonntage für das Elternhaus vor. Es seien auch Klagen über Eingriffe in die Schule gekommen. Auch den hier aufgetretenen Reibungen suche man durch die Richtlinien zu begegnen".[297] Die Minister der Länder äußerten sich auf dieser Tagung zu ihren Erfahrungen mit der HJ. Generell schienen die Stimmung und die bisherigen Erlebnisse mit der HJ negativ behaftet zu sein. So beklagte sich der preußische Ministerialrat Löpelmann, dass kein Tag ohne Klagen von Eltern gegenüber der HJ vergehe.[298] Karl Witt, Schulsenator Hamburgs, verstärkte diese Aussage mit dem Argument, dass die geistige Haltung der „HJ-Unterführer" von ärztlicher Seite öfters als bedenklich eingeschätzt werde und die „Erziehung zur Zucht und Ordnung" in der HJ viel Ver-

297 O. A. 1933, „Niederschrift über die 11. Tagung …", in StaHH 361–2-VI-420; Herv. i. Orig.
298 Vgl. o. A. 1933, „Niederschrift über die 11. Tagung …", in StaHH 361–2-VI-420.

änderungsfreiraum biete.[299] Allein das Oldenburger Land, vertreten durch Ministerialrat Wilhelm Heering[300], äußerte sich der HJ gegenüber positiv. „Sein Land habe gute Erfahrungen mit der HJ gemacht. Was zur Zeit zu beanstanden sei, sei zurückzuführen auf das Überschäumen der Jugend, der man 15 Jahre lang das Notwendige vorenthalten habe".[301] Das hier von Wilhelm Heering beschriebene „Überschäumen der Jugend" könnte auf der Umsetzung der Erziehungsaufgabe der HJ beruhen. Die Erziehung erfolgte, wie eingangs beschrieben, nicht „von oben", sondern „von unten". „Jugend wurde durch Jugend geführt", diese Tatsache trug zur Attraktivität der Organisation bei und überließ den Jugendlichen mehr Verantwortung für sich und für andere, individuellen Interessen der Jugendlichen sind in den einzelnen Sondereinheiten wie bspw. im Marine- oder Musikzug ebenfalls Raum zur Entfaltung gegeben worden (vgl. Schilde 2001, 514).

Vor diesem Hintergrund sollte festhalten werden, dass im gesamten Schulwesen und somit auch in den Berufs- und Fachschulen die Autorität des/der Lehrers/-in die höchste war, im außerschulischen Bereich war es die des HJ-„Führers". Wenn beide Parteien dies beachteten, dann würde eine gemeinsame Erziehung der Jugend nach Schirach erfolgreich ausfallen (vgl. v. Schirach 1934). So stellte sich Baldur von Schirach zwar die gemeinsame Erziehung vor, in der Realität, wie zumindest die Berichte aus Hamburg belegen, führte diese gemeinsame Erziehungsaufgabe der (Berufs-)Schulen und der HJ eher zu Anspannungen als zur gewünschten Verbundenheit. Um weitere Auseinandersetzungen zu vermeiden, entstanden im Dezember des Jahres 1933 verbindliche Richtlinien zur Aufgabengestaltung der HJ. Es lag ab sofort in der Verantwortung der HJ, die Mitglieder dazu anzuhalten, der Schulpflicht bzw. den Forderungen der Schule nachzukommen.[302] Neben dem Schulwesen sollte auch das Elternhaus und die gesamte Familie berücksichtigt werden. Für Jugendliche unterschiedlichen Alters gab es bestimmte Zeitangaben[303], an welche die HJ sich

299 Vgl. o. A. 1933, „Niederschrift über die 11. Tagung …", in StaHH 361–2-VI-420.

300 Wilhelm Heering ist 1877 geboren und war zunächst Volksschullehrer, bevor er 1929 Professor für Staatsbürgerkunde am Berufspädagogischen Institut in Berlin geworden ist. Er war Mitglied im NSLB und 1934 wurde er zum Reichsreferenten für das berufliche Bildungswesen sowie Abteilungsleiter des NSLB (vgl. Nagel 2012).

301 O. A. 1933, „Niederschrift über die 11. Tagung …", in StaHH 361–2-VI-420.

302 Vgl. o. A. 1933, „Berliner Tageblatt", „Leitgedanken zur Schulordnung …", in StaHH 135–1-I-IV-5599.

303 Jugendliche unter 14 Jahren durften nicht nach 19 Uhr im Winter, nach 21 Uhr im Sommer, Jugendliche über 14 nicht nach 20 Uhr im Winter und 21 Uhr im Sommer, am Sonnabend nicht über 21 bzw. 22 Uhr hinaus von der Hitlerjugend in Anspruch genommen werden (vgl. Berliner Tageblatt 1933, „Leitgedanken zur Schulordnung …", in StaHH 135–1-I-IV-5599).

halten musste; zudem hatte sie auf die „unverzügliche Heimkehr" ihrer Mitglieder zu achten.[304]

Weitgehend kann festgehalten werden, dass die HJ eine (große) Anziehungskraft auf die Jugendlichen hatte[305], weil sie deren Sehnsüchte nach Abenteuer erfüllte. Ihre Erziehungsaufgabe war allerdings im Vergleich zum (Berufs-)Schulwesen und zum Elternhaus beschränkt und auf eine ergänzende Funktion hin ausgerichtet. Für ihren Erziehungsanspruch bei der beruflichen Jugend musste sie mit dem Berufs- und Fachschulwesen kooperieren, um diese Jugendlichen „zur Stählung des Charakters", zur „Förderung der Selbstzucht" und zur „körperlichen Schulung" zu engagieren. Um den nationalsozialistischen Einfluss auf die berufstätige Jugend[306] zu erhöhen, bot die HJ zusätzliche Berufsschulungen in Zusammenarbeit mit der DAF an, die folgend betrachtet werden.

2.2.2 Zusätzliche Berufsschulung durch HJ und DAF

Der „Hamburger Anzeiger" gab 1934 weitere Hinweise zur zusätzlichen Berufsschulung durch DAF und HJ im Winterhalbjahr 1934/35 bekannt. Durchgeführt wurde die Schulung im Rahmen des „Freiwilligen Abendschulwesens" der Landesunterrichtsbehörde. Zielgruppe der Aus- und Weiterbildung waren neben Lehrlingen auch Gesellen/-innen und Meister/-innen.

Folgender Artikel aus dem „Hamburger Anzeiger" beschreibt die Aufgaben der zusätzlichen Berufsschulung und stellt die Relevanz einer guten Zusammenarbeit zwischen der HJ und den Berufsschulen heraus.

> *„Die Lehrgänge des freiwilligen Abendunterrichts dienen der Aus- und Weiterbildung des handwerklichen Nachwuchses sowie der Ergänzung der technischen Kenntnisse für Handwerksmeister und -gesellen. Der Unterricht wird durch die Gewerbelehrer und Männer aus der Praxis der betreffenden Fachrichtung erteilt und den Anforderungen des Handwerks angepaßt. Die Entwicklung der Technik bringt für viele Handwerkszweige ständig neue Aufgaben, auf die der Handwerker in der Praxis stößt. Die Lehrgänge sollen die theoretischen Zusammenhänge und ihre praktische Anwendung vermitteln. Daneben werden erprobte handwerkliche Fertigkeiten geübt und gefördert. Außerdem sind auch Kurse für Mathematik und dergl. für die technischen Berufe eingerichtet sowie Förderklassen zur Vorbereitung zur*

304 Vgl. ebd.

305 Nicht zu vernachlässigen ist die Tatsache, dass die Jugend 1937 zur Teilnahme in der HJ verpflichtet worden ist. Die Beitrittszahlen lassen spätestens ab diesem Zeitpunkt somit keinen Aufschluss auf die Attraktivität der Organisation zu.

306 Siehe auch „Die Deutsche Jugend und die ‚Hitlerjugend'" in Teil C/Kap. 2.2.2, wo detaillierter auf die nationalsozialistische Ideologisierung der Jugend in der HJ eingegangen wird.

Aufnahmeprüfung für den Besuch der Staatslehranstalten und zur Erlangung der mittleren Reife. Landesunterrichtsbehörde und Hitler-Jugend bezw. Deutsche Arbeitsfront arbeiten Hand in Hand. Die Kurse des Freiwilligen Abendschulwesens sind zum großen Teil in den Organisationsplan der Hitler-Jugend als Kurse der 'zusätzlichen Berufsschulung' aufgenommen, die am 14. Oktober 1934 im ganzen Reich eingerichtet ist und durchgeführt wird. In dieser Zusammenarbeit zeigt sich nicht nur wieder einmal das Gute, sich gegenseitig in der Arbeit ergänzende Einvernehmen zwischen Hitler-Jugend und Berufsschule, sondern in dieser Zusammenarbeit ist vor allem auch der Anfang einer neuen, sorgfältigeren Gesamterziehung der werdenden Berufsangehörigen zu sehen, deren Träger der Lehrherr, die Berufsschule und die Hitler-Jugend sind. Arbeitskameradschaften unter Führung der von der Hitler-Jugend bezw. dem Jugendamt und der Deutschen Arbeitsfront eingesetzten Jugendleiter sorgen dafür, daß die zusätzliche Berufsschulung mit der Pflege der nationalsozialistischen Weltanschauung verbunden wird. Die Betreuung durch die Hitler-Jugend erstreckt sich einschließlich der Bezuschussung bei den Teilnahmegebühren oder der Materialbeschaffung nicht nur auf Angehörige der Hitler-Jugend, sondern auf alle im Beruf tätigen Jugendlichen. Die fachliche Beratung erfolgt durch die einzelnen Gewerbeschulen, Innungen, Jugendleiter des Jugendamtes der Hitler-Jugend, Patriotisches Gebäude, sowie durch die Geschäftsstelle des Freiwilligen Abendschulwesens, Steintorplatz, Zimmer 25a. […] Beginn der Kurse 10. Oktober 1934".[307]

Hierbei stellt sich heraus, dass die zusätzliche Berufsschulung, die an sich als sinnvolle Ergänzung der HJ zur Berufsschule gewertet worden ist, mit nationalsozialistischer Weltanschauung verbunden wurde. Das bedeutet, dass die Aufgabe der HJ nicht nur berufliche Ergänzungsarbeit war, sondern auch (vorwiegend) die Erziehung und Kontrolle der nationalsozialistischen Vorstellungen übernahm.

Die DAF war hingegen durch den Paragraphen 8 in der Sozialverfassung der DAF gesetzlich für die Berufsschulung verantwortlich gemacht worden. Es sind zusätzliche Berufskurse zur fachlichen und fachtheoretischen Beschulung angeboten worden. Unterstützt wurde sie bei ihrer Arbeit von der HJ, den Berufsschulen und der Lehrerschaft. (Vgl. Koch 1938, 919) Das Referat des Berufs- und Fachschulwesens in der „Arbeitsfront" hatte sich dabei die Aufgabe gestellt, „die Verbindung zwischen Schule und Wirtschaft wieder enger zu ge-

307 O. A. 1934, „Hamburger Anzeiger", „Zusätzliche Berufsschulung der Deutschen Arbeitsfront …", in StaHH 135–1-I-IV-5506.

stalten und die Voraussetzungen für ein gedeihliches Zusammenarbeiten zwischen der Deutschen Arbeitsfront und dem Berufsschulwesen zu schaffen".[308]

Es lässt sich somit festhalten, dass die HJ – neben der ergänzenden Erziehungsaufgabe der Berufsschule – einen weiteren Weg zur Umsetzung der propagierten „nationalsozialistischen Weltanschauung" in den zusätzlichen Berufsschulungen fand und ihren Einfluss auf die Jugendlichen intensivieren konnte. Nicht nur die Zusammenarbeit zwischen der Berufsschule und der HJ sollte verbessert werden, sondern auch die der Berufsschule und der Praxis im Betrieb. Dazu ist 1936 die Reichs- und Schulgesetzgebung geändert worden.

2.2.3 Thematisierung der Reichs- und Schulgesetzgebung um 1936

Ein Entwurf des „Reichsberufsschulgesetzes" ist 1936 vorgelegt worden, der das bis dahin uneinheitliche Berufsschulwesen organisieren sollte[309]. Der Staat sah es als seine Aufgabe an, den berufstätigen Jugendlichen eine ergänzende Schulbildung durch die Berufsschule zu ermöglichen. Diese sollte mit der Praxis eine Einheit bilden (vgl. „Entwurf eines Reichsberufsschulgesetzes" 1936). Um die nationalsozialistische Idee auch gesetzlich zu verankern und nicht dem Zufall zu überlassen, entstanden 1936 Entwürfe und Stellungnahmen zur geplanten Reichs- und Schulgesetzgebung.

Ein streng vertrauliches Dokument für den inneren Dienstgebrauch im „Amt für Erzieher der NSDAP" mit dem Titel „Entwurf zu einem Reichsgesetz über den Schulaufbau (Schulaufbaugesetz)" stellt Folgendes dar:

> *„Nachdem das Reich von sich aus die Erziehung und Unterrichtung der Jugend durch die Schule übernommen hat, soll das Schulwesen einheitlich neugestaltet werden hinsichtlich seines gesamten Aufbaues durch ein grundlegendes Schulaufbaugesetz und durch ein ergänzendes Schulpflichtgesetz, hinsichtlich seiner inneren Verfassung und seiner äußeren Beziehungen durch ein Schulverwaltungsgesetz, hinsichtlich seiner Erziehungsziele und Bildungsinhalte durch Reichsrichtlinien zu Rahmenlehrplänen. Das grundlegende Schulaufbaugesetz will die Reichseinheit und Volksgemeinschaft fördern durch eine für alle Kinder des Volkes gemeinsame Grundschule. Entsprechend der berufsständischen Gliederung unserer Volkes und der Notwendigkeit einer leistungsgemässen Auslese sind auf der Grundschule aufgebaut die verschiedenartigen Schulbahnen der Hauptschule, der Mittelschule und der Oberschule. Der besonderen Bedeutung der handar-*

308 O. A. 1935, „Berliner Tageblatt", „Das Berufsgruppenamt", in FZH 962–4.

309 Näheres zum Entwurf des „Reichsberufsschulgesetzes" 1936 in Deutschland in Teil B1/ Kap. 1.4.2.1.

beitenden Berufsstände im Rahmen des Volksganzen und ihrem gesteigerten Bildungsstreben in der Entwicklung des technischen Arbeitslebens entspricht ein weiterer Ausbau der Berufs- und Fachschulen, ergänzt durch eine zusätzliche Berufsschulung sowie durch ein Berufs- und Landjahr. Den Grundsätzen der Rassenpflege und der Bevölkerungspolitik entspricht einerseits eine Kürzung der Schulzeit und eine Verminderung der Schülerzahl in den Oberschulen und andererseits ein Ausbau der Hilfs- und Sonderschulen".[310]

Das „Schulaufbaugesetz" hatte zunächst eine gemeinsame Grundschule für alle Kinder zum Ziel, die die Idee der Volksgemeinschaft umsetzte. Darauf folgte die Einteilung der Kinder in leistungsunterschiedliche Schulen und der Ausbau des Berufs- und Fachschulwesens. Die Vorschläge entsprachen den nationalsozialistischen Bildungsvorstellungen in einer Erziehung zum Dienst am Volk, wo sich keiner der „nationalsozialistischen Weltanschauung" entziehen konnte. Für den Ausbau des Berufs- und Fachschulwesens gab es weitere Paragraphen, die die Berufsschulen, die zusätzliche Berufsschulung und die Fachschulen betrafen und politisch kontrollieren sollten.

„§ 8 Die Berufsschulen.

1. *Die Berufsschule soll die Schüler, die unmittelbar nach dem Abschluss der Hauptschule, der Mittelschule sowie der Hilfs- und Sonderschulen in das Berufsleben eintreten, durch einen berufsbegleitenden Unterricht von mindestens acht Wochenstunden weiterhin politisch erziehen und körperlich ertüchtigen, mit fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten für ihre Berufsarbeit ausrüsten und sie lehren, ihren Beruf als Dienst an Volk und Staat aufzufassen.*

2. *Die Berufsschule umfasst grundsätzlich drei Schuljahre. Die Pflicht zu ihrem Besuch endet jedoch für Jugendliche, die in einem Lehrverhältnis stehen, erst mit dem Anschluss der Lehrzeit, soweit dabei das zwanzigste Lebensjahr nicht überschritten wird. Dagegen kann in ländlichen Gebieten die landwirtschaftliche Berufsschule für die weibliche Jugend auf ein Schuljahr beschränkt werden. Die Wochenstundenzahl ist möglichst an einem Schultag abzuleisten.*

3. *Die Berufsschule gliedert sich nach Berufsgruppen in gewerbliche, kaufmännische, bergmännische, landwirtschaftliche und hauswirtschaftliche Berufsschulen.*

310 O. A. 1936, „Entwurf zu einem Reichsgesetz …", in StaHH 361–2-VI-419.

4. In städtischen Gebieten sollen die Berufsschulen über die Berufsgruppen hinaus nach Fachrichtungen und Einzelberufen bis in Fachklassen aufgegliedert werden, die in mittelgrossen Schulkörpern zusammengefasst werden. Dabei sind auch ungelernte Jungarbeiter möglichst in Fachhelferklassen nach den verschiedenen Betriebsarten einzuschulen. Der Unterricht dieser Berufsschulen soll auch die Arbeit in Schulwerkstätten einschliessen.

5. In ländlichen Gebieten sind alle erforderlichen Vorkehrungen zu treffen, um die gewerblichen und kaufmännischen Lehrlinge und Jungarbeiter an grösseren Orten aus einer weiteren Umgebung in fachlich möglichst weit aufgegliederten Berufsschulen zusammenzufassen.

§ 9 Die zusätzliche Berufsschulung.

1. In städtischen Gebieten soll in Verbindung mit der Hitlerjugend und der Deutschen Arbeitsfront ein freiwilliges Abendschulwesen an den öffentlichen Berufsschulen eingerichtet werden, das seinen Hörern im Verlaufe und nach dem Abschluss ihrer Berufsschulzeit durch einzelne Lehrgänge Gelegenheit gibt, sich auf die Meisterprüfung und die Aufnahmeprüfung an Fachoberschulen zusätzlich vorzubereiten.

2. In städtischen Gebieten sollen an gewerblichen und kaufmännischen Berufsschulen Aufbauklassen eingerichtet werden, die in einer vierjährigen Lehr- und Schulzeit durch eine zusätzliche Verdoppelung der verbindlichen Wochenstundenzahl ihre Schüler zur Mittleren Reife führen.

§ 10 Die Fachschulen.

1. Die mittleren Fachschulen sind berufsvorbereitende ein- bis zweijährige Vollschulen insbesondere gewerblicher und kaufmännischer, aber auch landwirtschaftlicher und bergmännischer Art, die an Stelle oder nach Abschluss der entsprechenden berufsbegleitenden Pflichtschule ohne oder mit Vorableistung einer ein- oder mehrjährigen Praktikantentätigkeit freiwillig besucht werden können und als zweijährige mittlere Fachschulen auch zur Mittleren Reife führen sollen.

Die Fachoberschulen sind berufsvorbereitende dreijährige Vollschulen technischer oder wirtschaftlicher Art, die auf Grund der Mittleren Reife von Mittelschulen, mittleren Fachschulen oder Aufbauklassen an Berufsschulen bzw. einer durch das freiwillige Abendschulwesen vorbereiteten Aufnahmeprüfung mit oder ohne Vorableistung einer ein- oder mehr-jährigen Praktikantentätigkeit freiwillig besucht werden

können und zu einer technischen oder wirtschaftlichen Hochschulreife führen, die zum Besuch der entsprechenden Fachhochschule berechtigt".[311]

Der „Entwurf zu einem Reichsgesetz über den Schulaufbau" umfasste alle Kinder von der Grundschule bis zur Vollendung ihrer Schulpflicht. Die „politische Erziehung" und „körperliche Ertüchtigung" war dabei in jeder Schulform relevant und ausgebaut worden.

Neben dem Dokument zum Schulaufbaugesetz gab es in der Akte einen „Entwurf des Gaues Hamburg zum Reichsberufsschulgesetz". Das Gesetz umfasste unter anderem den Umfang der Berufsschulpflicht, die Unterrichtszeiten und die Gliederung der Berufsschulen.

„Entwurf eines Reichsberufsschulgesetzes des Gaues Hamburg.

1). Der Umfang der Berufsschulpflicht.

§ 1) Alle im deutschen Staatsgebiet beschäftigten oder wohnenden deutschen Jugendlichen arischer Abstammung aller Berufe müssen nach Beendigung der Volksschulpflicht ihrer Berufsschulpflicht genügen.

§ 2). Berufsschulpflichtig sind auch Ausländer, sofern sie im deutschen Staatsgebiet in Arbeit stehen und nicht durch gesetzliche Regelungen ausgeschlossen sind.

§ 3). Die Schulpflicht dauert grundsätzlich 3 Jahre. Jugendliche, die in einem Lehrverhältnis stehen, sind bis zum Ende der Lehrzeit berufsschulpflichtig, jedoch nicht über das 21. Lebensjahr hinaus.

§ 4). Die Berufsschulpflicht ruht,

a) solange der Berufsschulpflichtige eine von der Behörde als Ersatz der staatlichen Berufsschule anerkannte Schule mit mindestens 24 Wochen/Stunden besucht,

b) soweit die Eigenart der Berufsbetätigung dem Jugendlichen den Besuch der Berufsschule unmöglich macht (ambulante Berufe, Decksjungen).

§ 5). Eine teilweise oder völlige Befreiung vom Berufsschulbesuch kann die Schulaufsichtsbehörde anordnen,

a) auf Grund eines amtsärztlichen Gutachtens,

311 O. A., 1936, „Entwurf zu einem Reichsgesetz ...", in StaHH 361–2-VI-419.

b) auf Grund eines Abschlusszeugnisses einer vom Staat anerkannten Fachschule mit der gleichen Fachrichtung,

c) Jugendliche, die wegen eines Verbrechens bestraft sind oder die wegen ihrer Lebensführung eine ständige Gefährdung ihrer Mitschüler befürchten lassen, können im Einzelvernehmen mit der zuständigen Organisation vom Berufsschulbesuch ausgeschlossen werden. Der Ausschluss hebt das Lehrverhältnis auf.

§ 6). Die Unterrichtszeit richtet sich nach den wirtschaftlichen Bedürfnissen der örtlichen Berufsgruppe. Die Mindestzahl der Wochenstunden beträgt 8. Die Normalzahl beträgt 10 Stunden, von denen 2 für Leibesübungen zu verwenden sind. In landwirtschaftlichen Klassen darf die jährliche Stundenzahl 160 nicht überschreiten. Für das Abj. sind täglich 5 Stunden, davon 1 Tag für die H.J. anzusetzen.

Der Unterricht findet an den Werktagen in der Zeit zwischen 7 und 19 Uhr statt. In erster Linie sind die Vormittage zu besetzen. Sonnabend nachmittag findet kein Unterricht statt. Die Unterrichtsstunden gelten als Arbeitsstunden im Sinne der Tarifordnung. […]

5.) Die Gliederung der Berufsschulen

§ 15 Die Pflichtberufsschulen gliedern sich in folgende Gattungen:

a) Die gewerblichen Berufsschulen,

b) die kaufmännischen Berufsschulen,

c) die bergmännischen Berufsschulen,

d) die landwirtschaftlichen Berufsschulen,

e) die hauswirtschaftlichen Berufsschulen.

Soweit es die Verhältnisse gestatten, ist für jede Schulgattung eine besondere Schule zu errichten. Wo das nicht möglich ist, sind innerhalb des Schulsystems für die einzelnen Schulgattungen besondere Abteilungen zu bilden".[312]

In dem Entwurf der Stadt Hamburg lassen sich in Bezug zum „Entwurf eines Reichsberufsschulgesetzes" 1936, veröffentlicht in der „Deutschen Berufserziehung", einige Unterschiede erkennen. Betont das „Reichsberufsschulgesetz" den Besuch der Berufsschule von „Jugendlichen beiderlei Geschlechts" (vgl. „Entwurf eines Reichsberufsschulgesetzes" 1936, § 7), so entfiel diese Bemer-

312 O. A. 1936, „Entwurf eines Reichsberufsschulgesetzes …", in StaHH 361–2-VI-419, 2 ff.

kung in der Hamburger Fassung und ist durch „beschäftigte oder wohnende deutsche Jugendliche arischer Abstammung" ergänzt worden. Darüber hinaus zählten auch Ausländer/-innen als berufsschulpflichtig, sofern sie in einem Arbeitsverhältnis standen und nicht von diesem ausgeschlossen waren.[313]

Eine Einigung über den Gesetzesentwurf hinaus hat es nicht gegeben, auf die Gründe hierfür ist bereits im Teil B1/Kap. 1.4.2.1 verwiesen worden. Dafür ist 1938 das „Reichsschulpflichtgesetz" eingeführt worden, das alle Jugendlichen zum Besuch der Berufsschule verpflichtete. Für Hamburg bedeutete die Einführung des Gesetzes, wie sich bereits im „Entwurf des Reichsberufsschulgesetzes" von 1936 abzeichnete, keinen Fortschritt, denn die wöchentlichen Unterrichtstunden sind auf 8 bzw. 10 Stunden reduziert worden und in dem Gesetz wurden „ideologische und diskriminierende Vorgaben" u. a. gegenüber Juden/Jüdinnen gemacht (vgl. Büchter 2015a, 19).

2.2.4 Erfassung aller Berufsschulpflichtigen

In den Folgejahren – nach der Einführung der „Reichsschulpflichtgesetzes" 1938[314] – sollte sichergestellt werden, dass die jeweils berufsschulpflichtigen Schüler/-innen auch die Berufsschulen besuchten. 1938 ist zu dieser Thematik ein Bericht verfasst worden. Das Dokument „Bericht zur Frage der Erfassung der Berufsschulpflichtigen" vom 15. August 1938 weist auf drei unterschiedliche Wege hin, die die lückenlose Erfassung der Schüler/-innen nach ihrem allgemeinbildenden Abschluss sichern sollte[315].

„Die Erfassung aller Berufsschulpflichtigen der Gemeinde Hamburg geschieht durch eine Zentralstelle, die u. a. auch die Verteilung der Berufsschulpflichtigen auf die einzelnen Berufsschulen vornimmt.

Drei Wege sind es, die die restlose Erfassung sichern sollen:

1.) Das regelmäßige Erfassungsgeschäft Ende Februar/Anfang März jeden Jahres,

2.) Mitteilungen des Statistischen Amtes über den Zuzug von Berufsschulpflichtigen und

3.) Anmeldung durch Lehrherrn oder Arbeitgeber.

313 Vgl. o. A. 1936, „Entwurf eines Reichsberufsschulgesetzes …", in StaHH 361–2-VI-419, 2 ff.
314 Siehe hierzu Teil B1/Kap. 1.4.2.4.
315 Bereits 1926 oblagen Eltern und Arbeitgeber/-innen – aufgrund von Änderungen im Fortbildungsschulpflichtgesetz – einer Meldepflicht, die bei Verstoß mit Geldstrafen oder Haft sanktioniert wurde (vgl. Büchter 2015a, 19).

Zu 1: Das regelmäßige Erfassungsgeschäft spielt sich folgendermaßen ab: Es sollen erfaßt werden alle Ende März jeden Jahres aus den allgemeinbildenden Schulen zur Entlassung kommenden Jugendlichen. Zu diesem Zweck werden Ende Februar, und zwar in einer bestimmten Woche, an alle allgemeinbildenden Schulen (auch Oberschulen) Erfassungsbogen für das Berufsschulwesen ausgegeben, die in der darauf folgenden Woche von den Jugendlichen ausgefüllt und in der dritten Woche von der Zentralstelle für das Berufsschulwesen (Schülerkontrolle)---(Gemeindeverwaltung der Hansestadt Hamburg, Schulverwaltung, Dienststelle Schülerkontrolle) wieder eingesammelt werden. Damit werden alle Jugendlichen, die aus den allgemeinbildenden Schulen entlassen werden, erfaßt.

Zu den Erfassungsbogen ist zu bemerken, daß künftig der Kasten „C" fortfällt, weil diese Frage lediglich für das Allgemeine Berufsjahr (verlängerte Schulpflicht nach § 10 des Hamburger Schulpflichtgesetzes) Bedeutung hat, letzteres mit dem Inkrafttreten des Reichsschulpflichtgesetzes eingehen wird.

Zu 2: Durch die Mitteilungen des Statistischen Amtes sollen alle zugezogenen Berufsschulpflichtigen erfaßt werden. […] Am Rande ist hier zu bemerken, daß wir auch über den Abzug von Berufsschulpflichtigen vom Statistischen Amt Mitteilungen bekommen.

Zu 3: Es bleibt nun immer noch ein Rest von Schulpflichtigen, der auf den Wegen 1 und 2 nicht erfaßt werden kann. Das sind diejenigen Berufsschulpflichtigen, die in Hamburg in eine Lehre treten oder die in Hamburg als Jungarbeiter eingestellt werden, aber nicht in Hamburg wohnen oder ihren Aufenthalt haben. Solche Jugendliche können nur durch Meldepflicht des Lehrherrn oder Arbeitgebers erfaßt werden. Die Anmeldepflicht ist im hamburgischen Schulpflichtgesetz im § 9 festgelegt. Darauf wird in Zukunft nicht verzichtet werden können. Alle drei Wege sichern die restlose Erfassung aller Berufsschulpflichtigen".[316]

Die Meldepflicht aller Berufsschulpflichtigen im Reich bot neben der totalen Erfassung aller berufsschulpflichtigen Jugendlichen auch die Möglichkeit einer totalitären Nachwuchslenkung bzw. Nachwuchsplanung (s. Teil C/Kap. 3.3.2). Darüber hinaus half die Meldepflicht, die bisherige Verwirrung der Zuteilung der Lehrlinge zu ihren Pflichtberufsschulen zu lösen. Diese entstand durch die Neuordnung des Berufs- und Fachschulwesens nach dem „Groß-Hamburg-Gesetz", die zu Unklarheiten führte, wo welche Schüler/-innen untergebracht

316 Stadtinspektor 1938, „Bericht zur Frage der Erfassung …", in StaHH 361–2-VI-351.

werden sollten.[317] Die Erfassung aller Berufsschulpflichtigen ermöglichte den Nationalsozialisten ebenfalls eine Übersicht und Kontrollmöglichkeit, die im weiteren Verlauf der Herrschaft z. B. für die Berufslenkung vorteilhaft erschien.

Weitere strukturierende und systematische Veränderungen im Nationalsozialismus, die sowohl die schulische als auch betriebliche Berufsbildung und -erziehung betrafen, werden im folgenden Kapitel beleuchtet.

2.2.5 Nationalsozialistische Veränderungen in der Berufsbildung und -erziehung

Die Nationalsozialisten und ihre erzieherischen Vorstellungen veränderten durch gesetzliche Verordnungen das gesamte Schulwesen in Deutschland und beeinflussten damit und mit zusätzlichen Bestimmungen auch die Berufsbildung und -erziehung. Einige Kapitel im Teil B1 „Handwerkliche, industrielle und schulische Berufsbildung und -erziehung im Nationalsozialismus" lieferten hierzu bereits einen Überblick, wie bspw. zur Einführung der „Reichsschulpflicht" (Kap. 1.4.2.4) oder zu den „reichseinheitlichen" Lehrplänen (Kap. 1.4.2.6).

Das Ziel der folgenden Unterkapitel ist es, auf einige ausgewählte nationalsozialistische Entwicklungen einzugehen, die die Berufsbildung und -erziehung in Deutschland betrafen. Dabei werden größtenteils[318] regionalspezifische Dokumente aus der Hansestadt betrachtet, die sich auf die reichseinheitlichen Erlasse beziehen. Diese exemplarische Nachzeichnung der Veränderung beginnt mit der Darstellung der sogenannten „Jahresberichte der Berufsschulen" (Kap. 2.2.5.1), hierbei wird erläutert, warum diese Jahresberichte angefertigt worden sind und welches politische und wirtschaftliche Ziel sich dahinter verbarg. Es folgt die Einführung von Hausaufgaben (Kap. 2.2.5.2), die Darstellung der Lehr- und Lernmittel (Kap. 2.2.5.3), die Einführung des Lehrvertrages und die Lehrzeitverkürzung (Kap. 2.2.5.4), die Durchsetzung der Werksarbeitsbücher (Kap. 2.2.5.5) und die Einführung eines einheitlichen Notensystems (Kap. 2.2.5.6) sowie einer einheitlichen Stundenregelung in Berufsschulen (Kap. 2.2.5.7). Diese Auswahl verdeutlicht somit exemplarisch Veränderungen der Berufsbildung und -erziehung im Laufe der nationalsozialistischen Diktatur, die z. T. ordnend und strukturbildend wirkten.

317 Vgl. StaHH 361–2-VI-2225 Band 1.

318 Bis auf Kap. 2.2.4.2 „Einführung von Hausaufgaben an Berufsschulen" werden in den einzelnen Kapiteln Dokumente aus dem Staatsarchiv Hamburg miteinbezogen.

2.2.5.1 Jahresberichte der Berufsschulen

Das folgende Kapitel stellt die Jahresberichte der Berufsschulen in der Hansestadt dar. Diese sind eingeführt worden, um der Stadt einen Überblick über die Entwicklungen an den jeweiligen Berufsschulen zu ermöglichen. Zudem gaben sie den Nationalsozialisten Kontroll- und Interventionsmöglichkeiten. Die Berichtserfassung ist im Laufe der Zeit angepasst worden, sodass nicht nur das innere, sondern auch das äußere Bild der Schulentwicklungen wiedergegeben werden sollte. Ein Zweck der Berichte wurde in ihrer Verwendung für Propagandazwecke der NS-Diktatur gesehen, was aus einer Niederschrift einer Schulleiterbesprechung aus dem Jahre 1937 hervorgeht.[319]

Im Auftrag des damaligen Schulrates Schlorfs wies die Schulverwaltung der Hansestadt Hamburg in einem Brief aus dem Jahr 1940 alle Berufs-, Berufsfach- und Fachschulen darauf hin, einen Jahresbericht ihrer Schule für das Schuljahr 1939/1940 anzufertigen und der Schulverwaltung zu übergeben[320]. Punkte wie Veränderungen im Lehrkörper, genaue Angaben zur Verwendung von Lehr- und Lernmitteln sowie Geschenken sollten dabei im Bericht enthalten sein.[321] Trotz jährlicher Abgabe der Jahresberichte jeweils zum 1. Juni ging aus einem schriftlichen Auszug aus der Schulleiterbesprechung im Oktober des Jahres 1942 hervor, dass, obwohl momentan keine Jahresberichte gefordert seien, „kurzgefaßte stichwortartige Niederschriften über das Schuljahr" bereit zu halten seien.[322] Des Weiteren sind in einem Schreiben an die Berufs-, Berufsfach- und Fachschulen zum Jahresbericht die Inhalte der Berichte ausgedehnt worden. Ziel der Jahresberichte sollte es fortan sein, das innere und äußere Bild der Schulentwicklungen darzustellen. „Aus den Berichten muß sich infolgedessen auch für einen Außenstehenden später ein genügend klarer Überblick über den Aufbau und das Werden der Schule entwickeln lassen. Außerdem muß der Bericht die Unterlagen geben für die Erstellung eines Jahresberichtes über das gesamte Berufs- und Fachschulwesen Hamburgs".[323] Die zu bearbeitenden Punkte aus dem Jahr 1942 bezogen sich u. a. auf außerschulische Einsätze, Fortbildungen und Reisen der Lehrer/-innen. Angaben sollten auch zu besonderen Ereignissen, Besuchen und Betriebsbesichtigungen gemacht werden.[324] Zusätzlich zu den Jahresberichten gab es in Hamburg Merkblätter der Hambur-

319 Vgl. o. A. 1937, „Auszug aus der Niederschrift …", in StaHH 361–2-VI-1763.
320 Aus der Archivakte geht jedoch hervor, dass die meisten Berufsschulen die Fristen des Jahresberichtes zum 1. Juni nicht einhalten konnten und zur Abgabe aufgefordert worden sind bzw. seitens der Schulen ein Antrag auf Verlängerung gestellt worden ist (vgl. Schlorf 1940, „An die Berufs-, Berufsfach- und Fachschulen", in StaHH 361–2-VI-1763).
321 Vgl. Schlorf 1940, „An die Berufs-, Berufsfach- und Fachschulen", in StaHH 361–2-VI-1763.
322 Vgl. Meyer 1942, „Auszugsweise Abschrift aus der …", in StaHH 361–2-VI-1763.
323 Vgl. o. A. 1942, „Richtlinien für die Schulleiter …", in StaHH 361–2-VI-1763.
324 Vgl. ebd.

ger Berufsschulen über ihre Geschichte und Unterrichtsinhalte für auswärtige und ausländische Besucher/-innen.[325] Da die Jahresberichte für solche Besucher/-innen nicht in Frage kamen, sind die Berufsschulen dazu aufgefordert worden, Informationsblätter über ihre Schule und ihr Aufgabengebiet zu erstellen.[326]

Die Jahresberichte gaben den Nationalsozialisten somit Aufschluss über Schulentwicklungen, Berufsentwicklungen und Erfüllung der nationalsozialistischen Verordnungen – wie z. B. ob jüdische Lehrlinge beschult worden sind oder jüdische Lehrkräfte unterrichteten. Kennzeichnend ist, dass sie als ein Mittel zur Überwachung des Berufsschulwesens dienen konnten, um zu kontrollieren, ob die Schule und auch die Lehrerschaft im nationalsozialistischen Sinne handelten.

2.2.5.2 Einführung von Hausaufgaben an Berufsschulen

Im Jahr 1935 beschäftigte sich die Zeitschrift „Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung" im Heft 16 vom 20. August 1935 mit dem Thema Hausaufgaben an Berufsschulen. Im Auftrag von Wilhelm Heering ist vom „Reichs- und Preußischen Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung" angeordnet worden, dass nach den Ferien 1935 in allen Berufsschulklassen Hausaufgaben gestellt werden sollten, um die Leistungen der Schüler/-innen zu verbessern. Diese Anordnung betraf vor allem die Unterrichtsfächer des Fachrechnens und der Fachkunde der kaufmännischen, gewerblichen als auch bergmännischen Berufsschulen. Die hauswirtschaftlichen Berufsschulen sollten Aufgaben aus der Haushaltungs- und Gemeinschaftskunde erhalten.[327]

Mit der Einführung von Hausarbeiten sollten die beruflichen und insbesondere die mathematischen Kenntnisse der Schüler/-innen gesteigert werden. Ungefähr eine Stunde außerhalb der Schulzeit sollte für die Erledigung der Aufgaben investiert werden. Insgesamt bedeutete die Einführung der Hausaufgaben für die Nationalsozialisten eine Leistungssteigerung der Jugendlichen und somit auch eine des gesamten Volkes.

2.2.5.3 Lehr-/Lernmittel in Berufsschulen

Das Dokument zu den Lehr- und Lernmitteln für die Abteilungen gewerblicher, kaufmännischer und hauswirtschaftlicher Berufsschulen aus dem Staatsarchiv

325 Vgl. StaHH 361–2-VI-2273.
326 Vgl. o. A. 1936, „Zettel ‚15. Informationsblätter'", in StaHH 361–2-VI-2273.
327 Vgl. Heering 1935, „Hausaufgaben für Berufsschulen", in StaHH 361–2-VI-2346.

Hamburg StaHH 361–2-VI-2349 mit dem Titel „Berufs- und Fachschulangelegenheiten zwischen 1935–1943" hat zwar keine weiteren Angaben zum/zur Autor/-in oder Entstehungsjahr, es hält jedoch Folgendes zu den Lehr- und Lernmitteln für die gewerblichen Berufsschulen fest: Berufsschüler/-innen sollten u. a. ein Buch für den nationalpolitischen Unterricht bzw. die Arbeitsblätter besitzen, einen Leitfaden für die Fachkunde des Berufes, ein Rechenbuch, Schreib und Zeichengeräte sowie Hefte.[328] „Für größere Schulen sind Lehr- und Lernmittel und sonstige Hilfsmittel angemessen zu ergänzen. Ob und inwieweit die Verhältnisse der Schule es erforderlich machen, weitere Hilfsmittel zu beschaffen, bestimmt im Zweifelsfalle die Schulaufsichtsbehörde".[329]

An Lehr- und Hilfsmitteln sollten außerdem in der Berufsschule eine physikalische Deutschland- und Europakarte, Abbildungen für den „rassenkundlichen Unterricht", Zirkel, Messband, Knetmasse, die wichtigsten Zeichenmodelle, Wandtafeln und Kreide, eine Schulwerkstatt und eine Bücherei vorhanden sein.[330] Es lässt sich feststellen, dass für die gewerblichen Berufsschulen in Hamburg eine gewisse Anzahl an bestimmten Lehr- und Lernmitteln zur Verfügung stehen sollte. Zum einen, um den (berufs-)fachlichen Unterricht entsprechend anschaulich durchführen zu können (Schulbücher) und die Leistungsfähigkeit einer Schule und ihrer Schülerschaft zu erhöhen (Schulbüchereien). Zum anderen, um die nationalsozialistische Ideologie in der Erziehung anschaulicher zu gestalten. Dazu zählen bspw. Schautafeln zur Darstellung der „Nürnberger Gesetze" oder „deutscher Rassen".

2.2.5.4 Einführung des Lehrvertrages und der Lehrzeitverkürzung

Im Jahre 1935 entstand ein einheitliches Muster für den Lehrvertrag[331], dieses ist in Zusammenarbeit der „Reichswirtschaftskammer" mit der DAF, der HJ und dem DATSCH erarbeitet worden. Das Ausbildungsverhältnis zwischen dem Lehrling und seinem/seiner Ausbilder/-in ist in diesem Mustervertrag nicht als „Arbeitsverhältnis", sondern als „Erziehungsverhältnis" definiert worden. (Vgl. Lepold 1998, 42) Der Musterlehrvertrag wurde jedoch nur empfohlen und war gesetzlich nicht vorgeschrieben. „Die mit diesem Lehrvertragsmuster angestrebte Vereinheitlichung des Lehrvertragswesens kam aus verschiedenen Gründen nur schleppend voran" (Kipp/Miller-Kipp 1995, 275). Darüber hinaus entwickelte die DAF ihren eigenen Musterlehrvertrag, den sie den Betrieben anbot (vgl. ebd.). Eine verbindliche Einführung des Lehrvertrages fand dagegen erst 1942 statt (vgl. Pätzold 1980, 24 f.). Mit dem Erlass sind in den Paragra-

328 Vgl. o. A. o. J., 1, „Lehr-und Lernmittel …", in 361–2-VI-2349.
329 Ebd.
330 Vgl. ebd.
331 Zum Hintergrund des Lehrvertrages und der Lehrzeitverkürzung siehe Teil B1/Kap. 1.4.4.

phen 2 und 3 die „rechtlichen Positionen der Lehrherren und der Lehrlinge präzisiert" (Kipp/Miller-Kipp 1995, 276) worden, so heißt es diesbezüglich: „Der Lehrherr verpflichtet sich für die Ausbildung und das Wohl des Lehrlings zu sorgen. Er wird ihm Gelegenheit geben, sich die für den Beruf erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnisse anzueignen und nach seinen Fähigkeiten ein tüchtiger Facharbeiter zu werden" („Erlass des Reichswirtschaftsministers" 1942). Des Weiteren war der Lehrling dazu verpflichtet, „alles zu tun, um sich als ein brauchbares Glied der Betriebs- und Volksgemeinschaft zu erweisen und um das Lehrziel zu erreichen; […] dem Lehrherrn und anderen Vorgesetzten Gehorsam zu erweisen, die im Betrieb bestehende Ordnung […] genau einzuhalten sowie die ihm übertragenen Arbeiten gewissenhaft, treu und ehrlich auszuführen" (ebd.).

Sowohl der Musterlehrvertrag von 1935 als auch der gesetzlich vorgeschriebene Vertrag von 1942 stellten die Berufs*erziehung* ins Zentrum der Ausbildung. Das Ziel einer Ausbildung sollte nicht nur sein, Leistungen zu erbringen, sondern zum Beruf, zur (Partei-)Treue und zur (Betriebs-)Gemeinschaft erzogen zu werden. Die Berufserziehung des Jugendlichen ist 1938 allerdings aufgrund des Facharbeitermangels verkürzt worden. Dazu erging ein „Erlaß des Reichswirtschaftsministeriums", betreffend „Vierjahresplan, Sondermassnahmen zur Behebung des Facharbeitermangels", in dem eine Lehrzeitverkürzung zur Behebung des Facharbeitermangels verordnet worden ist.[332]

Die Behebung des Facharbeitermangels durch Verkürzung der Lehrzeit hatte zusätzlich Vorteile für die Rüstungsindustrie. Es folgte ein Versand des Erlasses an alle Mitglieder der Reichswirtschaftskammer. Die Begründung für die Lehrzeitverkürzung wurde im auferlegten Vierjahresplan gesehen, der die Wirtschaft zwang, die ihm auferlegten Zahlen an Fachkräften sicherzustellen. So waren auf „jede mögliche Weise" schnell neue Facharbeiter/-innen auszubilden.[333] Alle an der Berufsausbildung beteiligten Akteure sind aufgerufen worden, Sondermaßnahmen zu ergreifen, um die Ausbildung der momentan beschäftigten Lehrlinge zu beschleunigen und ihre Prüfung vorzuziehen.[334] Der Reichswirtschaftsminister äußerte sich zu dieser Beschleunigung der Lehrzeit wie folgt: „Ich ersuche ferner, die erforderlichen Massnahmen zu treffen, dass ab 1. April 1939 keine Lehrverhältnisse über eine mehr als dreijährige Dauer begründet werden. Nur wenn sich das Lehrziel auch bei intensiver Ausbildung in drei Jahren nicht erreichen lässt, kann für einzelne Berufe einer Verlänge-

332 Vgl. Reichswirtschaftsminister 1938, „Vierjahresplan, Sondermassnahmen zur Behebung …", in StaHH 361–2-VI-2346.
333 Vgl. ebd., 1.
334 Vgl. ebd.

rung von drei bis sechs Monaten zugestimmt werden".[335] Über den Erlass schien es Ungewissheit zu geben. Die Industrie- und Handelskammern schienen nicht zu wissen, welche Berufe von der Lehrzeitverkürzung betroffen waren, sodass im Oktober und November weitere Abschriften erstellt wurden, die zum einen an die Industrie- und Handelskammern und zum anderen direkt an die Mitglieder der Reichswirtschaftskammer adressiert waren.[336] Diese setzten nun explizit fest, welche Lehrlinge von der Lehrzeitverkürzung betroffen sind. „Aus gegebenen Anlass weisen wir darauf hin, dass der oben bezeichnete Erlass auf die Lehrlinge aller Berufe der gewerblichen Wirtschaft Anwendung findet, d. h. also sowohl der gewerblichen als auch der kaufmännischen Berufe".[337] Die Lehrzeitverkürzung und die Intensität der Lehrinhalte brachten eine Veränderung bzw. Verkürzung der Unterrichtsinhalte mit sich. Diese Verkürzungen sollten in Fächern stattfinden, die dem Berufsbild vielleicht *nicht ganz* entsprachen, so ist von Wilhelm Heering angeordnet worden, „eine strenge Überprüfung der Lehrpläne unter dem Gesichtspunkt des jeweiligen Berufsbildes vorzunehmen; besonders kritisch zu prüfen sind die Fächer Werkstättenunterricht, Buchführung, Kalkulationslehre, u. ä. […] Eine Einschränkung des staatsbürgerlichen Unterrichts zugunsten der Berufskunde darf jedoch nicht erfolgen, da die Berufsschule als Erziehungsstätte nicht nur der Gewerbeförderung in dem technischen Sinne zu dienen hat, sondern für die nationalsozialistische Haltung ebenso verantwortlich ist wie für die fachliche Leistung, und Haltung und Leistung im 3. Reich eine Einheit bilden sollen".[338] Fest steht, dass die Streichung von Unterrichtsinhalten zu Gunsten der Wirtschaft und der Kriegsvorbereitung erfolgte. „Fächer, die dem Berufsbild nicht ganz entsprachen", sollten nach Heering gestrichen werden, das betraf zum einen die Buchführung oder die praktische Ausbildung im Werkstattunterricht. Staatsbürgerlicher Unterricht, der der nationalsozialistischen Weltanschauung und Gesinnung diente, sollte aufrechterhalten und nicht gekürzt werden. Dadurch konnte die Bildung zu einer kriegsbewussten „Volksgemeinschaft" beibehalten bzw. gegebenenfalls intensiviert werden.

Infolge der Verkürzung erreichten mehrere Schreiben der Industrie- und Handelskammer Hamburg die Schulverwaltung, die um eine Änderung der jeweiligen Lehrpläne baten.[339]

335 Ebd., 3; Herv. i. Orig.
336 Vgl. „Geschäftsführung Arbeitsgemeinschaft der Industrie- und Handelskammer in der Reichwirtschaftskammer" 1938, „Lehrzeitverkürzung"; vgl. Reichwirtschaftskammer 1938, „Lehrzeitverkürzung", in StaHH 361–2-VI-2346.
337 Reichswirtschaftskammer 1938, „Lehrzeitverkürzung", in StaHH 361–2-VI-2346.
338 Heering 1939, „Abstellung des Berufsschulunterrichts auf …", in StaHH 361–2-VI-2346.
339 Vgl. Industrie- und Handelskammer 1935, „o. T.", in StaHH 361–2-VI-2346.

2.2.5.5 Einsatz der Werkarbeitsbücher

Vom DATSCH ist im Teubner-Verlag 1936 ein Werksarbeitsbuch veröffentlicht worden. Zum (möglichen) Einsatz des Werkarbeitsbuches an der Berufsschule wurde auf Anfrage der Landesschulbehörde folgendes Schreiben verfasst: „Das Werkarbeitsbuch ist in den meisten Bezirken des Reiches von zahlreichen Betrieben der verschiedensten Wirtschaftsgruppen nunmehr schon seit über 10 Jahren mit bestem Erfolge eingesetzt worden. Die Betriebe haben jedoch den Wunsch, dass die Lehrlinge bereits durch die Berufsschule zur sauberen und richtigen Führung des Werkarbeitsbuches angeleitet werden, weil sie mit Recht der Auffassung sind, dass die zusätzliche Übernahme dieser Erziehungsaufgabe die Betriebsausbildung zeitlich zu stark belasten würde".[340] Hervorzuheben ist, dass der Wunsch nach Einführung des Werkarbeitsbuches in die Berufsschulen direkt von den Betrieben kam, die diese als eine Entlastung ihrer Arbeit sahen. Sie betrachteten das Führen und Kontrollieren der Werkarbeitsbücher nicht als ihre Aufgabe, sondern als Erziehungsaufgabe der Schule. Die Zeit, die das Werkarbeitsbuch beanspruchte, sollte somit nicht auf ihre Kosten gehen. Der DATSCH bekräftigte den Mehraufwand der Industrie und fügte weitere Vorteile des Werkarbeitsbuches an: „Bekanntlich bildet gerade das Werkarbeitsbuch eine sehr wertvolle Möglichkeit für die Förderung der Zusammenarbeit zwischen Werkstattausbildung und Berufsschulerziehung, indem es durch die Eintragungen des Lehrlings einen lückenlosen und objektiven Überblick über den Ablauf der Lehrlingsausbildung und den Wirkungsgrad der Erziehungsarbeit vermittelt. In dieser Eigenschaft stellt das Werkarbeitsbuch schliesslich auch noch eine wertvolle Unterlage für die Facharbeiterprüfungskommission dar und setzt diese in den Stand, ihr Urteil nicht ausschliesslich von dem Augenblickseindruck der verhältnismässig kurzen Prüfung abhängig zu machen".[341] Ob das Werkarbeitsbuch schon damals als Möglichkeit der besseren Koordination zwischen den Lernorten Berufsschule und Betrieb gesehen worden ist oder der DATSCH dies den Berufsschulen im Interesse der Wirtschaftsbetriebe anpries, ist unklar. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Werkarbeitsbuch ein geeignetes Mittel war, um die Lehrlingsausbildung zu überblicken und die Zusammenarbeit zwischen dem Betrieb und der Berufsschule zu erhöhen. Es ist zudem vorgeschlagen worden, das Werkarbeitsbuch in die Facharbeiterprüfung mit einfließen zu lassen, um die Bewertung der Abschlussprüfung nicht nur von der Prüfung selbst abhängig zu machen, sondern das Führen des Werkarbeitsbuches mit einzubeziehen. Die Einführung des Werkarbeitsbuches ist als eine weitere Maßnahme zur Systematisierung und Vereinheitlichung der Berufsbildung und -erziehung zu betrachten.

340 DATSCH 1936, „Berufsschule und Werkarbeitsbuch", in StaHH 361–2-VI-2347.
341 DATSCH 1936, „Berufsschule und Werkarbeitsbuch", in StaHH 361–2-VI-2347.

Aufgrund der aufgetretenen Verwechslungsgefahr zwischen dem Werkarbeitsbuch und dem Arbeitsbuch bzw. um Verwechslungen und Verwirrungen auszuschließen, ist zwei Monate später vom „Reichs- und Preußischen Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung" ein Brief an die Unterrichtsverwaltung der Länder[342] verfasst worden, welcher das Werkarbeitsbuch in „Werkbuch" umbenannte, um Verwechslungen mit dem 1935 eingeführten Arbeitsbuch[343] zu verhindern.[344]

Aus der Akte geht hervor, dass das Ansehen bzw. der Nutzen des Werkbuches noch nicht allen Beteiligten z. B. den Lehrkräften und Betriebsinhabern/-innen deutlich zu sein schien. Ein Schreiben des Hamburger Oberbürgermeisters 1937 verwies hierbei vorwiegend auf den handwerklichen Bereich und erweckte den Anschein, als hätte es damals Vorwürfe seitens der Betriebe gegeben, dass die Lehrerschaft durch die Arbeit mit den Werkbüchern zu viel Einblick in die Betriebspraxis erlangte bzw. eventuell sich der Betrieb angegriffen und überwacht fühlte. In diesem Schreiben des Oberbürgermeisters an die „Kultur- und Schulbehörde" in Hamburg zur Durchführung des Werkbuches zitierte er den Berufsschuldirektor Verdieck[345] wie folgt: „Die Führung des Werkbuches hat sich in den Kreisen der beteiligten Wirtschaft bisher noch nicht in dem angestrebten Masse durchgesetzt. Insbesondere beim Handwerk ist die Erkenntnis vom Wert dieser Massnahme noch nicht genügend durchgedrungen. Etwas besser steht es in den Industriebetrieben […]. Wo Werkbücher geführt werden, sind sie im Unterricht zum Gegenstand der Behandlung gemacht worden. Auch hat diese Massnahme in einzelnen Fällen zur weiteren Einführung des Werkbuches beigetragen. Allerdings muss in dieser vonseiten des Lehrers mit dem nötigen Takt vorgegangen werden, da sonst die Gefahr besteht, dass die Massnahme als unberechtigter Eingriff in das Betriebs- und Lehrverhältnis empfunden wird".[346]

Diese Darstellung des Direktors Verdieck war eine von mehreren Berichten zum schulischen Arbeiten mit dem Werkbuch. Die Erfahrungsberichte mit den

342 Der Brief war adressiert an die Unterrichtsverwaltung der Länder, die Herren Regierungspräsidenten, Herrn Staatskommissar der Hauptstadt Berlin – Abteilung III Berufs- und Fachschulen, die Preußischen Oberbergämter und den Herrn Reichskommissar für das Saarland.

343 Gesetz über die Einführung des Arbeitsbuches vom 26. Februar 1935 RGB1 I, 1935, S. 311 (vgl. „Reichs- und Preußischen Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung" 1936, „Berufsschule und Werkbuch", in StaHH 361–2-VI-2347).

344 Vgl. „Reichs- und Preußischen Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung" 1936, „Berufsschule und Werkbuch", in StaHH 361–2-VI-2347.

345 Verdieck war zu der Zeit Direktor der Gewerblichen Berufsschule für die männliche Jugend (vgl. Oberbürgermeister 1937, „Berufsschule und Werkbuch", in StaHH 361–2-VI-2347).

346 Oberbürgermeister 1937, „Berufsschule und Werkbuch", in StaHH 361–2-VI-2347.

Werkbüchern in den Schulen fielen sehr unterschiedlich aus. Der Schulleiter Heyer der G I[347] beschrieb die Situation an seiner Schule wie folgt:

> *„An der G I wurden schon vor etwa 2 Jahren die vom Datsch herausgegebenen Werkarbeitsbücher – jetzt Werkbücher – in den gehobenen Klassen der Maschinen- und Schiffsmaschinenbauer pflichtgemäß eingeführt. Von den Schülern dieser Klassen wurden die Werkstattarbeiten gewissenhaft eingetragen. Jedoch ließ die Begeisterung erheblich nach, als schon nach kurzer Zeit das erste Buch nicht mehr ausreichte und das zweite zu dem sehr hohen Preis von RM 1.— beschafft werden mußte. Die Fortführung der Arbeiten wurde unterbrochen, da der Verlag keine Hefte mehr lieferte. […] Die Freude an der Führung der Werkbücher wurde einigen Schülern zum Teil durch das geringe Interesse der Lehrherren genommen, da diese Schüler oft wochen- und monatelang mit der gleichen Arbeit beschäftigt wurden und sich damit begnügen mußten, nur die Wochenübersicht für ihre Arbeiten zu schreiben. Viele Schüler konnten infolge der Mitarbeit an Heeresaufträgen keine Berichte anfertigen, da sie im Interesse der Landesverteidigung zur Schweigepflicht angehalten waren. Zu diesen sachlichen Schwierigkeiten gesellte sich die geringe Neigung der Schüler, sich dieser Arbeit bei der an sich geringen Freizeit noch zu unterziehen. Die Führung des Werkbuches hat sich besonders bewährt bei fleißigen Schülern, die in Betrieben lernen, wo die Arbeit innerhalb der Woche wechselt und die Schüler dadurch hinreichend Stoff für ihre Aufzeichnungen hatten. Weiterhin konnte festgestellt werden, daß die Schüler, die später die Technischen Staatslehranstalten besuchen wollen, die erforderlichen Arbeiten mit mehr Fleiß und Gewissenhaftigkeit durchführen als die übrigen, die nach der Lehrzeit eine militärische Laufbahn einschlagen".*[348]

Generell ist die Arbeit mit den Werkbüchern von den Berufsschulen positiv bewertet worden. Der „Reichs- und Preussische Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung" hat in einem Erlass 1937 dazu aufgerufen, die Einführung und Arbeit mit den Werkbüchern zu bewerten. Unterschiedliche positive Rückmeldungen der Berufsschulen in Hamburg erreichten daraufhin die „Kultur- und Schulbehörde" der Stadt. Viele Berufsschulen in der Stadt hatten das Werkbuch bis dahin allerdings noch nicht eingeführt oder es war erst zu kurz im Einsatz, um es bewerten zu können.[349] Auf einer Besprechung der Schulleiter/-innen der Gewerblichen Berufsschulen von Groß-Hamburg in der „Kultur- und Schulbehörde" in Hamburg sind die Ergebnisse der Rückmeldungen aus

347 G I war die Staatliche Gewerbeschule für Maschinenschlosser/-innen und verwandte Berufe.
348 Heyer 1937, „Berufsschule und Werkstoff", in StaHH 361–2-VI-2347.
349 Vgl. StaHH 361–2-VI-2347.

den Berufsschulen ausgewertet worden.[350] In diesem Protokoll wurde u. a. negativ angemerkt, dass die Innungen die Einführung ablehnten, weil „Betriebsgeheimnisse preisgegeben werden könnten"[351] und dass die Lehrkräfte mit der Kontrolle der Werkbücher zu stark belastet würden, sodass kein Interesse an der Einführung bestand.[352]

Kurz darauf ist 1936 eine passende Anleitung zur Führung des Werkbuches für die Jugendlichen herausgegeben worden. Dieses 40-seitige Heft beschrieb sehr ausführlich und anschaulich die Themen Normschrift, Linienarten, Anordnungen der Zeichnungen, Schnittflächen, Sinnbilder, Maßstäbe, Maßeintragungen, Oberflächenkennzeichnungen, Toleranzen und Passungen.[353]

Die Innenseite des Werkarbeitsheftes für die Schüler/-innen hatte dabei folgenden Inhalt:

> ***„Warum führen wir ein Werkarbeitsbuch?***
>
> ***Weil*** *wir beim Vergleich der Eintragungen frühere und spätere Jahre die Fortschritte unserer Ausbildung erkennen.*
>
> ***Weil*** *wir selbstgesammelte Erfahrungen und beruflich wertvolle Arbeiten durch Skizze und Beschreibung für alle Zeiten festhalten.*
>
> ***Weil*** *wir uns im Skizzieren und Veranschlagen üben.*
>
> ***Weil*** *wir durch wahrheitsgemäße Eintragungen im Wochenbericht überprüfen, ob wir gegen uns und unsern Lehrherrn in der Ausnutzung der Arbeitszeit ehrlich gewesen sind.*
>
> ***Weil*** *wir durch die regelmäßigen Eintragungen pflichtbewußte Menschen werden.*
>
> ***Darum mach alle Eintragungen, Skizzen und Berechnungen ordentlich, sauber und gewissenhaft. Es ist nur dein Vorteil"*** (DATSCH o. J., „DATSCH Werkarbeitsheft", in StaHH 361–2-VI-2347; Herv. i. Orig.).

Im Jahr 1939 rief Senator Karl Witt – in Zusammenarbeit mit dem Arbeitsamt Hamburg und der Gemeindeverwaltung der Hansestadt Hamburg (Schulverwaltung) – zu einer Pflichtkontrolle der Arbeitsbücher an den Pflichtberufsschulen auf. Er begründete die Kontrolle so: „Der empfindliche Mangel an Facharbeitern in vielen Berufen ist bekannt. Für die Planung und Durchführung

350 Vgl. Protokoll 1937, in StaHH 361–2-VI-2347.
351 G II in Protokoll 1937, in StaHH 361–2-VI-2347.
352 Vgl. G IV in Protokoll 1937, in StaHH 361–2-VI-2347.
353 Vgl. DATSCH 1936, „Anleitung zur Führung eines Werkarbeitsbuches", in StaHH 361–2-VI-2347.

staatspolitisch und wirtschaftlich wichtiger Aufgaben ist es daher notwendig, auch die jugendlichen Arbeiter restlos zu erfassen".[354] Für diese Kontrollaufgabe sollte sich das Arbeitsamt Hamburg mit den Leitern/-innen der Berufsschulen der Hansestadt Hamburg in Verbindung setzen. Die Kontrolle selbst sollte anhand eines Fragebogens durchgeführt werden. Die Lehrerschaft hatte die Aufgabe, die Ausgabe, Erläuterung und die Einsammlung der Fragebögen durch das Arbeitsamt zu überwachen.[355] Die Erfassung jugendlicher Arbeiter/-innen, als staatspolitisch und wirtschaftlich wichtige Aufgabe, war zugleich eine kriegswichtige Maßnahme. Eine Übersicht über alle sich in der Berufsausbildung befindenden Jugendlichen ermöglichte auch deren Einteilung in kriegsvorbereitende Maßnahmen, eine gezieltere Berufslenkung und eine bessere Übersicht der kriegswichtigen Berufe.

Auf das Schreiben bzw. die Anordnung von Senator Witt ist in einem Dokument der Staatsarchivakte Bezug genommen worden. Der/die unbekannte Autor/-in des Dokumentes sprach sich gegen diese Pflichtkontrolle aus und begründete dies mit dem zu großen Zeitaufwand. Er/sie fügte hinzu, dass es sich bei der Pflichtkontrolle bzw. Überprüfung von 6 000 Arbeitsverhältnissen um eine nicht zu verantwortende Störung des Schulbetriebes handelte.[356] Aus den Akten war ferner nicht zu entnehmen, ob diese angesetzte Kontrolle stattgefunden hat oder nicht. Das Schreiben verdeutlicht allerdings bereits, dass es Auf- und Ablehnungen gegen diese Maßnahme gegeben hat, die zwar aus nationalsozialistischer Sicht zur Kriegsvorbereitung sinnvoll erschien, jedoch aufgrund der Störung des täglichen Schulbetriebes als unverantwortlich gesehen worden ist.

2.2.5.6 Einführung eines einheitlichen Notensystems

Zur Einheitlichkeit bei der Beurteilung von Schulleistungen ist 1938 ein Erlass vom „Reichserziehungsminister" Rust veröffentlicht worden. Im Auftrag des Oberschulrats der Schulverwaltung Hans Friedrich Georg Kreß wurde eine Weiterleitung der Abschrift des Erlasses des „Reichserziehungsministers" – vom 6. August 1938 mit dem Betreff der einheitlichen Leistungsstufen zur Beurteilung der Schulleistung – an alle Berufs- und Fachschulen[357] in Hamburg gefordert.[358] Der Erlass hatte dabei folgenden Wortlaut:

354 Witt 1939, „Arbeitsbuchkontrolle durch Mitwirkung der Berufsschulen", in StaHH 361–2-VI-2347.
355 Vgl. ebd.
356 Vgl. o. A. 1939, „o. T.", in StaHH 361–2-VI-2347.
357 Die Einführung des einheitlichen Systems sollte ab den Herbstzeugnissen 1938 gelten (vgl. Kreß 1938, „Den Berufs- und Fachschulen", in StaHH 361–2-VI-2267).
358 Vgl. Kreß 1938, „Den Berufs- und Fachschulen", in StaHH 361–2-VI-2267.

„Einheitliche Leistungsstufen zur Beurteilung der Schulleistungen.

I. Für die Bewertung der Schulleistungen in den einzelnen Unterrichtsfächern und die Gesamtbeurteilung in den Schulzeugnissen fehlt es bisher an einheitlichen Vorschriften. Die Beurteilung wird nicht nur länderweise verschieden gehandhabt, sondern es bestehen darüber hinaus innerhalb desselben Aufsichtsbereichs für die einzelnen Schularten stark von einander abweichende Beurteilungsgrundsätze. […] Ich habe mich diesen Hinweisen [Hinweise, dass die vierteilige Staffelung ‚sehr gut', ‚gut', ‚genügend', ‚ungenügend' keine sichere Grundlage zur Bewertung schafft][359] nicht verschließen können und bestimme hiermit unter Aufhebung der bisher ergangenen Vorschriften, daß künftig an allen Schulen meines Amtsbereiches nach folgenden Leistungsstufen zu unterscheiden ist:

Sehr gut (1)	*(Weit über gut hinausgehend),*
Gut (2)	*(Wesentlich über dem Durchschnitt stehend),*
Befriedigend (3)	*(Vollwertige Normalleistungen ohne Einschränkung),*
Ausreichend (4)	*(Ausreichende Leistungen, wenn auch nicht ohne Schwächen),*
Mangelhaft (5)	*(Nicht ausreichende Leistungen, jedoch bei Vorhandensein wesentlicher Grundlagen mit der Möglichkeit eines baldigen Ausgleichs),*
Ungenügend (6)	*(Völlig unzureichende Leistungen, ohne sichere Grundlage, Ausgleich nur schwer und erst nach längerer Zeit möglich).*

Zwischenstufen sind nicht statthaft.

Die vorstehenden Leistungsstufen dienen zur Beurteilung von Einzelleistungen und zur Bewertung der Leistungen in den verschiedenen Fächern bei Erteilung der laufenden Zeugnisse und der ohne Prüfung erteilten Abgangszeugnisse.

359 Statt 1. Betragen und 2. Fleiß und Aufmerksamkeit ist 1935 folgende Benotung für die Gewerbe- und Handelsschulen eingeführt worden: 1. Führung und 2. Fleiß und Mitarbeit. Die Notenabstufung für Führung teilte sich in 1. gut, 2. nicht ganz befriedigend, 3. tadelnswert, 4, schlecht. Die Notenabstufung für Fleiß und Leistungen [sic! Mitarbeit] sind 1. sehr gut, 2. gut, 3. genügend, 4. nicht genügend (vgl. Frank 1935, „Ausstellung von Zeugnissen an Fachschulen", in StaHH 361–2-VI-2267).

II. Für die Gesamtbeurteilung in den Prüfungszeugnissen gelten die Leistungsstufen ‚Mit Auszeichnung bestanden'

‚Gut Bestanden'
‚Befriedigend bestanden'
‚Bestanden'
‚Nicht bestanden'.

Dabei gehe ich davon aus, daß die Note ‚Mit Auszeichnung bestanden' für ganz außergewöhnliche Leistungen erteilt und die Note ‚Gut bestanden' nur zuerkannt wird, wenn die Mehrzahl der Leistungen in den Einzelfächern gut oder sehr gut ist. Die Gesamtnote ‚Befriedigend bestanden' soll nur erteilt werden, wenn es sich durchweg um vollwertige, etwas über dem Durchschnitt liegende Leistungen handelt oder in den Einzelfächern vorhandene Schwächen durch hochwertige Leistungen auf anderen Gebieten ausgeglichen werden".[360]

Für die Bewertung von Schülerleistungen sind somit einheitliche Richtlinien geschaffen worden, die über die Landesgrenzen hinaus zur Beurteilung der Leistung der Schüler/-innen dienen sollten. Die Leistungsstufen sollten eine weitere Maßnahme zur Vereinheitlichung des Volkes bilden. Die Jugendlichen wurden in ihren Leistungen vergleichbarer und somit konnte ihre Leistungsfähigkeit besser eingeschätzt werden. Die Einführung eines einheitlichen Notensystems war eine weitere Möglichkeit, die Berufsausbildung zu ordnen und damit übersichtlicher zu gestalten.

2.2.5.7 Einheitliche Stunden- und Pausenordnung an den Berufsschulen

Zusätzlich zur einheitlichen Einführung eines Notensystems ist 1937 die einheitliche Stunden- und Pausenordnung in den Berufsschulen eingeführt worden. Die unterschiedlichen Regelungen der Schulen hierzu führten zur Unübersichtlichkeit. Der Wunsch nach einheitlichen Bestimmungen schien auch für die Wirtschaft und das Elternhaus erstrebenswert. Die Berufsschule sollte demnach um 8.00 oder 14.00 Uhr beginnen und eine Schulstunde sollte 45 Minuten dauern. Beschwerden gegen die neuen Regelungen konnten noch bis 1938 in der „Kultur- und Schulbehörde" eingereicht werden.[361] Die Reihe an Vereinheitlichungen im Bereich des Berufsschulwesens ist somit weiter fortgeführt worden und bildete ein weiteres Mittel zur Ordnung der Berufsbildungsstruk-

360 Rust 1938, „Einheitliche Leistungsstufen zur Beurteilung …", in StaHH 361–2-VI-2267; Herv. i. Orig.

361 Vgl. Kreß 1937, „An alle Pflicht und Berufsschulen …", in StaHH 424–21 Sch II 1/37/8c.

turen. Die Entwicklungen in der Systematisierung sind durch den Beginn des zweiten Weltkrieges jedoch eingeschränkt worden.

2.2.6 Berufsbildung im zweiten Weltkrieg

Die Entwicklungen und Bestrebungen, das öffentliche Berufsschulwesen voranzutreiben, sind mit Beginn des Krieges zunichtegemacht worden (vgl. Kipp/Miller-Kipp 1995, 299). „Am nachhaltigsten machte sich der am 1. September 1939 von Deutschland entfesselte Krieg im Schulwesen zunächst durch erhebliche Unterrichtsausfälle – beginnend mit drei und mehr Wochen zu Kriegsbeginn – bemerkbar: Die Schulferien wurden verlängert und Schulgebäude beschlagnahmt" (Schmidt/Weidemann 2005, 330). In den nächsten Abschnitten soll auf die Folgen des Kriegseinbruches 1939 im Bereich der Berufsbildung (Kap. 2.2.6.1) eingegangen werden. Danach werden die Bombenangriffe der Operation „Gomorrha" und die Wiederaufnahme des Schulunterrichts thematisiert (Kap. 2.2.6.2), bevor die Wiederaufnahme des Berufsschulbetriebs nach Kriegsende thematisiert wird (Kap. 2.2.6.3).

2.2.6.1 Folgen des Krieges für die Berufsbildung

Laut Akte der Oberschulbehörde 361–2-VI-2346 des Staatsarchivs Hamburg sind 1939 in einem Dokument mit dem Vermerk „Geheim" vom Reichsstatthalter Kaufmann Anordnungen veranlasst worden, die sich auf das Verhalten der Berufs- und Fachschulen im Kriegsfall beziehen.[362] Alle Schulen, die wehrdienstfähige Schüler hatten, waren sofort zu schließen, der Unterricht sollte jedoch nicht ganz eingestellt werden, Lehrkräfte der Berufs- und Fachschulen sollten dem allgemeinbildenden Schulwesen zur Verfügung stehen, wenn sie an ihren Schulen keine Verwendung fanden.[363]

Weiterhin sollten Lehrlinge in kriegswichtigen Berufen unterrichtet werden. Lehrkräfte des Berufs- und Fachschulwesens sollten hierfür eingesetzt werden, erst wenn dies nicht mehr möglich erschien[364], sollten Hilfslehrer/-innen den Unterricht übernehmen bzw. sollte der allgemeinbildende Unterricht eingeschränkt werden. „Alle Berufsschulgruppen, die Lehrlinge kriegswichtiger Berufe beschulen, arbeiten uneingeschränkt mit verstärkter Intensität weiter. Das Hauptgewicht des Unterrichts ist auf Fachkunde und praktischen Unterricht zu legen. […] Zur Aufrechterhaltung dieses Unterrichts sind vordringlich und be-

362 Vgl. o. A. 1939, „Auf Anordnung des Herrn Reichsstatthalters …", in StaHH 361–2-VI-2346.
363 Vgl. ebd.
364 Viele Lehrer sind zum Kriegsdienst einberufen worden und die Hilfslehrkräfte wiederum konnten eine fachliche Ausbildung der ihnen anvertrauten Jugendlichen nicht immer gewährleisten, was sich in den Jahresberichten der Berufsschulen widerspiegelt (vgl. StaHH 361–2-VI-1763).

vorzugt alle Lehrkräfte des Berufs- und Fachschulwesens heranzuziehen. Nur wenn alle Möglichkeiten der Zurverfügungstellung von Lehrkräften und Hilfslehrern für diesen Unterricht erschöpft sind, kann eine Einschränkung des Unterrichts stattfinden. Sie hat sich zunächst auf die allgemeinen Fächer zu erstrecken".[365] Eine Übersicht der Berufe, die kriegswichtig waren, befand sich im Anhang der Anordnung. Es handelte sich in Hamburg u. a. um folgende Berufe:

Tab. 11: Übersicht kriegswichtiger Berufe (1939)[366]

Gewerbeschule	Kriegswichtige Berufe
G I	Schlosser, Schiffschlosser, Maschinenschlosser, Schiffmaschinenschlosser, Dreher, Schweißer
G II	Klempner, Werkzeugmacher, Optiker, Gürtler, Galvaniseure, Metallschleifer, Kupferschmiede, Modelltischler, Modellbauer, Former, Zeichner
G III	Maurer, Betonbauer, Zimmerer, Tischler, Schornsteinfeger, Sattler, Landmesser
G IV	Bäcker, Schlachter, Köche, Schneider, Schneiderinnen, Wäscheschneiderinnen, Schuhmacher, Zuschneiderinnen, Mützenmacherinnen, Stickerinnen
G V	Bandagisten, Dentisten, Zahntechniker, Orthopäden, Laboranten
G VII	Schiffbauer, Bootsbauer, Schiffszimmerer, Segelmacher
G IX	Metallflugzeugschlosser, Autoschlosser, Mechaniker, Karosseriebauer, Schmiede, Stellmacher, Vulkaniseure
G/alt[367]	Elektriker, Elektromaschinenbauer, Telegraphenbauer, Feinmechaniker, Uhrmacher, Maschinenbauer (Handwerk)
Bergedorf	Schiffsmaschinenschlosser, Maschinenschlosser, Schlosser
G/H Harburg	Schlosser, Maschinenschlosser
G/H Wandsbek	Schlosser, Maschinenschlosser

Im Jahr 1940 – nach den ersten Angriffen auf die Stadt[368] – ist über die Fortführung der Berufs-, Berufsfach- und Fachschulen beschlossen worden. Der Reichsstatthalter entschied, dass kleine Schulen bis auf weiteres in Hamburg

365 Ebd.

366 In Anlehnung an die Übersicht der betreuten Berufe der Hansestadt Hamburg, Anhang von o. A. (1939): „Auf Anordnung des Herrn Reichsstatthalters …", in StaHH 361–2-VI-2346.

367 Gemeint ist die G X.

368 Im Mai 1940 gab es den ersten Bombenangriff auf Hamburg (vgl. Johe 1986, 352; s. Kap. 1.3).

wiedereröffnet werden sollten. Erwägt wurde zudem die Aufrechterhaltung kriegswirtschaftlich, zivilwirtschaftlich und sozialpflegerisch wichtiger Berufsschulen, die von großer Bedeutung für den kriegs- und zivilwirtschaftlichen Einsatz waren.[369] Nach diesem Bombenangriff ist ebenfalls diskutiert worden, ob in Hamburg gewerbliche Berufe ausgebildet werden sollten und vor allem, wo die Lehrlinge unterrichtet werden könnten. „Man kann damit rechnen, daß 2/3 aller hamburgischen Berufsschulen zerstört sind. Die erziehlichen Aufgaben müßten vielleicht bedauerlicherweise im Augenblick in den Hintergrund gestellt werden. […] Von ganz besonderer Bedeutung ist die Frage, ob in Hamburg noch ein Nachwuchs für Gewerbe und Handel ausgebildet werden soll. […] Die Berufsschule wird quantitativ einen wesentlich geringeren Umfang haben als in Friedenszeiten".[370]

Nach weiteren Angriffen auf Hamburg ist vom Oberschulrat Henze an die Leitungen sämtlicher Schulen – einschließlich der Berufsfachschulen[371] – eine Regelung zur Durchführung des Unterrichts nach Fliegeralarm herausgegeben worden. Aus diesem Dokument geht hervor, dass bei Alarm bis 24 Uhr keine Unterrichtserleichterung bzw. ein späterer Unterrichtsbeginn stattfand. Bei Alarm zwischen 24 und 6 Uhr ist der Vormittagsunterricht verschoben worden.[372] „Der Schulleiter kann weitere Unterrichtserleichterungen gewähren oder den Unterricht ganz ausfallen lassen, wenn Nächte mit außerordentlich langer Alarmdauer oder sonstige schwere Störungen eine besondere Entspannung rechtfertigen".[373] Neben den vielen Unterrichtsausfällen durch Fliegeralarm beeinträchtigten auch Gesundheitsuntersuchungen im Unterricht, häufiger Lehrkräftewechsel und die Begrenzung der Zeit für Hausaufgaben durch die HJ die Qualität der Schülerleistungen. Mit Sorge sind Veränderungen der Fähigkeiten und Kenntnisse, besonders in Deutsch und Mathematik, von Bildungsbeteiligten in Hamburg beobachtet und verfolgt worden (vgl. Schmidt/Weidemann 2005, 332).

Es lässt sich zusammenfassen, dass mit Kriegseinbruch die Systematisierung und Ordnung des Berufsschulwesens der letzten vergangenen Jahre stillgelegt worden ist. Durch die Bombenangriffe ist der Schulunterricht stark beeinträchtigt und teilweise von Hilfslehrkräften durchgeführt worden. An einen geregelten Schulablauf ist somit nicht zu denken gewesen und die Lage hat sich mit den Bombenangriffen im Juli 1943 verschlimmert.

369 Vgl. o. A., 1940, „Fortführung der Berufs-, Berufsfach- und Fachschulen", in StaHH 361–2-VI-2226.
370 Ebd.
371 Ohne Pflichtberufsschulen und Fachschulen.
372 Vgl. Henze 1943, „Auszug aus der Niederschrift …", in StaHH 361–2-VI-807.
373 Ebd.

2.2.6.2 „Gomorrha" und die Wiederaufnahme des Schulunterrichts

Durch die Operation „Gomorrha" im Juli 1943 und die gegen Hamburg gerichteten alliierten Bombenangriffe brach das gesamte Schulwesen weitestgehend zusammen (vgl. ebd.). Aus einer Niederschrift über die Dienstbesprechung mit den Leitern der Verwaltung und der Ämter geht hervor, dass im Stadtbezirk Hamburg die Schulen nach diesen Angriffen nicht wieder geöffnet werden sollten.[374] Im August 1943 befahl der Gauleiter allerdings mit einer Verfügung, dass das hamburgische Berufsfach- und Fachschulwesen wieder eröffnet werden sollte. Mit Zufriedenheit stellte der/die unbekannte Autor/-in von Seiten der Berufsschulen fest, dass sowohl Schulleiter/-innen als auch Lehrer/-innen sich vorbildlich um die Erfassung der Schüler/-innen und die Benutzbarkeit von Schulgebäuden kümmerten.[375] In dem Schreiben heißt es außerdem: „In allen Schulen ist man eifrig an der Arbeit, um den infolge der Zwangspause entstandenen Zeitverlust wieder wettzumachen. Die Bereitwilligkeit der Schüler, sich einer intensiven und wieder geregelten Schularbeit hinzugeben, wird allgemein festgestellt. Welcher Wert darin liegt, überhaupt arbeiten zu dürfen, ist eine Erkenntnis, die manchen Jugendlichen erst unter den Auswirkungen der Terrorangriffe wirklich klar geworden ist. […] Abschließend darf heute gesagt werden, daß man hier der Probleme Herr geworden ist, die die Terrorangriffe dem hamburgischen Berufs- und Fachschulwesen aufgegeben hatten".[376]

Aus dem Dokument ohne Autor/-in[377] geht ebenfalls hervor, dass die Gewerbeschulen G III und G X in Hamburg wiedereröffnet werden sollten. Um die Schüleranzahl definieren zu können, ist seitens der Schulverwaltung im September 1943 dazu aufgerufen worden, dass sich alle Berufsschüler/-innen in Hamburg am 23. September 1943, in der Zeit von 6 bis 16 Uhr, in den angeführten Schulgebäuden zu melden haben.[378] Dieser Aufforderung gingen weitaus mehr Schüler/-innen nach, als erwartet worden ist.[379] Um die Schüler/-innen entsprechend zu unterrichten, wurden die Unterbringungsmöglichkeiten in den ehemaligen Gewerbeschulen geprüft. Nach der untenstehenden Tabelle zu urteilen, war nur das Gebäude der G III in der Spaldingstraße nicht benutzbar, das Gebäude in der Michaelisstraße und das Haus der Jugend – die Räume der Gewerbeschule X – schienen sofort verfügbar zu sein.

374 Vgl. Henze 1943, „Auszug aus der Niederschrift …", in StaHH 361–2-VI-807.
375 Vgl. o. A. o. J., „Die Lage im Berufs- und Fachschulwesen", in StaHH 361–2-VI-2226.
376 Ebd.
377 O. A. (1943): „Wiederöffnung der hamburgischen Berufsfach- und Berufsschulen …", in der StaHH-Akte 361–2-2226
378 Unleserlich Senatssyndikus „Hymann" 1943, „Meldung aller Berufsschüler", in StaHH 361–2-VI-2226.
379 Vgl. o. A. o. J., „Die Lage im Berufs- und Fachschulwesen", in StaHH 361–2-VI-2226.

Tab. 12: Wiederöffnung von Hamburger Schulen (1943)[380]

Schule	Berufsgruppen	Gebäude	Zustand Gebäude	Klassenzahl	
				1.7.1943	1.10.1943 (vorauss.)
G III	Holz und Bau	Spaldingstr. 91, 93 Michaelisstr. 11	Totalverlust Sofort benutzbar	119	84
G X	Elektriker, Maler, Feinmechaniker	Museumstr. Haus der Jugend	Sofort benutzbar	119	84

Die Arbeit an der Wiedereröffnung der Berufs- und Berufsfachschulen ging somit voran. Es ist berichtet worden, dass die Schüler/-innen sehr bereitwillig waren sich wieder intensiv einem geregelten Schullalltag zu widmen und dass die Angriffe im Juli 1943 den Schülern und Schülerinnen den Wert der Schule bewusst gemacht hatten.[381] Man äußerte sich sehr optimistisch zu dieser Situation. „Abschließend darf heute gesagt werden, daß man hier der Probleme Herr geworden ist, die die Terrorangriffe dem hamburgischen Berufs- und Fachschulwesen aufgegeben hatten".[382]

Die Anzahl der Berufsschulen während des Krieges in Hamburg ist „wegen organisatorischer Veränderungen und Überschneidungen" (Schmidt/Weidemann 2005, 320) nicht exakt bestimmbar. Es gab 1944 vierundzwanzig Berufsschulen, darunter waren zehn gewerbliche Berufsschulen, acht Handelsschulen und sechs Hauswirtschaftsschulen; hinzu kamen noch zahlreiche Außenstellen im Hamburger Umland (vgl. ebd.). Eine Umfrage über die Anzahl der Schulen und Klassen aus dem Jahre 1943[383] und die daraus entstandene Darstellung aus dem Jahr 1944 lassen allerdings eine andere Zahl – 39 Berufs-, Berufsfach- und Fachschulen – in diesen Jahren erkennen (s. Tab. 17). Die Unstimmigkeiten könnten sich allerdings aus der Zählung der Berufsfach- und Fachschulen ergeben haben.

380 In Anlehnung an o. A. (1943): „Wiederöffnung der hamburgischen Berufsfach- und Berufsschulen im Stadtgebiet", in StaHH 361–2-VI-2226.

381 Vgl. ebd.

382 Ebd.

383 Die Schulverwaltung ist 1943 von der Hauptverwaltung (Personalamt) gebeten worden, die „Anzahl der Schulen und Klassen, getrennt nach Volks- und Mittelschulen, Berufs- und Fachschulen und Höheren Schulen, nach dem Stande vom 24.7.1943 und 30.11.1943" darzustellen (vgl. Stadtamtmann 1943, „An die Schulverwaltung", in StaHH 361–2-VI-807). Hintergrund dieser Übersicht war wahrscheinlich der Bombenangriff „Gomorrha", welcher am 25.7.1943 auf Hamburg ausgeübt worden ist.

Tab. 13: Anzahl der Schulen und Klassen (1943)[384]

	24.7.1943		30.11.1943	
Schulgruppe	**Schulen**	**Klassen**	**Schulen**	**Klassen**
Volks-, Mittel-, Hilfs- und Sonderschulen	360	3637	123	1407
Höhere Schulen	46	633	46	505
Berufs-, Berufsfach- und Fachschulen	39	2042	45 +	1623
+) gegenüber dem Stand vom 24.7.1943: sechs landwirtschaftliche Berufsschulen mehr, die im Sommerhalbjahr keinen Unterricht haben.				

Aus der Tabelle geht hervor, dass der größte Schaden durch „Gomorrha" im Bereich der Volks-, Mittel-, Hilfs- und Sonderschulen entstanden ist. Die Anzahl der Schulen reduzierte sich auf ein Drittel der Gesamtanzahl vor den Luftangriffen. Die Zahl der Schulgebäude im Bereich der höheren Schulen und der Berufs-, Berufsfach- und Fachschulen blieb konstant. Ein Verlust war in der Klassenanzahl zu erkennen, die aus den vielen Todesopfern der Luftangriffe resultieren konnte und weil Hunderttausend Menschen die Stadt nach den Angriffen verließen. Wie sich das berufsbildende Schulwesen nach 1945 in Hamburg entwickelt hat, wird im nächsten Kapitel betrachtet.

2.2.6.3 Berufsbildung nach Kriegsende

Mit dem Tod Hitlers und der Übergabe der Stadt Hamburg an britische Truppen im Mai 1945 endete auch für das Berufsschulwesen der Einfluss der NS-Herrschaft. Zwölf Jahre NS-Diktatur und fünfeinhalb Jahre Krieg waren vorüber. „Wie in anderen Ländern Deutschlands hatte das Berufsschulwesen nach 1945 zunächst keine schulpolitische Bedeutung" (Büchter 2015a, 24).

Nach Kriegsende fand die sogenannte „Reeducation" in den westlichen Besatzungszonen der Alliierten statt. Ihr Ziel war der Versuch, die Verbrechen der NS-Herrschaft dem Volk visuell darzustellen, dessen „Illusionen aufzulösen und ein realistisches Verhältnis zur eigenen Geschichte zu schaffen" (Wehler 1988, 45). Hierfür ging – fast ein Jahr nach Kriegsende –1946 ein Schreiben der Schulverwaltung der Hansestadt Hamburg an sämtliche Schulen, der Betreff lautete dabei: „Richtlinien der Militärregierung über Erziehung und Unterricht". Das Schreiben beinhaltete in deutscher und englischer Sprache Richtlinien über Erziehung und Unterricht, welche von allen beteiligten lehrenden

384 In Anlehnung an Stadtoberinspektor 1944, „Übersicht über die Anzahl …", in StaHH 361–2-VI-807.

Personen im Schulwesen durchzulesen und zu unterschreiben waren.[385] Laut den Richtlinien der Militärregierung waren nationalsozialistische, nationalistische und militärische Lehren, Grundsätze und Methoden aus dem Lehrplan zu löschen. Das „Wiederaufleben des Nationalsozialismus, aggressiven Nationalismus und Militarismus gleich welcher Art" galt es zu verhindern. Aktive Nationalsozialisten, überzeugte Anhänger/-innen des Nationalsozialismus oder Militaristen/-innen mussten entlassen werden und es sollte dafür gesorgt werden, dass keiner der Genannten in irgendeiner Weise im deutschen Erziehungswesen beschäftigt werde.[386]

Weitere Beschränkungen betrafen unter anderem „verbotene Tendenzen", die Leibeserziehung und das Erzählen von grausigen Geschichten, die folgend dargestellt werden sollen:

„Verbotene Tendenzen: Jeder Lehrer (im weitesten Sinne verstanden) setzt sich sofortiger Entlassung oder anderer Bestrafung aus, wenn er in seine Arbeit (ohne Rücksicht darauf, was er sich dabei inhaltlich zur Aufgabe gemacht hat) irgend etwas hineinbringt, was

a) den Militarismus verherrlicht,

b) die Lehren des Nationalsozialismus zu verbreiten, zu beleben oder zu rechtfertigen oder die Leistungen nationalsozialistischer Führer zu preisen versucht,

c) eine unterschiedliche Behandlung auf Grund von Rasse, Farbe, politischer Meinung oder Religion begünstigt,

d) feindselige Tendenzen gegen eine der Vereinigten Nationen enthält oder dazu führen könnte, Zwietracht unter den Vereinten Nationen zu säen".[387]

„II. Leibeserziehung:

a) Gebete oder Übungen, die geeignet sind, der Wehrertüchtigung zu dienen, sind aus allen Lehrplänen für Leibeserziehung auszumerzen.

b) Derartige Gebete oder Übungen dürfen von keinem Lehrer in den Unterricht eingeführt werden. Dies schließt folgendes ein:

1) Schießen oder jede Art von Ausbildung mit der Waffe, […].

2) Leistungsübungen oder Übungsreihen, […].

385 Vgl. Landahl 1946, „Richtlinien der Militärordnung über …", in StaHH 361–2-VI-276.
386 Vgl. Kelly (Major) o. J., „Richtlinien der Militärordnung über …"; in StaHH 361–2-VI-276.
387 Ebd.

3) Übungsmärsche, Exerzieren in geschlossener Ordnung, Kampf ohne Waffen.

4) Übungen und Spiele, die geeignet sind, in der Ausnutzung des Geländes für militärische Zwecke zu schulen (Geländespiel)".[388]

„V. Grausige Geschichten: Geschichten, deren Inhalt besonders grausam, brutal oder schrecklich ist, dürfen im Unterricht nicht behandelt werden. Dazu gehören auch gewisse Märchen der Brüder Grimm".[389]

Die britische Militärregierung übernahm ebenfalls die Aufgabe der Entnazifizierung[390] der Lehrpersonen, der Schulbücher und Schulgebäude und stellte Johannes Schult[391], 1945, wieder als Oberschulrat ein (vgl. Büchter 2015a, 24). Schult setzte sich daraufhin für den Wiederaufbau des Schulwesens ein. Auch der Studienrat Helmut Hertling (1946) bemühte sich um eine Weiterentwicklung des Schulwesens. Zum einen half Hertling bei Auswahlgesprächen von neuen Lehrkräften mit[392], zum anderen hielt er seine Gedanken zum Neuaufbau der deutschen Schule in Thesen zum Schulaufbau fest.[393] Er forderte z. B., dass die „Jugendschule […] als produktive, elastische, differenzierende Einheits- und Arbeitsschule zu gestalten [ist]".[394] Als Bildungsideal sollte die Humanität gelten, ebenfalls sollten pädagogische Konzepte von Pestalozzi, Stein

388 Ebd.

389 Ebd.

390 Nicht nur im (Berufs-)Schulwesen fand eine Entnazifizierung statt, sondern auch in der Wirtschaft. Mehrere Zeitungsartikel in der FZH beschäftigen sich mit der Entnazifizierung in Deutschland nach 1945 (Ordner 982). Hier ist u. a. ein Zeitungsartikel des „Hamburger Nachrichtenblatts" (1946) vorzufinden, der folgende Überschrift trägt: „Kein Nazi darf einen Betrieb führen. Durchgreifende Entnazifizierung" (M. N. 1946). Das ist m. E. insofern interessant, weil es fünf Jahre zuvor die große Diskussion im Handwerk gab, ob jüdische Handwerksmeister bzw. Handwerksmeister, die mit einer jüdischen Frau verheiratet waren, einen Betrieb führen dürften (s. Teil C/Kap. 5.3.2). Diese Tatsache lässt die Frage offen, ob in diesen fünf Jahren zwischen den Dokumenten eine „wirklich" komplette neue Norm- und Werteorientierung stattgefunden hat, was „richtige" und „falsche" (politische) Vorstellungen und Einstellungen sind.

391 „Johannes Schult wurde am 22. Januar 1884 als Sohn eines Schuhmachers in Hammerbrook geboren. Als Volksschullehrer in St. Pauli und Hammerbrook setzte er sich für die Arbeiter/-innen, ihre Bildung und deren sozialen Aufstieg ein. Nach dem ersten Weltkrieg wurde er Mitglied der Bürgerschaft, 1923 Schulrat für das Berufsschulwesen. Gemeinsam mit Emil Krause […] engagierte er sich dafür, Arbeiterkindern kulturelle Bildung zuteil werden zu lassen und der Jugendbewegung neue kritische Impulse zu geben" (Büchter 2015a, 44).

392 Die mittlere Lehrergeneration hatte eine hohe Zahl an Kriegstoten zu vermelden, sodass die britische Militärregierung auf bewährte Umschulungsverfahren aus England zurückgriff und eine Kurzausbildung zum/zur Lehrer/-in anbot. Die Bewerber/-innen sollten statt einer Aufnahmeprüfung ein Aufnahmegespräch führen, um ihre Eignung zu beweisen. (Vgl. Schmidt 2008, 737)

393 Vgl. Hertling 1946, „Thesen zum Schul-Aufbau" in StaHH 361–2-VI-681.

394 Ebd.

und Fichte beachtet werden, um die Schule zur „Lebensgemeinschaftsschule" und „produktiven Arbeitsschule" zu entwickeln.[395]

2.3 Zusammenfassung

Das Kapitel umfasst die Entwicklungen der schulischen Berufsbildung in Hamburg in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus und hat das Ziel verfolgt, die Veränderungen im zeitlichen Übergang darzustellen und erste ideologische Umsetzungen der nationalsozialistischen Politik im Berufsschulwesen zu verdeutlichen.

Zunächst sind hierfür insbesondere gesetzliche Bestimmungen in der Weimarer Republik fokussiert worden. Es ist die Einführung der Fortbildungsschulpflicht in Hamburg thematisiert und die Neuorganisation der Verwaltung des Berufsschulwesens erläutert worden. In diesem Zusammenhang ist auf die Neugliederung des Berufsschulwesens in Abteilungen eingegangen worden, was zu einer höheren Selbstverwaltung führte. Die 1919 eingeführte Pflicht zum Berufsschulbesuch hat ebenfalls die Frage nach der Relevanz dieser Schulen in der Öffentlichkeit laut werden lassen. Zusätzlich zu den beruflichen und den bildungspolitischen Aufgaben der Berufsschule ist u. a. von Johannes Schult hervorgehoben worden, dass die Berufsschulen ebenfalls gesellschaftliche und sozialpädagogische Aufgaben in Form einer „vorbeugenden Jugendfürsorge" haben und hier als „Seelsorger" fungieren.

Die Erläuterungen der „Denkschrift zur Frage der Organisation und Verwaltung des hamburgischen Berufsschulwesens" und die Darstellung der Reaktionen um 1928 haben nicht nur Probleme der Berufsschulen hervorgehoben, sondern auch Ideen zur Neuregelung des Berufsschulwesens aus unterschiedlicher Sichtweise geliefert. Diese Ansätze spiegeln nicht nur unternehmerisches Interesse an der Berufsbildung wider, sondern auch berufsbildende Grundzüge, auf die die Nationalsozialisten später zurückgegriffen haben, wie z. B. die geforderte Nähe und Anpassung der Berufsschule an die Wirtschaft sowie die stärkere Fokussierung des „Gemeinschaftsgedankens".

Die Darstellung der Entwicklungen in der schulischen Berufsbildung im Nationalsozialismus hat sich einleitend auf die Einwirkungen der HJ auf das Berufsschulwesen bezogen. Der Einfluss der HJ ist zwar zeitlich im Berufsschulunterricht gering gewesen, allerdings hat die HJ eine gewisse Anziehungskraft auf die Jugendlichen[396] gehabt und erweiterte ihre Ausbildung z. B. durch zusätzli-

395 Vgl. ebd.

396 Nicht zu vernachlässigen ist die Tatsache, dass die Jugendlichen zur Teilnahme in der Hitlerjugend ab 1937 gezwungen worden sind.

che Berufsschulung in Kooperation mit der DAF, wo die nationalsozialistische „Weltanschauung" ebenfalls geschult worden ist. Mit diesem Berufsbezug hat sie ihren Erziehungsanspruch auf die Jugendlichen ausgebaut. Darüber hinaus sind unterschiedliche Entwürfe der „Reichs- und Schulgesetzgebung" für Deutschland und für den Gau Hamburg beleuchtet worden, die nationalsozialistische Bildungsvorstellungen widerspiegelten und gesetzlich im Berufsschulwesen verankert werden sollten. Es folgte eine Darstellung unterschiedlicher Entwicklungen in der Berufsbildung während der NS-Diktatur, die sich z. T. strukturordnend auf die schulische und betriebliche Berufsbildung und -erziehung ausgewirkt hatten, wie z. B. die Einführung „reichseinheitlicher" Lehrpläne. In diesem Zusammenhang ist herausgestellt worden, dass diese Systematisierungsversuche ebenfalls die Funktion der Überwachung und Kontrolle der Berufsbildung hatten. Zuletzt wurde auf die Berufsbildung im zweiten Weltkrieg in Hamburg eingegangen, hier sind ebenfalls Originaldokumente der Stadt betrachtet worden, die das Geschehen nach den ersten Luftangriffen auf Hamburg 1940 und dann insbesondere im Juli 1943 festgehalten haben.

Bleibt festzuhalten, dass die Nationalsozialisten alle bisherigen Bemühungen, die gesellschaftliche, sozialpädagogische und allgemeinbildende Aufgabe der Berufsschulen zu stärken, beseitigt haben, um die fachliche Berufsschulung zu stärken und die Erziehung im nationalsozialistischen Sinne voranzutreiben. Was dies für das Handwerk in Hamburg bedeutet hat, wird im folgenden Kapitel fokussiert.

3 Entwicklungen im Handwerk in Hamburg

Die Massenarbeitslosigkeit und Armut in der Bevölkerung, die der erste Weltkrieg mit sich brachte (s. Kap. 1), wirkten sich auch auf das Handwerk der Stadt Hamburg aus. Viele Handwerker/-innen waren in ihrer Existenz bedroht und nur langsam entspannte sich ihre Lage. Der bisherige „goldene Boden" hatte sich dem Handwerk entzogen und erst mit Machtantritt der Nationalsozialisten und der Durchsetzung alter handwerklicher Forderungen änderte sich allmählich die allgemeine Zufriedenheit und wirtschaftliche Lage in Hamburgs Handwerk.

Die folgende Darstellung spiegelt nicht vollständig alle Geschehnisse des Handwerks von der Weimarer Republik bis zum Nationalsozialismus wider. Vielmehr zeichnet sie die Entwicklungen des Handwerks aus Sicht der öffentlichen Medien, der unterschiedlichen Zeitungen, der Stadt nach. Die Rekonstruktion gibt Einblick in die gesellschaftliche Wahrnehmung und Darstellung des Handwerks in Hamburg während der Weimarer Zeit, der nationalsozialistischen Herrschaft und im zweiten Weltkrieg (Kap. 3.1), darauf folgt die Betrachtung des Handwerks in Hamburg während der nationalsozialistischen Herrschaft (Kap. 3.2). Die Titel der jeweiligen Kapitel sind den Zeitungen bzw. den Zeitungsbeiträgen entnommen.

3.1 Hamburgs Handwerk im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus – eine Chronologie der hamburgischen Zeitungsberichterstattung

Das Handwerk ist wie andere Wirtschaftsbereiche stark durch Einschnitte wie den ersten Weltkrieg und die darauffolgende Weltwirtschaftskrise 1929 mit ihren Verordnungen beansprucht worden. Für die Nachzeichnung dieser Entwicklungslinien des Handwerks in Hamburg ist die Akte 135–1-I-IV-7354 aus dem Staatsarchiv Hamburg verwendet worden. Diese Akte mit dem Titel: „Berichte und Stellungnahmen zur allgemeinen Lage des Handwerks" aus den Jahren 1922–1942 beinhaltet Artikel verschiedener Hamburger Tageszeitungen über das Handwerk in jenem Zeitraum. Diese (Zeitungs-)Dokumente geben zwar ein fast[397] vollständiges Bild der Situationsentwicklung im Hamburger

397 Zu einigen Jahren gibt es keine Artikel zum Handwerk in dieser Akte. Es müssten die Archive der Hamburger Tageszeitungen durchgeschaut werden, ob es nicht weitere Artikel bezüglich des Hamburger Handwerks geben könnte. Ein Anspruch auf Vollständigkeit der Darstellung in diesem Kapitel entfällt somit. Zu den Jahren 1930 und 1933 lassen sich in der Akte 135–1-I-VI-7354 „Berichte und Stellungnahmen zur allgemeinen Lage des Handwerks" keine Artikel vorfinden.

Handwerk, werden der objektiven Darstellung jedoch nicht immer gerecht, denn politische Einflüsse führten auch in diesem Öffentlichkeitsbereich zur Enteignung oder Vereinnahmung, die den Informationsgehalt der Zeitungen beeinträchtigten und/oder beeinflussten. Nichtsdestotrotz sind sie historisches Material, welches ausgewertet und interpretiert werden kann. Die folgenden Unterkapitel gliedern sich nach ihrer zeitlichen Reihenfolge. Begonnen wird mit einer Zeitung aus dem Jahr 1923 (Kap. 3.1.1), es folgen dann fast jährlich Berichte unterschiedlicher Zeitungen der Stadt Hamburg bis zum Jahr 1942, wo der Kriegseinsatz des Handwerks thematisiert wird (Kap. 3.1.17).

3.1.1 „Die Not des Handwerks"

Am Ende des Krisenjahres 1923 schien das Handwerk in Deutschland seinen „goldenen Boden" – die Garantie für einen gesicherten Lebensunterhalt – verloren zu haben. Viele Handwerker/-innen waren auf staatliche Hilfe angewiesen, weil sie ihre Arbeitenden aufgrund der Weltwirtschaftskrise 1923 verloren hatten und der Lebensstandard deutschlandweit gesunken war. „Das alte Wort, daß das Handwerk einen goldenen Boden hat, scheint nicht mehr zu gelten, denn weite Kreise des deutschen Handwerks leiden bittere Not. Viele kleine Handwerksmeister, die sich bisher treu und redlich von ihrer Hände Arbeit ernähren konnten, sind in dem Niedergang der deutschen Wirtschaft zugrunde gegangen, so daß sie jetzt auf das Wohlfahrtsamt angewiesen sind, da sie dem Sinne des Gesetzes nach nicht zu den Arbeitslosen gehören, infolgedessen auch keinen Anspruch auf Arbeitslosenunterstützung besitzen".[398] Wie der Zeitungsbeitrag darstellt, war die Situation der handwerklich Beschäftigten und Arbeitgeber/-innen – bedingt durch die weltwirtschaftliche Krise – von Not und Armut gekennzeichnet. Auch im darauffolgenden Jahr änderte sich wenig an diesem Umstand.

3.1.2 „Die Lage des Handwerks in Hamburg"

Zur Situation des Handwerks in Hamburg 1924 erschienen mehrere Artikel in unterschiedlichen Zeitungen. Der „Hamburger Correspondent" sprach von der „Not im Handwerk", der „Hamburger Anzeiger" wiederum von „Staat und Handwerk in der Gegenwart".[399] Alle Artikel hatten dabei die nicht verbesserte Lage des Handwerks zum Inhalt. So hieß es hierzu im „Hamburger Fremdenblatt": „Vom Bund der Innungen und fachgewerblichen Vereine wird mitgeteilt: ‚Die allgemeine wirtschaftliche Lage im Handwerk hat sich trotz der stabilen Nahrungsverhältnisse immer noch nicht wesentlich gebessert'".[400]

398 O. A. 1923, Zeitung unleserlich, „Die Not des Handwerks", in StaHH 135–1-I-VI-7354.
399 Vgl. StaHH 135–1-I-VI-7354.
400 O. A. 1924, „Hamburger Fremdenblatt", „Die Lage des Handwerks …", in StaHH 135–1-I-VI-7354.

3.1.3 „Das Reichskommissariat für Handwerk und Kleingewerbe"

Die wirtschaftlichen Umstände des Handwerks waren im Vergleich zu anderen Einkommensbereichen 1925 anhaltend schlecht bzw. hatten sich nach Aussage der Zeitungen sogar zugespitzt. „Die wirtschaftliche Lage des Handwerks hat sich durch die Kriegs- und Nachkriegszeit gegenüber den Verhältnissen der übrigen Erwerbsstände besonders verschlechtert. […] Um das allgemein wirtschaftliche Interesse an der Erhaltung des Handwerks zu zeigen, genügt es, wenn ich [Reichskommissar Dr. Hoppe] auf die von ihm geleitete Heranbildung der Lehrlinge verweise, die in zunehmendem Maße erfolgen muß, zumal sich in manchen Fachgebieten unserer Wirtschaft bereits jetzt eine Facharbeiternot geltend macht".[401] Der Reichskommissar für Handwerk und Kleingewerbe, Ministerialrat Herr Hoppe[402], „hat die Aufgabe, die Handwerksfragen mit allen Reichsressorts eingehend zu behandeln und eine weitgehende Berücksichtigung der Interessen des gewerblichen Mittelstandes zur Durchführung zu bringen. In seinen Arbeiten wird er durch einen Ausschuß Unterstützung finden. Vor allem aber wird der Reichskommissar durch seine enge Zusammenarbeit mit dem Ausschuß mit der Praxis – ich darf wohl sagen in lebendiger Form – in Verbindung bleiben, eine Gewähr dafür, daß dem deutschen Handwerk und Kleingewerbe eine nutzbringende Unterstützung gewährt werden kann".[403] Es lässt sich entnehmen, dass die wirtschaftliche Lage sich durch die Kriegs- und Nachkriegszeit verschlechtert hat, sodass das Handwerk staatlich gestützt werden musste, um seine Wirtschaftlichkeit sicherzustellen. Hierbei stand die Ausbildung der Lehrlinge im Vordergrund, um einem Facharbeitermangel entgegenzuwirken.

3.1.4 „Die wirtschaftliche Lage des Handwerks. Noch kein Aufschwung"

Für jeden Monat im Jahr 1926 befindet sich in der Staatsarchivakte ein Artikel. So geht hervor, dass die allgemein schlechte wirtschaftliche Lage den Handwerksbereich nicht verschont ließ und zur Jahresmitte hin ungünstiger erschien, als zu Jahresbeginn. Ein Aufschwung stand allerdings weiterhin aus. Die „Hamburger Nachrichten" beschrieben die Lage wie folgt: „Die vom

401 O. A. 1925, „Hamburger Fremdenblatt", „Das Reichskommissariat für Handwerk …", in StaHH 135–1-I-VI-7354.

402 Ein Reichskommissar war ein Mitarbeiter der Reichsregierung oder der Reichsbehörde. „Im August 1925 war dieses Amt Ministerialrat Hoppe übertragen worden, um der langjährigen Forderung des Handwerks nach einem eigenen Staatssekretär entgegenzukommen" (Seumer 1998, 137). Dem Ausschuss für das Handwerk des „Reichskommissars für Handwerk und Kleingewerbe" gehörten neben Dr. Ernst Hoppe noch sechs weitere Personen des „Deutschen Handwerks- und Gewerbekammertages" an (vgl. ebd.).

403 Ebd.

Handwerk gehegte Hoffnung auf eine baldige Besserung der wirtschaftlichen Lage ging während der Berichtszeit noch nicht in Erfüllung. Eine nachhaltige Besserung des Beschäftigungsgrades ist nicht zu verzeichnen. Auch eine Einwirkung des zum Teil günstigeren Geschäftsganges der Industrie auf das Handwerk ist nicht zu verspüren. […] Insbesondere sind die Erwartungen derjenigen Handwerker enttäuscht, die normalerweise im August gut beschäftigt sind, wie z. B. das Baugewerbe, die Maler, Schmiede, Stellmacher, Böttcher usw. […] Die Arbeitslosenziffer hat im Handwerk keine Veränderung erfahren".[404] Während sich die Industrie zum Jahresende hin langsam von der Weltwirtschaftskrise erholte, blieben die Prognosen für das Handwerk weiterhin pessimistisch. Die Auftragszahlen fielen ebenfalls gering aus und die anhaltend hohen Arbeitslosenzahlen regten zur Schwarzarbeit im Handwerk an. Die Erwerbslosen wurden somit zur Konkurrenz der Handwerker.[405] Darüber hinaus würde – aus Sicht der Zeitungen – mit der Verbesserung der Wirtschaftslage in der Industrie und dem Anstieg der Kaufkraft der Bevölkerung sich auch das Handwerk *erholen* und davon profitieren.

3.1.5 „Rationalisierung und Handwerk"

Die Lage des Handwerks blieb auch im Jahre 1927 weiterhin angespannt, so ließ eine Zeitung verlauten: „Dem Handwerk [drohen] teils bedeutende Gefahren durch die Rationalisierung, mittelbar und unmittelbar […]. Teilweise wird das Handwerk in seinem Kampf gegen die neuen Wirtschaftsreformen unterliegen bzw. wird ihm der Boden seiner Existenz entzogen. Dies gilt besonders für das Handwerk als Warenproduktion".[406] Außerdem ist berichtet worden, dass in der Sommerzeit, in den für das Handwerk üblichen auftragsstarken Monaten, einige Branchen einen deutlichen Aufschwung erlebten. Ob es sich dabei tatsächlich um eine aufsteigende Konjunktur handelte, konnte zu dem Zeitpunkt allerdings nicht genau festgestellt werden. Eine deutliche Zunahme der Auftragseingänge erlebte insbesondere das Baugewerbe, genannt wurde dabei das Zimmer- und Malergewerbe.[407] Im Oktober des Jahres stellte sich jedoch heraus, dass das Handwerk nicht im selben Ausmaß – wie die Industrie – an der Konjunktur mitwirkte.[408] Das bedeutet, dass sich die Lage im Handwerk

404 O. A. 1926, „Hamburger Nachrichten", „Die wirtschaftliche Lage des deutschen …", in StaHH 135–1-I-VI-7354.

405 Vgl. o. A. 1926, „Hamburger Anzeiger", „Die Sorgen des Handwerks", in StaHH 135–1-I-VI-7354.

406 Dr. o. V. 1927, Zeitung unleserlich (Hamburger ....bericht), „Rationalisierung und Handwerk", in StaHH 135–1-I-IV-7354.

407 Vgl. R. H-r. 1927, Zeitung unleserlich, „Zur Lage des Handwerks", in StaHH 135–1-I-VI-7354

408 Vgl. Dr. R. H-r. 1927, „Hamburger Anzeiger", „Zur Lage im Handwerk", in StaHH 135–1-I-VI-7354.

seit der Weltwirtschaftskrise 1923 nicht sonderlich verbessert hatte, sondern sogar verschlechterte.

3.1.6 „Schlechte Geschäftslage im Handwerk"

Die wirtschaftliche Situation des Handwerks blieb 1928 weiterhin unverändert – nämlich ungünstig. Nur das Baugewerbe erlebte wie schon in den Saisonmonaten 1927 einen *kleinen* Aufschwung durch die milde Witterung im Winter.[409] Der *große* Aufschwung blieb jedoch weitestgehend für das Handwerk aus.[410] Selbst die Sommermonate und der damit verbundene Auftragszuwachs konnten die Situation im Handwerk nicht verbessern. Es lässt sich somit feststellen, dass vor der „großen Depression" 1929 die Lage im Handwerk bereits angespannt war.

3.1.7 „1.023.000 deutsche Handwerksmeister"

Im Jahr 1929 ist die Diskussion über die Krise des Mittelstandes durch die hohe Zahl der Handwerksmeister/-innen in Deutschland neu entfacht worden. Die Zeitung „Hamburger Anzeiger" sah in den Zahlen zwar durchaus eine kritische Situation, aber keine Gefahr des Unterganges.[411] So heißt es in dem Artikel:

> *„Von diesen 1,023 Millionen Handwerksmeistern sind 63 % oder 829 000 sogenannte Alleinmeister. Das sind aber keineswegs von der Entwicklung bis zur Bedeutungslosigkeit verkleinerte Betriebe, vielmehr ist in diesen Zahlen die unausgesetzte Neubildung handwerklicher Betriebe ausgedrückt. […] Die Zahl der Betriebe mit einem Gesellen beläuft sich auf 286 000, die Zahl der Betriebe mit zwei bis drei Gesellen erreicht immer noch die Zahl 123 000 und die Zahl der Betriebe mit vier bis fünf Gesellen umfaßt 33 000 Unternehmungen. […] Nach Erhebungen des deutschen Handwerks- und Gewerbekammertages beläuft sich die Zahl der Meister, Gesellen und Lehrlinge auf 3,7 Millionen, denen noch 400 000 mitarbeitende Familienmitglieder zuzuzählen sind. Diese Zahlen differieren erheblich mit den offiziellen Berufs- und Betriebszählungen, die aber gleichfalls von 1907 auf 1925 eine Zunahme der im Handwerk Beschäftigten von 2,81 auf 2,84 Millionen feststellten. Diese Steigerung beweist, daß ein allgemeiner Rückgang des Handwerks in Deutschland nicht zu verzeichnen ist. Eher umgekehrt. Denn zwischen 1907 und 1925 liegt die Loslösung eines Teiles der ehemals deutschen Bevölkerung durch den Versailler Friedensvertrag. Daß trotzdem eine*

409 Vgl. Dr. H-r. 1928, „Hamburger Anzeiger", „Schlechte Geschäftslage im Handwerk", in StaHH 135–1-I-VI 7354; Herv. i. Orig.

410 Vgl. o. A. 1928 „Hamburgischer Correspondent", „Die wirtschaftliche Lage …", in StaHH 135–1-I-VI-7354; Herv. i. Orig.

411 Vgl. E. L. 1929, „Hamburger Anzeiger", „1023000 deutsche Handwerksmeister", in StaHH 135–1-I-VI-7354.

Steigerung auch bei der Betriebszählung festgestellt wurde, beweist, daß der deutsche Mittelstand immer noch erhebliche Expansionskräfte in sich birgt".[412]

Nach den negativen Schlagzeilen der letzten Jahre bezüglich der Situation im Handwerk entstand 1929 mit diesem Artikel durchaus eine positive Botschaft, welche das Potenzial des Handwerks hervorhob. Außerdem verdeutlicht der Artikel, dass sich viele Handwerksmeister/-innen wahrscheinlich selbstständig gemacht haben (Alleinmeister/-in), um der Weltwirtschaftskrise zu entgehen. Sie beschäftigten allerdings keine Lehrlinge und Gesellen/-innen, da sie diese wahrscheinlich nicht bezahlen konnten, sondern eher Familienmitglieder, die sie bei der Arbeit unterstützten.

3.1.8 „Ipso iure"

Im Jahr 1931 schrieb in den „Hamburger Nachrichten" Dr. Melitta Grimm einen Artikel über „Das weibliche Handwerk in Hamburg".[413] Erst die Einführung der Gewerbefreiheit 1868 gestattete Frauen den Zugang zum Handwerk. Melitta Grimm stellte in ihrem Artikel die Errungenschaften und Entwicklungen des Handwerks im Laufe der Zeit für Frauen dar. Sie teilte die Tätigkeiten der Frauen im Handwerk dabei in folgende drei Gruppen ein:

„1. Handwerke, die fast ausschließlich von Männern ausgeübt werden, 2. Handwerke, die von Männern und Frauen gleichmäßig Berücksichtigung finden, 3. Handwerke, die ausschließlich von Frauen in Anspruch genommen werden. In die erste Gruppe finden Frauen nur bei ausgesprochener Begabung oder in Einzelfällen Eintritt. Genannt sei hier nur die Kunsttischlerei und Kunstschlosserei. Zur zweiten Gruppe zählen u. a. die Buchbinderei, das Photographengewerbe und das Friseurgewerbe, die Goldschmiedekunst. Hier ist naturgemäß der Wettbewerb für die Frau besonders schwer und nur bei wirklicher Gleichwertigkeit wird die Frau eine auskömmliche Existenz finden. Die dritte Gruppe dagegen umschließt die sogenannten weiblichen Handwerke. Es gehören dazu alle Nadelberufe, obenan die Damenschneiderei und die Wäscheschneiderei. Außerdem ist hier die Putzmacherei zu erwähnen mit dem verwandten Gebiet der Lampenschirmnäherei und die Herstellung kunstgewerblicher Gegenstände, wozu vor allem das vielgestaltige Stickereigewerbe, die Kunsttöpferei und die Kunstweberei gehört".[414]

412 Ebd.
413 Vgl. Grimm 1931, „Hamburger Nachrichten", „Das weibliche Handwerk in Hamburg", in StaHH 135–1-I-VI-7354.
414 Ebd.

Frauen und Männer waren somit von Rechts wegen gleichberechtigt im Handwerk zu arbeiten, und es gab keine geschlechtsspezifischen Unterschiede, die das Lehrlingswesen oder die Ablegung der Meisterprüfung betrafen. Allerdings lässt sich aus der Einteilung von Grimm entnehmen, dass einige Handwerksberufe nur den Männern vorbehalten waren bzw. Frauen der Zugang nur „im Einzelfall" gewährt worden ist. Frauen im Handwerk sind trotz der Öffnung 1868 selten in den folgenden Jahren in der Presse thematisiert worden.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Berichterstattung in den Jahren 1923–1931 mit vorwiegend negativen Nachrichten über das Handwerk behaftet war. Artikel zur ungünstigen Lage des Handwerks blieben ab 1931 weitestgehend aus. Vielmehr sind mögliche Entwicklungen und spezielle Problembereiche des Handwerks aufgegriffen worden. Das kann bedeuten, dass sich die Lage des Handwerks nach 1931 von den wirtschaftlichen Krisen zu erholen schien oder die Berichterstattung zunehmend positiver geworden ist.

3.1.9 „Schicksalsfragen des Mittelstandes: Freie Handwerkswirtschaft oder großer Befähigungsnachweis?"

Die Kammertage im Mai 1932 lösten nicht nur im Handwerk selbst, sondern auch in den Hamburger Zeitungen eine Debatte aus, ob der „große Befähigungsnachweis" eingeführt oder die *freie*[415] Handwerkswirtschaft beibehalten werden sollte.[416] Dieser Diskurs wurde zum „vordringlichsten Problem der Gewerbepolitik" – so das „Hamburger Tageblatt"[417] und die Diskussion um die Einführung des „großen Befähigungsnachweises" ist nur aktuell geworden, weil sich durch die Weltwirtschaftskrise 1929 viele Handwerksmeister/-innen selbstständig machten, um nicht der Arbeitslosigkeit zu verfallen. Die Artikel aus den Jahren zuvor zur Schwarzarbeit und zur Statistik der Alleinmeister/-innen belegen die fortlaufende Auseinandersetzung mit den Problemen der Gewerbepolitik.

3.1.10 „Deutsches Handwerk – Deutsche Bühne"

Gleich vier Artikel aus dem Jahre 1934 betitelten an unterschiedlichen Tagen im Januar die Hamburger Zeitungen mit dieser Überschrift. Es handelte sich um die Berichterstattung zur Gewerbekulturveranstaltung der hamburgischen Gewerbekammer. Die Begrüßungsrede hielt damals der Präsident der hamburgi-

415 Frei in dem Sinne, dass 1908 bereits der kleine Befähigungsnachweis eingeführt worden ist und somit Voraussetzungen zum Ausbilden von Lehrlingen gesetzt wurden.

416 Vgl. o. A. 1932, „Hamburger Tageblatt", „Schicksalsfragen des Mittelstandes …", in StaHH 135–1-I-VI-7354

417 Ebd.

schen Gewerbekammer, Walter Kleist. In seiner Rede erwähnte er den Appell des Führers das „deutsche Volk" zu erneuern. Dies betraf nicht nur wirtschaftliche und politische, sondern auch kulturelle Erneuerungen, denen die hamburgische Gewerbekammer mit dieser Veranstaltung nachkam.[418] Die nationalsozialistische Idee der „Erneuerung des Deutschen Volkes" wurde auch zur Aufgabe des Hamburger Handwerks. Um die kulturellen Anteile dieser Aufgabe zu erfüllen, ist eine sogenannte „Gewerbekulturveranstaltung" ausgerichtet worden. Diese Inszenierung verdeutlicht, wie schnell sich das Handwerk teilweise an die Erfüllung der gestellten nationalsozialistischen Aufgaben gemacht hat.

3.1.11 „Handwerk borge nicht"

Das Jahr 1935 war sehr ereignisreich für das Handwerk. Der „große Befähigungsnachweis" wurde eingeführt, der Aufbau der Organisation des Handwerks wurde abgeschlossen, auch das neue Handwerksrecht der Ehrengerichtsbarkeit und die Bekämpfung des „Borgunwesens" wurden eingeleitet.[419] Damit sind teils Forderungen aus vergangenen Jahrzehnten erfüllt worden, was die (Zu-)Stimmung des Handwerks gegenüber der NS-Diktatur erhöht haben könnte.

Bezüglich der Einführung des „großen Befähigungsnachweises" stellte eine Zählung der vorhandenen Handwerksbetriebe, durchgeführt von der Gewerbekammer Hamburg, 1935 fest, dass zum ersten Mal seit Ende des ersten Weltkrieges die Zahl der Handwerksbetriebe (1935: 24 548 Handwerksbetriebe) abgenommen hatte. Der Rückgang der Anzahl der Handwerksbetriebe wurde auf die Einführung des „großen Befähigungsnachweises" zurückgeführt, weil ab sofort zum Führen eines selbstständigen Betriebes der Meistertitel notwendig war. Trotz der anhaltenden ungünstigen Wirtschaftslage in Hamburg stieg die Anzahl der Beschäftigungen zum Vorjahr weiter an[420].[421]

„Handwerk borge nicht" oder „Das Handwerk braucht Bargeld" lauteten zwei weitere Zeitungsüberschriften, die auf das „Borgunwesen" im Reich 1935 aufmerksam machen wollten.[422] Der „Reichsstand des deutschen Handwerks"

418 Vgl. StaHH 135–1-IVI-7354.

419 Vgl. Schmidt 1935, „Hamburger Nachrichten", „Das Handwerk am Jahreswechsel …", in StaHH 135–1-I-VI-7354.

420 Die Zahl der Gesellen/-innen und Arbeiter/-innen betrug 1935: 27 719 (1934 waren es: 24 113), die Anzahl der Lehrlinge betrug 1935: 7 716 (1934 waren es: 7 081), insgesamt zählte das hamburgische Staatsgebiet über 62 000 Arbeitende im Handwerk (vgl. „Hamburger Fremdenblatt" 1936, „Steigende Gefolgschaftszahl in Hamburger Handwerk", in StaHH 135–1-I-VI-7354).

421 Vgl. o. A. 1935, „Hamburger Fremdenblatt", „Steigende Gefolgschaftszahl in Hamburger Handwerk", in StaHH 135–1-I-VI-7354.

422 Vgl. StaHH 135–1-I-VI-7354.

organisierte 1935 eine groß angelegte Propagandaveranstaltung, die die Kundschaft des Handwerks darauf aufmerksam machen sollte, dass die wirtschaftliche Struktur des Handwerks stark unter verspäteten Rückzahlungen bzw. Abzahlungen litt. Nach der Inflation hatte sich diese Bezahlungsmethode durchgesetzt und erzeugte beim Handwerk nun große Sorgen und Bedenken, denn um sich Aufträge nicht entgehen zu lassen, sind häufig Kompromisse bezüglich der Bezahlung zugelassen worden. Zur wirtschaftlichen Sicherung des Handwerks setzte man sich stark für die Barbezahlung des Kunden im direkten Anschluss an den Auftrag ein.[423]

Zusätzlich zum „Borgunwesen" ist die Relevanz des Handwerks im Nationalsozialismus und insbesondere für die Volkswirtschaft in mehreren Hamburger Zeitungen thematisiert worden. Hierzu veröffentlichte der „Völkische Beobachter" im Oktober eine Rede des „Reichsorganisationsleiters" Dr. Robert Ley über Sinn und Bedeutung des Handwerks in der neuen Zeit des Nationalsozialismus. Der Artikel betont Ansätze der nationalsozialistischen Ideologisierung wie bspw. die Relevanz des Handwerks für das gesamte Volk und Deutschland (Gemeinnutz). Seiner Meinung nach ließ sich das Handwerk nicht durch finanzielle Maßnahmen aus der Niederlage heben, sondern nur durch gezielte Förderung der „weltanschaulichen" Ideen im Handwerksbereich.[424] Laut Robert Ley dankte das Handwerk seine Stellung dem Führer, Adolf Hitler, der das Volk zu Vernunft geführt und ihm Kraft geschenkt habe, sich zu entwickeln. Wenn jeder im deutschen Handwerk dem Geist Hitlers folgen würde, dann müsste das Handwerk nicht um seine Zukunft fürchten, lautete seine Ansage.[425] Dieser Artikel lässt bereits erkennen, wie die nationalsozialistische Ideologisierung personifiziert worden ist in der Person Adolf Hitlers, dem überdies alles zu verdanken sei. Daraufhin schrieb eine weitere hamburgische Tageszeitung: „Das Hamburgische Handwerk kann der Zukunft getrost ins Auge sehen".[426] Der Gedanke der Integration ist in der nationalsozialistischen Idee der „Volksgemeinschaft" zweckentfremdet worden und die Verantwortung des Handwerks und dessen Relevanz für Deutschland wurde ebenfalls auf die Arbeiterschicht bezogen, um dieser ihren Nutzen und ihre Verpflichtungen gegenüber dem Nationalsozialismus zu verdeutlichen. „Dr. Ley begrüßte die Gefolgschaft auf herzlichste und sprach in längeren Ausführungen über die Verantwortung, die der heutige Staat jedem einzelnen Arbeiter auferlege. Der Nationalsozialismus gebe keine

423 Vgl. o. A. 1935, „Berliner Tageblatt", „Das Handwerk braucht Bargeld …", in StaHH 135–1-I-VI-7354

424 Vgl. o. A. 1935, „Völkischer Beobachter", „Betriebsappell im Haus des Deutschen …", in StaHH 135–1-I-VI-7354

425 Vgl. ebd.

426 Dr. L. Koester 1935, „Hamburger Tageblatt", „Unser Handwerk in Statistik …" in StaHH 135–1-I-VI-7354.

Versprechungen, die er nicht halten könne. Was das deutsche Volk heute beseele, sei Deutschland. Ohne den Begriff Volk und Gemeinschaft könne keiner leben, und jeder, der überhaupt eine Tätigkeit aufnehme, müsse begreifen, daß sein Leben, sein Schaffen und sein Dasein überhaupt davon abhängt, daß das Volk lebt".[427] Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass 1935 einige größere Veränderungen im Handwerk stattgefunden haben, die schon seit geraumer Zeit gefordert und nun unter der Diktatur Adolf Hitlers realisiert worden sind. Es lässt sich außerdem feststellen, dass das Handwerk zunehmend für die Ideen des Nationalsozialismus wie der „Volksgemeinschaft" ideologisiert worden ist. Die Relevanz des Handwerks ist für das „deutsche Reich" instrumentalisiert worden – in der Hoffnung, dass es beim Aufbau des „deutschen Volkes" unterstützen würde und dass die Arbeitsleistung in diesem Bereich erhöht werden würde.

3.1.12 „Dreijähriger Neuaufbau im Handwerk"

Die Instrumentalisierung des Handwerks durch die NS-Diktatur für die Umsetzung nationalsozialistischer Ideen ist in den Folgejahren weiter ausgebaut worden. Der Aufbau des Handwerks ist außerdem durch das „Gesetz über den vorläufigen Aufbau des deutschen Handwerks" gesetzlich verordnet worden, was den Weg zum wirtschaftlichen Aufschwung im Handwerk vorbereiten sollte.

> *„Organisationen sind für den Nationalsozialismus niemals Selbstzweck, sondern immer Mittel zum Zweck gewesen. Diesen Sinn hatte auch das ‚Gesetz über den vorläufigen Aufbau des deutschen Handwerks', das am 29. November 1933 verkündet wurde, das also heute drei Jahre in Kraft ist. […] Die nationalsozialistische Bewegung hat dem Handwerk eine so tatkräftige Förderung angedeihen lassen, weil es von ihm einen neuen Auftrieb des wirtschaftlichen und vor allem auch des kulturellen Schaffens erwartet und weil darüber hinaus im Handwerk das Leistungsprinzip am ehesten verwirklicht werden kann. Eine gesunde Mischung von Klein-, Mittel-, und Großbetrieben gehört nicht nur zu einer gesunden Volkswirtschaft, sondern bietet zahlreichen befähigten Volksgenossen Möglichkeiten des Aufstieges. Der Nationalsozialismus hat hierfür den Weg frei gemacht".*[428]

427 O. A. 1935, „Völkischer Beobachter", „Betriebsappell im Haus des Deutschen ...", in StaHH 135–1-I-VI-7354.

428 O. A. 1936, „Völkischer Beobachter", „Dreijähriger Neuaufbau im Handwerk", in StaHH 135–1-I-VI-7354.

Nationalsozialistische Werte wie der „Gemeinnutz" und der „Eigennutz" sind in der nationalsozialistischen Zeitung „Völkischer Beobachter" zu zentralen Begriffen gemacht worden. Die Bedeutung und Wirkung des „Gesetzes über den vorläufigen Aufbau des deutschen Handwerks" ist als wichtige Verordnung für Deutschland und nicht als Mittel zum Zweck herausgestellt worden. Der Aufruf des Leiters des deutschen Handwerks, Paul Walter, war zum Jahresende 1936 ebenfalls deutlich nationalsozialistisch geprägt.

> *„Meister, Gesellen und Lehrlinge! Wiederum geht ein Jahr voll Mühe und Arbeit zu Ende. Es ist das vierte Jahr seit der Machtergreifung durch Adolf Hitler, ein Jahr zähesten Aufbaues! Wenn wir kurz auf die vergangen 12 Monate zurückblicken, dann dürfen wir mit Stolz feststellen, daß das Handwerk, ohne Rücksicht auf personelle Sorgen und Nöte, nur beseelt von dem Willen, den Teil zum Wert des Führers beizutragen, der ihm nach Art und Geschichte zukam, stets mit an der Spitze marschiert ist. Das deutsche Handwerk war sich dabei der Tatsache bewußt, daß der Weg des Opferns beschritten werden mußte, um dem großen Ziel, Deutschland nach innen und außen frei zu machen, näher zu kommen. Im Glauben an die Kraft der nationalsozialistische Idee, hat es sich vorbehaltslos dem Führer und seinem Werk verschrieben".*[429] *Die positive Stimmung im Handwerk basierte u. a. auf den stetig wachsenden Zahlen der Aufträge und der Beschäftigungen. „Diese Zahl der Beschäftigten liegt erheblich über dem Beschäftigungsstand der besten Jahre der Nachkriegszeit. Auch waren 1936 die früher üblichen Saisonschwankungen nicht mehr zu verzeichnen. Besonders stark war die Beschäftigung im Bauhandwerk. Die Industrie ist im grösseren Umfang wieder als Auftragsgeber auch an das Handwerk aufgetreten".*[430]

Der Anstieg der Beschäftigungszahlen und die positive Stimmungslage hielten auch 1937 weiter an.

3.1.13 „Handwerk auf neuem Boden"

Die Zahl der Gesellen/-innen stieg im Januar 1937 auf fast 10 000 im Handwerk an; das Bauhandwerk meldete den ersten Mangel an Facharbeitenden und weitere Erfolge sind im Verlauf des Jahres erzielt worden.[431] Das „Hamburger Fremdenblatt" schrieb äußerst erfreut über den neuen Aufstieg, der sich

429 O. A. 1936, „Völkischer Beobachter", „Dem deutschen Handwerk zur Jahreswende", in StaHH 135–1-I-VI-7354.

430 O. A. 1936, „Berliner Tageblatt", „Handwerk im Aufstieg", in StaHH 135–1-I-Vi-7354; Herv. i. Orig.

431 Vgl. o. A. 1937, „Hamburger Tageblatt", „Fast 10 000 Gesellen …", in StaHH 135–1-I-VI-7354.

seit den vier Jahren der nationalsozialistischen Macht entfaltete und manifestierte. Das Handwerk war demnach gerüstet für den Vierjahresplan und sah sein Ziel in der Erziehung seiner Lehrlinge, Gesellen/-innen und Meister/-innen sowie in der neuen bestmöglichen Verarbeitung neuer Werkstoffe.[432]

Im Februar 1937 rief Robert Ley das Handwerk auf, sich in die DAF einzugliedern. Der Aufruf wurde in mehreren Zeitungen abgedruckt und findet sich in mehreren Staatsarchivakten wieder. Um die Bedeutung der DAF-Organisation für das Handwerk darzulegen, sind die Errungenschaften und die allgemeine (ungünstige) Lage des Handwerks vor dem Machtantritt der Nationalsozialisten dargestellt worden, um dann die Verbesserungen nach 1933 darzustellen und um weitere Veränderungen anzudeuten. Hierzu hieß es:

„Am Donnerstag fand […] eine Besprechung von Handwerksfragen beim Reichswirtschaftsminister statt […]. Zum gleichen Thema äussert sich Dr. Ley in einem Artikel der NS.-Parteikorrespondenz unter der Ueberschrift: ‚Ich rufe das Deutsche Handwerk'. Es heisst dort: ‚Die NSDAP hat auch euch Handwerker, wie alle Schaffenden des Dritten Reiches, in ihre betreuende Obhut genommen. Im Auftrage der Partei leitet, führt und besorgt die DAF euch schaffende Menschen im Handwerk. Auch im deutschen Handwerk musste alles neu aufgebaut werden. […] An den öffentlichen Auftreten des Handwerks nahm niemand teil, nicht einmal die Handwerker selbst. Die Freisprechungen im Handwerk sanken zu lieb- und leblosen Angelegenheiten ab. Die Berufserziehung lag sehr im argen und der Ruf des Handwerks als Qualitätsschule war stark herabgesunken. […] Das Handwerk hat kein Vertrauen mehr, vor allem aber gab sich das Handwerk selber auf und hielt sich nur noch notdürftig am Leben. Was leistet die DAF für das Handwerk?[433][…]

1. *Die Deutsche Arbeitsfront will, dass sich Unternehmer und Arbeitnehmer nicht länger in getrennten Organisationen gegenüberstehen. […]*
2. *Der DAF ist die Berufserziehung übertragen. Die DAF hat immer wieder bekundet, dass hier eine der wesentlichsten Aufgaben des Handwerks liegt. Alle Jugend, die einen Beruf erlernt, geht durch die Werkstatt des Handwerks. Das Handwerk ist der Hort des schöpferischen deutschen Geistes. Höchste Qualitätsleistung kann allein das Handwerk retten. […]*

432 Vgl. o. A. 1937, „Hamburger Fremdenblatt", „Handwerk im Aufstieg …", in StaHH 135–1-I-VI-7354

433 Im Text ist aufgezeigt worden, was bereits verrichtet worden ist und was in Zukunft noch verrichtet werden könnte.

3. *Die DAF hat das Gesellenwandern wieder eingeführt und baut es tatkräftig aus. […]*
4. *Die DAF prüft das Können und die Leistungen des Handwerkers durch die ständige Teilnahme am Reichsberufswettkampf. […]*
5. *Die Deutsche Arbeitsfront errichtet Reichsfachschulen für jeden Handwerksberuf. […].*
6. *Das Handwerk hat neue Fahnen von der Partei verliehen bekommen. […]*
7. *Für besondere Leistungen im Handwerk habe ich einen Ehrenring des deutschen Handwerks gestiftet […].*

Die DAF hat ein neues Brauchtum im Handwerk geschaffen, das bei feierlichen Anlässen die Feier nach nationalsozialistischen Grundsätzen umrahmt und die früheren freimaurerischen Gebräuche ausschaltet.

Das öffentliche Auftreten des Handwerks ist als ein wesentlicher Teil der Menschenführung allein Sache der Partei, die diese Aufgaben auf die DAF überträgt. […] Das eine steht heute einwandfrei fest: Das deutsche Handwerk in der DAF ist gesichert und geschützt. Mit diesem aufgezeigten Neubau des deutschen Handwerks, der heute bereits verwirklicht ist oder aber in kurzer Zeit unter der starken Führung der Partei, in der DAF Tatsache geworden sein wird, kann und wird allein das Handwerk gerettet. Die NSDAP vergisst das deutsche Handwerk nicht, im Gegenteil, wir können mit Stolz sagen: die Partei hat in zäher, stiller Arbeit ein Werk vollbracht, das das deutsche Handwerk wieder zur Blüte bringt, zu einer noch nie dagewesenen Höhe handwerklichen Könnens, Wohlstand und Kultur. Vorwärts mit unserem einzigen Führer in eine bessere Zukunft'".[434]

Der Aufruf von Robert Ley verdeutlicht die Propaganda, mit der die Nationalsozialisten für die Eingliederung des Handwerks zur DAF warben. Zunächst wurde die schlechte wirtschaftliche Situation des Handwerks vor der Machtergreifung dargestellt, um daraufhin die *positiven* Veränderungen im handwerklichen Bereich nach 1933 darzustellen. Die Eingliederung des Handwerks in die DAF[435] hätte nach Robert Ley nur Vorteile und würde es schützen und sichern. Im Jahr 1937 ist somit in eine optimistische Zukunft für das Handwerk geblickt worden, welches durch des Führers Kraft (wieder) neuen Boden erlangen sollte bzw. bereits erreichte hatte. Hierzu heißt es im „Hamburger Frem-

434 O. A. 1937, „Berliner Tageblatt", „Ley: „Ich rufe das Handwerk! …"; StaHH 135–1-I-IV-7490; Herv. i. Orig.

435 Zur Eingliederung des Handwerks in die DAF siehe auch Teil B1/Kap. 2.3.1.

denblatt": „So sind heute die Aussichten für das Handwerk gut. Nicht, daß es etwa keine besonderen Wünsche mehr hätte, deren Berücksichtigung in seinem wie auch im allgemeinen Interesse läge. Aber es hat heute wieder einen festen organisatorischen und beruflichen Boden unter sich. Die Gesetzgebung hat ihm einen ganz klaren Rahmen gegeben. Schwarzarbeit und Pfuschertum sind ausgeschaltet. So sind alle Vorbedingungen gegeben für eine weitere gesunde, kraftvolle Entwicklung".[436] Reichshandwerksmeister Schramm äußerte sich zu dieser neuen Entwicklung im Handwerk ebenfalls begeistert: „Es ist mein Wunsch und Wille, daß das deutsche Handwerk, verwurzelt in ehrwürdiger Überlieferung, einer neuen Blüte entgegengehe".[437]

Einen großen Teil der Berichterstattungen aus dem Jahr 1938 nahm der Monat August ein mit der Gründung einer Altersvorsorge im Handwerk.[438] Die Zustimmung zur Altersversorgung im Handwerk ist im Dezember durchgesetzt worden und die Zeitungen schrieben daraufhin von einem Weihnachtsgeschenk des Führers an das deutsche Handwerk.[439] Mit der Einführung des Gesetzes wurden alle selbstständigen Handwerker/-innen in der Reichsversicherung pflichtversichert[440]: „Durch das Gesetz über die Altersversorgung für das Deutsche Handwerk erhalten die Handwerker, die durch ihre Beiträge die Zukunft ihrer Gesellen und Lehrlinge sichern, nunmehr auch für sich und ihre Hinterbliebenen eine Versorgung. […] Die Handwerker sollen vom 1. Januar 1939 ab bei der Reichsversicherungsanstalt für Angestellte versichert werden. […] Das vom Führer unterzeichnete Gesetz über die Altersversorgung für das Deutsche Handwerk sichert jedem selbstständigen Handwerker den Lebensabend. Das nationalsozialistische Deutschland hat damit ein grundlegendes Handwerksgesetz geschaffen, das in der Handwerksgeschichte aller Völker ohne Beispiel dasteht".[441] Mit dem Gesetz kam die nationalsozialistische Partei ihrer Idee einer „reichseinheitlichen Altersvorsorge" näher. Der Zeitpunkt – kurz vor Weihnachten –, um diese Gesetzgebung zu verkünden, schien ebenfalls ein gut gewählter zu sein, um das Handwerk für die nationalsozialistischen Vorstellungen zu begeistern und zu instrumentalisieren.

436 O. A. 1937, „Hamburger Fremdenblatt", „Handwerk auf neuem Boden", in StaHH 135–1-I-VI-7354.

437 Schramm 1938, „Hamburger Nachrichten", „Handwerk im Großdeutschen Reich", in StaHH 135–1-I-VI-7354; Herv. i. Orig.

438 Vgl. StaHH 135–1-I-VI-7354: „Hamburger Fremdenblatt"; „Frankfurter Zeitung".

439 Vgl. o. A. 1938, „Völkischer Beobachter", „Ein Weihnachtsgeschenk des Führers...", in StaHH 135–1-I-VI-7354).

440 Den Handwerkern/-innen ist es ermöglicht worden, sich durch eine abgeschlossene Lebensversicherung von der Rentenversicherung zu befreien.

441 Ebd.; Herv. i. Orig.

3.1.14 „Entwicklungsprobleme des Handwerks"

Auch die Zeitungsartikel aus dem Jahr 1938 spiegelten den *guten* Aufschwung in Industrie und Handwerk wider. Sorge galt dem handwerklichen Nachwuchs bzw. der „Heranbildung eines tatkräftigen und leistungsfähigen Nachwuchses".[442] Darüber hinaus ist festgehalten worden, dass sich die Rohstoffversorgung und die generelle Arbeitssituation zwar gebessert hatten, aber es zu wenige Lehrlinge gab und die Zahl der Betriebe in Hamburg gesunken ist.[443] Die Abnahme der Betriebe in Hamburg ist vom „Hamburger Fremdenblatt" allerdings als positiver Entwicklungszustand bewertet worden, die Abwanderung der handwerklichen Arbeitenden und Handwerksmitglieder zur Industrie hingegen ist als starke Bedrohung und Gefahr für den Handwerkssektor gesehen worden.[444] Die Abwanderung der Arbeitenden zur Industrie ging damit einher, dass die Industrie stärker in den Ausbau der Rüstungsproduktion einbezogen war und es somit in diesem Bereich zu einem erhöhten Bedarf an Arbeitenden kam, die zudem von der besseren Bezahlung in der Industrie angelockt worden sind.

3.1.15 „Das müssen ganze Kerle sein! Hamburger Handwerker gehen nach dem Osten"

Mit Einbruch des Krieges und den dazu gewonnenen Gebieten im Osten des Reiches begann die Aufgabe, die neuen Gebiete aufzubauen und nach dem Kriegseinsatz „lebhaft" zu gestalten. Dazu sind vor allem die Handwerker/-innen aufgerufen worden. „Vor einiger Zeit erging an die deutschen Handwerker der Ruf, sich zur Umsiedlung in die neugewonnenen Gebiete des deutschen Ostens zu melden. Sie sollten in ihrem Arbeitsgebiet teilhaben an dem Werk, die Lücken des Krieges möglichst schnell zu schließen und der Wirtschaft und der Kultur jener Gebiete wieder ihr altes deutsches Gesicht zu verleihen. […] Auch die Handwerkskammer Hamburg hat diesen Ruf an die ihr angeschlossenen Innungen weitergegeben. Ihr Ruf hat ein erfreulich starkes Echo gefunden. Schon jetzt liegen 300 bis 400 Meldungen vor, und täglich laufen weitere ein".[445] Diese Meldung signalisierte zum einen, dass neue Gebiete gewonnen worden sind und zum anderen, dass sich bereits Hamburger

442 O. A. 1939, „Hamburger Tageblatt", „Das Handwerk hat viel geleistet", in StaHH 135–1-I-VI-7354.

443 Vgl. o. A. „Hamburger Tageblatt" 1939, „Handwerk hat wieder goldenen Boden …"; vgl. A. B. 1939, „Hamburger Fremdenblatt", „Entwicklungsprobleme des Handwerks", in StaHH 135–1-I-VI-7354.

444 Vgl. A. B., „Hamburger Fremdenblatt", „Entwicklungsprobleme des Handwerks", in StaHH 135–1-I-VI-7354.

445 O. A. 1940, „Hamburger Anzeiger", „Das müssen ganze Kerle sein …", in StaHH 135–1-I-VI-7354.

Handwerker/-innen dazu entschlossen hatten beim Aufbau zu helfen. Das wiederum war eine Botschaft, die an den „Gemeinnutz" des Handwerks appellierte, die Stellung des Handwerks besonders hervorhob und die Handwerker/-innen beeinflussen sollte, sich am Aufbau zu beteiligen.

Ein weiteres Thema waren 1940 erneut die Schwierigkeiten beim handwerklichen Nachwuchs. Im Februar des Jahres folgten – u. a. auf die Nachwuchsprobleme des Vorjahres – drei Forderungen von Dr. Robert Ley an die zukünftige Arbeit des Handwerks:

„1. Herbeiführung eines Mindestmaßes an Organisation.

2. Bildung von Kulturgemeinschaften des Handwerks.

3. Errichtung von Lehrwerkstätten und Gemeinschaftswerkstätten des Handwerks zur Ergänzung der Lehre beim Meister".[446]

Die Aufgaben des Handwerks sind fortan gemeinsam vom Reichsorganisationsleiter Dr. Robert Ley und vom Reichswirtschaftsminister Funk gesteuert worden.[447] Ideologische Richtlinien und die Relevanz der Nachwuchsfrage standen hier den vorhergegangenen Artikeln um nichts nach. „Er [Dr. Ley] begann seine Ausführungen mit einem nachdrücklichen Hinweis auf die weltanschauliche Bedeutung des deutschen Handwerks. Er betonte das schöpferische Wirken der Hand. Auch hier offenbare sich die deutsche Rasse und die deutsche Seele. […] Eingehend setzte sich der Reichsorganisationsleiter dabei mit der bedeutsamen Frage des Nachwuchses auseinander, wobei er entsprechende Richtlinien gab. Er erwähnte die in Bayern bereits in Durchführung begriffenen Versuche, das letzte Schuljahr der Volksschule der Berufsberatung dienstbar zu machen".[448] Die Forderungen zur zukünftigen Arbeit des Handwerks umfassten organisatorische und berufsbildende Aspekte, wie die Einrichtung von Lehrwerkstätten, die einen Beitrag zur Systematisierung des Handwerks leisten sollten. Zusätzlich haben diese Forderungen einen ideologischen Charakter, weil sie den Nachwuchs gezielt in bestimmte handwerkliche Bereiche, die nützlich für den weiteren Kriegsverlauf sein könnten, durch Berufslenkung und -beratung gesteuert haben.

3.1.16 „Hamburgs Handwerk beteiligt sich am ‚Sozial-Gewerk'"

Aus dem dritten Kriegsjahr liegt in der Archivakte nur ein Artikel vor, der die Situation im Handwerk mit „großen Zukunftsplänen" beschrieb. Das „Ham-

446 O. A. 1940, „Hamburger Fremdenblatt", „Einheitliche Führung des deutschen …", in StaHH 135–1-I-VI-7354.
447 Vgl. ebd.
448 Vgl. ebd.

burger Tageblatt" vom 27. Mai 1941 betitelte den Artikel „Hamburgs Handwerk beteiligt sich am ‚Sozial-Gewerk'. Bisher schon 7000 Handwerksmeister – Große Zukunftspläne – ‚Tageblatt'-Gespräch mit Präsident Petersen".[449] Im Jahr 1941 ist in Hamburg ein „Sozial-Gewerk des Handwerks in Hamburg" gegründet worden und hatte – laut Zeitungsartikel – bereits gute Fortschritte gemacht.[450] Das Sozial-Gewerk in Hamburg war eine neu gegründete Genossenschaft, die dem/der Betriebsführer/-in und seinen/ihren Mitarbeitenden eine soziale Betreuung ermöglichte, wie es zuvor nur den Großbetrieben der Industrie angeboten werden konnte, z. B. durch eine preisgünstige gemeinschaftliche Essensversorgung oder einen Gesundheitsdienst, der die Unfallverhütung am Arbeitsplatz thematisierte.[451] Trotz des anhaltenden Krieges war diese Gründung in Hamburg mit „großen Zukunftsplänen" verbunden, weil sich bereits 7000 Handwerksmeister/-innen daran beteiligten. Die *positive* Berichterstattung während des Krieges nahm, wie aufgrund des Kriegsverlaufs angenommen werden könnte, in dem Folgejahr nicht ab. Das verdeutlicht die Steuerung der Informationsfreigabe und die nationalsozialistische Ideologisierung durch die Medien, die weiterhin für die NS-Diktatur und Adolf Hitler begeistern sollten.

3.1.17 „Hamburgs Handwerk im Kriegseinsatz"

Zum Jahr 1942 gibt es die letzten Berichte und Stellungsnahmen zur allgemeinen Lage des Handwerks in der Archivakte. Folgende *positive* Überschriften zierten dabei die Hamburger Zeitungen:

- „Norddeutsche Nachrichten" vom 16. Februar 1942: „Front und Heimat verbürgen den Sieg. Großkundgebung des Hamburger Handwerks – Gauleiter Kaufmann sprach".
- „Hamburger Tageblatt" vom 16. Februar 1942: „Das Handwerk kennt in diesem Kriege kein Unmöglich! Kundgebung der Handwerkskammer – Jahresbericht von Präsident Petersen – Der Appell des Gauleiters Kaufmann".
- „Hamburger Anzeiger" vom 16. Februar 1942: „Kämpfende und arbeitende Front verbürgen den Sieg. Der Gauleiter sprach vor Hamburgs Handwerkern".

449 O. A. 1941, „Hamburger Tageblatt", „Hamburgs Handwerk beteiligt …", in StaHH 135–1-I-VI-7354.
450 Vgl. ebd.
451 Vgl. ebd.

Dem deutschen Handwerk schien nichts unmöglich und der Sieg in diesem Krieg ist den Deutschen in der Zeitungsberichterstattung regelrecht versichert worden. Gauleiter Karl Kaufmann beschrieb die Lage Hamburgs und des Handwerks wie folgt:

> *„Im Jahre 1941 ist auch der letzte hamburgische Handwerksbetrieb zur Lösung von Kriegsaufgaben herangezogen worden, zu hundert Prozent vor allem das eisen- und holzbearbeitende Handwerk. […] Besonders eindringlich wurde das Problem des handwerklichen Nachwuchses behandelt, das durch die starke Beanspruchung des Handwerks für die neuen Ostgebiete nach dem Kriege noch mehr an Bedeutung gewinnen wird. Für 1942 stehen dem hamburgischen Handwerk nur 400 Lehrlinge zur Verfügung. […] Der Gauleiter gab dann eine knappe und eindrucksvolle Beleuchtung unserer gegenwärtigen Lage: Sie stehe militärisch und politisch im Zeichen einer so günstigen Konstellation, daß unser Volk in Ruhe den Ereignissen entgegensehen kann.* ***Das Gebot der Stunde sei: Mehr arbeiten und gehorchen als angeben und reden! Disziplin ist besser, als individualistische Freiheit, die im Bolschewismus endet. Wir wollen alle stolz sein, an der Gestaltung dieser Zeit mitarbeiten zu können. Wir alle haben keinen größeren Ehrgeiz, als daß die Geschichte einmal von uns sagen kann: Sie haben gekämpft und gearbeitet – nicht für sich, sondern für Deutschland!****“*[452]

Karl Kaufmann stellte die Lage des Hamburger Handwerks trotz Kriegseinsatzes als „günstig“ dar. Er führte aus, dass die Bevölkerung entspannt auf die kommenden (Kriegs-)Ereignisse blicken könnten. Trotzdem hielt er die Öffentlichkeit dazu an, die nationalsozialistischen Anweisungen zu befolgen und nicht zuerst an sich selbst, sondern an das gesamte Volk zu denken. Nationalsozialistische Ideologien wie die „Volksgemeinschaft“ sollten weiterhin gelebt werden, denn die Aufgabe des Handwerks im Kriegseinsatz sei relevant. Sie erweise sich als sehr vielfältig und wandlungsfähig. Nach dem Krieg bzw. nach dem Sieg Deutschlands werde das Handwerk vor neuen Aufgaben stehen und für Deutschland ein Ausgangspunkt seiner handwerklichen Nachwuchskräfte werden.[453] Klagen über unzureichende Arbeit des Handwerks im Privatsektor seien daher nicht gerechtfertigt. Die Handwerker/-innen hätten im Moment dringlichere und wichtigere Aufgaben zu erfüllen.[454]

452 O. A. 1942, „Hamburger Anzeiger“, „Kämpfende und arbeitende Front …“, in StaHH 135–1-I-VI-7354; Herv. i. Orig.

453 Vgl. o. A. 1942, „Hamburger Tageblatt“, „Das Handwerk als Erzieher …“, in StaHH 135–1-I-VI-7354

454 Vgl. o. A. 1942, „Norddeutsche Nachrichten“, „Sind die Klagen über …“, StaHH 135–1-I-VI-7354

Diese Berichterstattung in Hamburger Zeitungen der Jahre 1923–1942 ist zwar keine vollständige Rekonstruktion der Geschehnisse damaliger Zeiten und keineswegs objektiv. Die Auswahl der Artikel gibt dennoch Auskunft über die Entwicklung im Handwerk in Deutschland und in Hamburg. Sie verdeutlicht zudem die selektive Berichterstattung während der NS-Diktatur. Ein detaillierterer Abriss der Entwicklungen im Handwerk im Nationalsozialismus in Hamburg wird mit der Darstellung punktueller Geschehnisse folgend erörtert.

3.2 Hamburgs Handwerk im Nationalsozialismus

Auch im liberal geprägten Hamburg verzichtete die NS-Diktatur nicht darauf die große Bevölkerungsmenge, die im Handwerk tätig war, unter nationalsozialistische Gehorsamkeit zu stellen (vgl. Handwerkskammer Hamburg 1973, 81). Die wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Veränderungen im Nationalsozialismus wie bspw. die Propagierung einer „Volksgemeinschaft" bzw. „Betriebsgemeinschaft", die „Gleichschaltung" von Institutionen und Neubesetzung von Ämtern durch NS-Parteigenossen/-innen sowie die Einführung eines Musterlehrvertrages oder reichseinheitlicher Lehrpläne, welche die Ausbildung als ein Erziehungsverhältnis deklarierten und Ausbildungsinhalte vereinheitlichten, beeinflussten auch das Handwerk in Hamburg. Folgend wird auf einige dieser Entwicklungen in Hamburg eingegangen.

Zunächst wird die Zusammenarbeit bzw. die Stellung der Handwerksbetriebe zur Berufsschule und zum dort abgehaltenen praktischen Unterricht im Jahr 1939 erläutert (Kap. 3.2.1). Diese Auseinandersetzung verdeutlicht die Aufgabenteilung der Lernorte Berufsschule und Handwerksbetrieb und ihre Kooperation. Als Beispiele für Maßnahmen die Zusammenarbeit zwischen den Berufsschulen und den handwerklichen Betrieben zu fördern, kann die Durchführung der „Hamburger Handwerkswochen" (Kap. 3.2.2) und der „Leistungsschau des Handwerks" (Kap. 3.2.3) gesehen werden. Ihre Aufgaben und Ziele werden folgend dargestellt.

3.2.1 Stellung des Handwerks zum Berufsschulunterricht

Die beteiligten Partner/-innen der Berufsbildung beschäftigten sich 1939 in Hamburg mit der Frage nach dem Anteil praktischer Arbeiten in der Berufsschule und ob dieser abgeschafft werden sollte.[455] Aus Kreisen der Handwerkskammer waren Wünsche an den Reichsstatthalter Karl Kaufmann herangetragen worden, die praktische Arbeit an Berufsschulen zukünftig zu unterbinden.

455 Vgl. „Zusammenarbeit mit den Innungen bezüglich praktischer Ausbildung der Lehrlinge in der Berufsschule 1939", in StaHH 361–2-VI-2303.

Dieser Aspekt sollte in einer Besprechung geklärt werden, diese fand am 14. März 1939 statt. Im Auftrag des Reichsstatthalters ist Bürgermeister Vincent Krogmann ebenfalls dazu aufgerufen worden an der Veranstaltung teilzunehmen.[456]

Auf dieser Veranstaltung ist bezüglich der praktischen Tätigkeiten an Berufsschulen Folgendes besprochen worden: „Kammerpräsident Petersen hat den Wunsch vorgetragen, daß in den hamburgischen Berufsschulen, soweit es sich um die Beschulung handwerklicher Lehrlinge handelt, jede praktische Tätigkeit, soweit sie nicht in Form einer Lehrerdemonstration stattfindet, künftighin unterbleibt. Das sei vielmehr ausschließlich Aufgabe des Handwerks".[457] Die Kritik der Kammer richtete sich somit direkt auf die Unterrichtsinhalte bzw. Praktiken der Berufsschulen, die sich aus ihrer Sicht auf theoretische Inhalte zu beschränken hätten.

> *„Bürgermeister Krogmann hat darauf hingewiesen, daß er diese Haltung weder verstehen noch billigen könne. Die Berufsschule habe vielmehr durch das Reichsschulpflichtgesetz die Aufgabe, für den Beruf vorzubereiten. Dies sei jedoch unmöglich, wenn nicht auch praktische Angelegenheiten angesprochen und geübt würden. Der Kammerpräsident bleibt jedoch bei seiner Meinung und formuliert, daß es Aufgabe der Berufsschule sei, die Lücken, insbesondere in Deutsch und Rechnen, zu schließen, die durch eine mangelhafte Volksschulausbildung bei den handwerklichen Lehrlingen in der Allgemeinbildung vorhanden seien. Daneben sei weiter Aufgabe der Berufsschule, Zeichenunterricht zu geben. Wenn die Berufsschule Werkstätten einrichte und dort Unterricht durchführe, sei zu befürchten, daß schließlich eines Tags die Berufsschule erkläre, die Meisterlehre sei überflüssig".*[458]

Die Sorge der Kammer, dass durch praktische Arbeiten in der Berufsschule die handwerkliche Ausbildung, insbesondere die Meisterlehre, unnütz erscheinen könnte, wurde nicht von allen Anwesenden geteilt. Die Kammer erklärte, dass die Berufsschule vielmehr eine „natürliche" Entwicklung bzw. Ergänzung zur Meisterlehre sei. Hierzu heißt es:

> *„Senator Witt und ich [unbekannt] haben mit aller Eindeutigkeit darauf hingewiesen, daß die Berufsschule nicht daran denke, die Meisterlehre zu ersetzen, sie würde sie nur ergänzen. Früher sei das Verhältnis zwischen Berufsschule und Meisterlehre ein eindeutiges gewesen: der einzelne Meister habe nämlich damals alle die Aufgaben, die ihm hinsichtlich der Erziehung eines handwerklichen Lehrlings gestellt wurden, erfüllen können. Heute sei das*

456 Vgl. „Gemeindeverwaltung Hamburg" 1935, „o. T.", in StaHH 361–2-VI-2303.
457 Aktennotiz 1935, in StaHH 361–2-VI-2303.
458 Ebd.

aus verschiedenen Gründen nicht mehr der Fall. So komme nun die Handwerkskammer dazu, diese Lücke durch neue Einrichtungen auf dem Gebiet der Berufsschulung (Lehrwerkstätten mit fachlichem Unterricht) zu schließen. Die Berufsschule arbeite in keinem größeren Umfange praktisch, als es zur Vertiefung der rein theoretischen Unterweisung notwendig sei. Der junge Mensch, der tagsüber praktisch arbeite, könne mit Erfolg nur dadurch geschult und erzogen werden, daß auch der Unterricht in der Berufsschule sich jener Unterrichtsmethoden bediene, die den einzelnen Schüler zu einem möglichst umfangreichen praktischen Tun veranlassen. Das ‚Demonstrieren' etwa durch den Lehrer, wobei der Schüler untätig zuhören müsse, würde nicht die Erreichung des Bildungsziels gewährleisten. Der Kammerpräsident erklärte jedoch, sich diesen Erwägungen nicht anschließen zu können, er müsse Wert darauf legen, daß die Schule nur theoretisch arbeite".[459]

Der für diese Besprechung hinzugebetene Bürgermeister Krogmann musste die Besprechung beenden, da sich die Teilnehmenden nicht einigen konnten. Er beschloss, den Reichsstatthalter Kaufmann in dieser Situation entscheiden zu lassen, und bat um weitere Informationen zur Sachlage. So verlangte er die Zusendung von Lehrplänen und beabsichtigte einige hamburgische Berufsschulen zu besuchen.[460] Nach dieser Besprechung erreichten in den nächsten Monaten zahlreiche Schreiben, von unterschiedlichen Direktoren der Gewerbeschulen und Obermeistern der Innungen, die Schulverwaltung in Hamburg. Die Schriftstücke schilderten u. a. ihr Verhältnis zur Innung und ihre Sicht des praktischen Unterrichts an ihrer Berufsschule. Alles unter der Fragestellung: „Wie stand und steht das Handwerk zur Durchführung des Berufsschulunterrichts und zur Schulwerkstatt?". Aus diesen Schreiben lässt sich entnehmen, dass die Äußerungen gegenüber praktischen Übungen an den Berufsschulen positiv ausfielen und die Einwände der Kammer nicht nachvollzogen werden konnten.[461]

Bereits 1937 gab es Schreiben zur Zusammenarbeit zwischen Berufsschulen und Betrieben an die „Kultur- und Schulbehörde". Ausgangspunkt für diese Schreiben waren allerdings die „Reichsberufswettkämpfe". Hier ließ sich insgesamt feststellen, dass eine enge Zusammenarbeit von Berufsschulen und Betrieben als besonders erfolgreich und nachhaltig betrachtet worden ist. „Die Ausbildung unseres wirtschaftlichen und technischen Nachwuchses erfolgt durch die praktische Lehre und die Berufsschule. Ihr Erfolg ist umso nachhaltiger, je enger beide Teile zusammenarbeiten".[462] Von Seiten der Wirtschaft ist

459 Ebd.
460 Vgl. ebd.
461 Vgl. StaHH 361–2-VI-2303.
462 Bojunga 1937, „Zusammenarbeit von Berufsschule und Berufspraxis", in StaHH 424–21 Sch II 1/37/8c.

die Zusammenarbeit, trotz ständiger Entwicklungen, jedoch bemängelt worden. Um diese Kritik nicht zu verstetigen, sind daraufhin alle Lehrkräfte aufgefordert worden, sich stets – auch außerhalb der Schulzeit – für die Ausbildung ihrer Jugendlichen zu interessieren und an der besseren Zusammenarbeit mitzuwirken.[463]

Als eine weitere Maßnahme zur Verbesserung der Zusammenarbeit von Berufsschule und Wirtschaft kann auch die Durchführung der „Handwerkswochen" in der Hansestadt gesehen werden, auf die im nächsten Kapitel näher eingegangen wird.

3.2.2 „Hamburger Handwerkswochen"

Im Jahr 1931 fand unter dem Motto „Fördert das Handwerk!" – vom 15. März bis zum 22. März – in Hamburg die „Reichshandwerkswoche" statt, welche zuvor in Berlin eröffnet worden ist. Veranstaltet wurde diese vom „Reichsverband des Deutschen Handwerks" und vom „Deutschen Handwerks- und Gewerbekammertag".

Die „Hamburger Nachrichten" druckten bereits am Vortag eine Extrabeilage zu dieser Veranstaltungswoche. Grund für die „Reichshandwerkswochen" war nicht, wie vermutet werden könnte, ein Fest zum Feiern, sondern vielmehr eine stark gelenkte Fokussierung auf die schlechte wirtschaftliche Lage im Handwerk zu dieser Zeit.[464] Weiter heißt es:

> *„Der Reichsverband für das deutsche Handwerk und der deutsche Handwerks- und Gewerbekammertag haben in gemeinschaftlicher Vorarbeit beschlossen, in ganz Deutschland in der Woche vom 15. bis zum 22. März die Aufmerksamkeit des Deutschen Volkes auf die Not des deutschen Handwerks zu lenken. Es soll keine allgemeine Klage in dieser schweren Zeit sein, […] sondern es soll eine besondere Klage des deutschen Handwerks über die augenblickliche wirtschaftliche Not dieses Standes sein und es soll versucht werden, in die Bevölkerung das Augenmerk auf die Tätigkeiten, Fähigkeiten und Lebensnotwendigkeiten des Handwerks zu lenken. […] Ohne ein deutsches Handwerk wäre die deutsche Volkswirtschaft nicht zu denken und es ist Pflicht jedes Staatsbürgers, an die Erhaltung dieses Standes auch für die Zukunft unseres Volkes zu denken. In diesem Sinne soll das Geleitwort des Handwerks erklingen: ‚Gott segne das ehrbare Handwerk!'".*[465]

463 Vgl. ebd.
464 Vgl. Hirsch 1931, „Hamburger Nachrichten", „Reichs-Handwerks-Woche …", in StaHH 135–1-I-IV-7365.
465 Ebd.

Parallel zur Ausstellung gab es mehrere Rundfunkvorträge pro Tag, die die „Reichshandwerkswoche" begleiteten. So gab es Vorträge zu den Themen „die Frau und das Handwerk", „die volkswirtschaftliche Bedeutung des Handwerks", „das Lehrlingswesen im Handwerk" und „die wirtschaftliche und soziale Bedeutung des Handwerks".[466]

Um die wirtschaftliche Lage des Handwerks zu verbessern, ist öffentlich auf das Handwerk hingewiesen worden, was die Bevölkerung dazu anregen sollte, die Handwerksarbeiten zu schätzen und auch zu nutzen. Darüber hinaus sollte die Bevölkerung sich im Sinne der „Volksgemeinschaft" dazu verpflichtet fühlen zu helfen. Die Idee der „Reichshandwerkswoche" ist in den Folgejahren fortgeführt worden. Folgende Unterkapitel spiegeln die wirtschaftliche Lage des Handwerks wider und beschreiben die unterschiedlichen Aufgaben und Ziele der öffentlichen Darstellung des Handwerks zu unterschiedlichen Zeiten unter der nationalsozialistischen Diktatur. So kam es 1933 zur zweiten Ausführung der „Reichshandwerkswoche" (Kap. 3.2.2.1), welche 1935 in „Handwerks- und Gewerbewoche" umbenannt worden ist (Kap. 3.2.2.2). Deren zweite und letzte Durchführung fand 1938 statt (Kap. 3.2.2.3), bevor es dann „Leistungsschauen des Handwerks" im Kriegsverlauf gab (Kap. 3.2.3).

3.2.2.1 „Reichshandwerkswoche" 1933

Im Jahr 1933, zwei Jahre nach der ersten „Reichshandwerkswoche", folgte die zweite „Reichshandwerkswoche", welche diesmal im Herbst, vom 15. bis 21. Oktober 1933, stattfand. Auch hier riefen die Hamburger Zeitungen zur Unterstützung des Handwerks auf. „Eine Woche lang wird man uns auf das Handwerk aufmerksam machen. Eine Woche lang werden wir durch Zeitung und Zeitschrift, durch Wort und Bild, durch Ausstellung und Vortrag und Umzug an die im stillen werkenden Männer erinnert werden, deren gediegenes, handwerkliches, deren vielseitiges künstlerisches Schaffen in so viel höherem Maße, als das geschah, unser Interesse, unsere Unterstützung verdienen".[467] Zusätzlich zu Ausstellungen und Vorträgen fand in der Woche auch ein Umzug der Handwerker/-innen statt. Die jeweiligen Innungen trafen sich an verschiedenen Stellen der Stadt Hamburg, um ihre Arbeitskleidung zu präsentieren und für ihren Handwerkszweig zu werben; der Umzug endete im Hamburger Stadtpark.[468]

466 Vgl. Stenzel 1931, „Reichs-Handwerks-Woche …", in StaHH 135–1-I-IV-7365.
467 O. A. 1933, „Hamburger Anzeiger", „Reichshandwerkerwoche", in StaHH 135–1-I-IV-7365.
468 Vgl. o. A. 1933, „Hamburger Tageblatt", „Hamburgs Handwerk marschierte gestern", in StaHH 135–1-I-IV-7365

Im ersten Jahr der nationalsozialistischen Diktatur ging es bei dieser „Handwerkswoche" erneut um die Aufmerksamkeit der Bevölkerung auf das Handwerk und seine Arbeiten. Der Umzug in der Hansestadt Hamburg verdeutlichte die Vielfalt der Handwerksberufe und war eine Art „Berufsschau", auf der die unterschiedlichen Gewerke sich präsentierten und für sich warben. Die nationalsozialistische Propaganda nutzte diese Schau, um sich und ihre Politik ebenfalls zur Schau zu stellen und zu zeigen, dass Hitler hinter dem Handwerk stand. Zahlreiche Hakenkreuzflaggen zierten den Umzug und die Handwerker/-innen.

3.2.2.2 „Handwerks- und Gewerbewoche" 1935

Die bisherige „Reichshandwerkswoche" fand 1935 unter dem Namen „Handwerks- und Gewerbewoche Hamburg" vom 14. bis 18. April[469] statt. Schwerpunkt dieser Veranstaltungswoche war die Ausstellung der Gesellenstücke des handwerklichen Nachwuchses.[470]

Die „Reichshandwerkswoche" fand in einem zweijährigen Turnus statt: 1931, 1933 und 1935 unter dem Namen „Handwerks- und Gewerbewoche". Aus den Staatsarchivakten Hamburgs geht nicht hervor, ob 1937 eine weitere „Handwerkswoche" geplant und durchgeführt worden ist. Es gibt zudem keine Belege, warum diese Veranstaltung eventuell nicht stattgefunden hat. Die nächsten Dokumente im Staatsarchiv Hamburg zur „Handwerks- und Gewerbewoche" lassen sich im Jahr 1938 auffinden, welche als die zweite „Handwerks- und Gewerbewoche" betitelt worden ist. Eine geplante „Handwerkswoche" 1941 entfiel aufgrund des Krieges (s. Kap. 3.2.3).

3.2.2.3 Vorbereitungen und Durchführung der „2. Handwerks- und Gewerbewoche" 1938

Ein vertrauliches Schreiben der „Kultur- und Schulbehörde" Hamburgs an den Präsidenten der Handwerkskammer Hamburg, Parteigenossen Arnold Petersen, vom 7. Januar 1938 zeigt, dass die Hamburger „Kultur und Schulbehörde" erst am 4. Januar durch einen veröffentlichten Artikel im „Hamburger Tageblatt" von der geplanten 2. „Handwerks- und Gewerbewoche" im April erfahren hat. Aus diesem Artikel ging hervor, dass das Staatliche Berufsschul-

469 Unterschiedliche Artikel aus dem Jahre 1925 in der Akte StaHH 135–1-I-IV-7360 zeigen, dass es in Hamburg üblich war, zu den Osterfeiertagen die Gesellenstücke des Handwerks auszustellen (vgl. StaHH 135–1-I-IV-7360). Wahrscheinlich ist die „Reichshandwerkswoche" mit dieser Tradition des Handwerks verbunden worden und es entstand die erste „Handwerks- und Gewerbewoche".

470 Vgl. o. A. 1935, „Hamburger Fremdenblatt", „Große Handwerks- und Gewerbewoche …", in StaHH 135-I-IV-7369.

wesen seine Räume zu Ausstellungszwecken zur Verfügung stellen werde und dass einige Berufsschulen eine eigene Ausstellung planten.[471] Hierzu hieß es von Seiten der Behörde: „Die ‚Kultur- und Schulbehörde' braucht nicht besonders zu betonen, daß das hamburgische Berufsschulwesen mit all seinen Lehrern sich sehr gerne für diese Arbeit zur Verfügung stellen wird […]. Um so bedauerlicher ist es, daß die Behörde erst heute durch eine Zeitungsnotiz von diesen offenbar schon weit gediehenen Plänen erfährt. Es ist nicht mehr möglich, daß sich die Schulen in sorgfältiger Weise auf diese Woche vorbereiten".[472]

Dem Ärgernis, der spät zugeteilten Information für die geplante Handwerks- und Gewerbewoche, gesellte sich eine weitere Unstimmigkeit über die Organisationsleitung hinzu. Diese wurde dem Lehrer Lysander Fischer zugeteilt.

> *„Die Kultur- und Schulbehörde hat inzwischen in Erfahrung gebracht, daß die Handwerkswoche einen Teil der Vorbereitung dem Lehrer in der Stellung eines Gewerbelehrers Lysander Fischer übertragen hat. Die Behörde hält sich für verpflichtet, Ihnen, allerdings streng vertraulich, aus der Personalakte des Fischer mitzuteilen, daß dieser eine politische Vergangenheit hat, die Senator von Allwörden veranlaßte, am 18. Juni 1934 zu bestimmen, daß Fischer vorerst für eine Beamtung nicht in Frage kommt. Er hat sich in sehr schwulstiger und oft lobhudelnder Weise, wie er das auch heute noch tut, vor dem Umbruch mit Männern der Sozialdemokraten, angebiedert. Dem roten Senator Krause hat er mitgeteilt, daß er bereits seit 1914 für den Gedanken der Erziehung kämpfe, der sich in der gegenwärtigen Staatsform (in der November-Republik) nun siegreich durchgesetzt habe. […] Diese Mitteilung macht Ihnen die Kultur- und Schulbehörde nicht deshalb, um irgendeinen Lehrer (hier Herrn Fischer) in Ihren Augen schlecht zu machen, sondern sie gibt Ihnen diese vertraulich zu behandelnden Angaben, damit Sie verstehen, daß es die Kultur- und Schulbehörde und vor allem die Hamburger Gewerbelehrerschaft, die das Wesen von Herrn Fischer durchschaut hat, unangenehm berührt, daß ausgerechnet dieser Mann von der Hamburger Handwerkskammer mit Aufgaben von so überragendem Charakter betraut wird".*[473]

Die Handwerkskammer in Hamburg scheint auf dieses Schreiben nicht reagiert zu haben, denn die Kultur- und Schulbehörde schickte eine Woche später ein weiteres Schreiben an den Präsidenten. Dieses Schreiben verwies auf einen

471 Vgl. Kultur- und Schulbehörde 1938, „Schreiben an den Präsidenten …", in StaHH 361–2-VI-2278
472 Ebd.
473 Ebd.; Herv. i. Orig.

weiteren Artikel in der „Hamburger Vorschau", der über die 2. „Handwerks- und Gewerbewoche" vom 10. bis zum 18. April 1938 berichtete. „Die Kultur- und Schulbehörde bittet unter Hinweis auf das Schreiben vom 7. d. M., sich wegen der Durchführung dieser Einzelveranstaltungen, die, wie noch einmal betont werden soll, vom Berufsschulwesen begrüßt und auf das Bestmöglichste unterstützt werden, in Verbindung zu setzen".[474] In diesem zweiten Schreiben der „Kultur- und Schulbehörde" ist die Organisationsübernahme durch Herrn Lysander Fischer und seine politische Vorgeschichte nicht erneut erwähnt worden. Am 26. Januar antwortete der Präsident der Handwerkskammer Arnold Petersen auf das Schreiben vom 14. Januar, dass der Artikel in der Zeitung voreilig erschienen sei, denn die Besprechungen seien erst in der Vorbereitung. Der Obermeister Wilcke werde sich nun um weitere Fragen kümmern und damit ist das Schreiben der „Kultur- und Schulbehörde" als erledigt angesehen worden.[475] Auf die vertraulichen Informationen zur politischen Haltung des Gewerbelehrers Lysander Fischer ist nicht eingegangen worden.

Höchstwahrscheinlich hat sich Obermeister Wilcke in den nächsten Wochen mit den betroffenen Schulen getroffen und über die „Handwerks- und Gewerbewoche" gesprochen. Aus diesem Treffen entstand eine Niederschrift zu Besprechungen der Handwerkswoche von der Handwerkerschule in Altona, die für das Malerhandwerk zuständig war. Diese Niederschrift, ein als vertraulich markiertes Dokument, das an die „Kultur- und Schulbehörde" Hamburg adressiert worden ist, stellte die Beteiligung aller Gewerbeschulen an der geplanten Handwerkswoche als fraglich dar.[476] Ein weiterer Punkt des Schreibens betraf den Gewerbelehrer Lysander Fischer, der als Organisationsleiter bestimmt worden war und trotz persönlicher Bedenken des Handwerksvereins als solcher weiterhin agierte, solange die Handwerkskammer die Berufung nicht zurücknahm.[477] Im Anhang der Besprechungsniederschrift, adressiert an die Malerinnung Hamburg, ist deutlich auf folgenden Punkt hingewiesen geworden: „Wir stimmen überein in der Auffassung, daß der von der Handwerkskammer eingesetzte Lysander Fischer, der in allen möglichen Zeitungen und Zeitschriften seine sattsam bekannten schwülstigen Artikel schreibt über Dinge, die mit der Handwerkswoche zusammenhängen, mit der Ausstellung im Haus der Jugend nichts zu tun hat. Wir lehnen Herrn Fischer aus bestimmten Gründen ab und können seinem Aufenthalt im Gebäude nicht zustimmen".[478] Die Organisationsübernahme der Handwerkswoche durch den Gewerbelehrer Lysander

474 Kultur- und Schulbehörde 1938a, „Schreiben an den Präsidenten …", in StaHH 361–2-VI-2278.
475 Vgl. Petersen 1938, „An die Kultur- und Schulbehörde", in StaHH 361–2-VI-2278
476 Vgl. Schulleiter 1938, „Betreff: Vertraulich!", in StaHH 361–2-VI-2278
477 Vgl. ebd.
478 Schulleiter 1938a, „Niederschrift über die Besprechungen …", in StaHH 361–2-VI-2278.

Fischer ist im Jahr 1938 aufgrund seiner politischen Haltung in der Öffentlichkeit von Seiten der Schulen stark kritisiert worden. Der hier dargestellte – als vertraulich markierte – Schriftverkehr zeichnet nicht nur Äußerungen über das politische Verhalten des Lysander Fischer auf, sondern verdeutlicht zugleich die Denk- und Lebensart im Jahr 1938 unter nationalsozialistischer Herrschaft, wo politische Äußerungen und Verhaltensweisen gegen den Nationalsozialismus öffentlich angezeigt und kritisiert worden sind.

Die „2. Handwerks- und Gewerbewoche" fand dann wie geplant im April 1938 statt. Lysander Fischer ist in einem Artikel des „Hamburger Fremdenblatts" als Organisator der „Handwerkswoche" erwähnt worden und sein Vortrag fand – laut Zeitungsbericht – beim Publikum regen Applaus. Dieser Artikel über die stattgefundene „Handwerkswoche" in Hamburg zeigt, dass Lysander Fischer – trotz der vertraulichen Informationen zu seiner politischen Haltung und den geäußerten Bedenken – die Organisation behalten durfte und seiner Arbeit Beifall und Anerkennung zuteilgeworden ist.[479] Es gibt in dieser Staatsarchivakte keine weiteren Dokumente, die verdeutlichen könnten, dass die Handwerkskammer Hamburg, die Lysander Fischer zur Durchführung der Organisation bestimmt hat, auf diese Kritik in irgendeiner Weise reagierte. Im Gegenteil trotz aller Kritik ließ die Handwerkskammer zu, dass Herr Fischer die Organisation durchführte, was als ein Zeichen gegen die vorherrschende politische Orientierung und als Verachtung der „Kultur- und Schulbehörde" Hamburgs gewertet werden kann.

3.2.3 „Leistungsschau des Handwerks"

Neben den „Reichshandwerkswochen" bzw. „Handwerks- und Gewerbewochen" fanden auch sogenannte „Leistungsschauen des Handwerks" statt. Im März 1938 fand die „Leistungsschau" in Hamburg vor der geplanten „Handwerks- und Gewerbewoche" statt.

Der „Gauhandwerkswalter" informierte 1938 das Handwerk über diese Ausstellung in der Ernst-Merck-Halle im Zoologischen Garten. Aufgabe der „Leistungsschau" war es demnach, Arbeiten der unterschiedlichen Handwerksbereiche an verschiedenen Ständen zu präsentieren.[480]

In den Kriegsjahren ist die „Leistungsschau" weiter durchgeführt worden und ersetzte sogar die dritte „Handwerkswoche", die 1941 stattfinden sollte. Aufgrund der Absage ist die Eröffnungsfeier zur hamburgischen „Leistungsschau"

479 Vgl. o. A. 1937, „Hamburger Fremdenblatt", „Handwerk ist Geistwerk", in StaHH 361–2-VI-2278

480 Vgl. „Gauhandwerkswalter" 1938, „Die Leistungsschau des Handwerker-Wettkampfes", in StaHH 361–2-VI-2278.

anders gestaltet worden und erhielt nun einen künstlerischen Rahmen.[481] Hierzu lautete es: „Das Deutsche Volkstheater in Hamburg-Altona wird nach der Inszenierung von Hanns König jene Szene aus Goethes Festspiel ‚Pandora' im Stil eines altdeutschen Nischenbühnenspiels darstellen […]. Mit dieser Veranstaltung will das hamburgische Handwerk einen neuen, zeitgemäßen Weg kultureller Feiergestaltung in aktueller Weise beschreiten".[482]

Im Jahr 1942 fand dann die dritte „Leistungsschau" im Krieg statt[483], die Eröffnungsfeier ist im Park „Planten un Blomen" ausgetragen worden. Schwerpunkt der „Leistungsschau" war die Nachwuchsförderung im Handwerk trotz kriegswichtiger Aufgaben.[484] Die Problematik des Lehrlingsmangels im Handwerk ist bereits in der Öffentlichkeit bzw. in den Hamburger Zeitungen 1941–1942 u. a. von Karl Kaufmann thematisiert worden. Hamburg konnte für das Jahr 1942 gerade mal auf 400 handwerkliche Lehrlinge zurückgreifen, weswegen auch das Thema der Nachwuchsförderung in der „Leistungsschau" aufgegriffen worden ist. Zusätzlich zum Nachwuchsproblem beschäftigte ein humorvoller Zwischenfall auf der „Leistungsschau" – mitten im Kriege – die Berichterstattung: „Wo Handwerker ausstellen und Innungen einmal ihr Können zeigen, ist allemal etwas los. Und sei es nur, daß ein Witzbold das große Schild vom Prospektkasten am Ausgang „Bitte mitnehmen" klammheimlich auf den Tisch der Bäcker-Innung stellt und sich diebisch freut, wie alles mit offenen Herzen und offenen Handtaschen die Brötchen, Brote und Klöben einsteckt".[485]

Aus der Grundidee das handwerkliche Können der Öffentlichkeit zu präsentieren, um der wirtschaftlichen Not dieses Standes entgegenzuwirken, entwickelte sich eine jährliche Ausstellung, die selbst in Kriegsjahren z. T. fortgeführt bzw. mit den hamburgischen „Leistungsschauen" kombiniert worden ist. Es lässt sich festhalten, dass das Handwerk ein bedeutender wirtschaftlicher Bereich für die Nationalsozialisten war, die diesen zu instrumentalisieren wussten.

481 Vgl. o. A. 1941, „Hamburger Fremdenblatt", „Nur Waffen schafft! Leistungsschau …", in StaHH 135-I-IV-7369.

482 Ebd.

483 Die Leistungsschau fand zum zehnten Male in den Jahren seit der Machtergreifung statt (vgl. R. S. 1942, „Hamburger Tageblatt", „Leistungsschau des Handwerks ein Beweis …", in StaHH 135-I-IV-7369).

484 Vgl. R. S. 1942, „Hamburger Tageblatt", „Leistungsschau des Handwerks ein Beweis …", in StaHH 135-I-IV-7369.

485 J. B. 1942, „Hamburger Tageblatt", „‚Bitte Mitnehmen!' wurde falsch verstanden …", in StaHH 135-I-IV-7369.

3.3 Zusammenfassung

Die Entwicklungen im Handwerk in Hamburg im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus sind aus Sicht öffentlicher Medien anhand hamburgischer Zeitungsberichterstattungen rekonstruiert und erläutert worden. Die Rekonstruktion hat Einblicke in die gesellschaftliche Wahrnehmung und Deutung unterschiedlicher Veränderungen wie bspw. der Weltwirtschaftskrise 1929 im Handwerk ermöglicht. Die Darstellung der Presse ist zwar subjektiv, aber gerade diese Tatsache verdeutlicht die selektive Nachrichtenauswahl und zweckentfremdete Berichterstattung im Nationalsozialismus. So ist bspw. während des Kriegsjahres 1941 von großen Zukunftsplänen des Handwerks geschrieben worden.

Auf diesen Abriss der Handwerksentwicklungen in Hamburg folgte eine punktuelle Fokussierung einiger relevanter handwerklicher Geschehnisse in der Stadt. Hier ist zunächst die Zusammenarbeit der Handwerksbetriebe mit den Berufsschulen thematisiert worden. Dieser Abschnitt hat die negativ besetzte Haltung der Handwerkskammer in Bezug auf praktische Lerninhalte der Berufsschulen veranschaulicht, was dazu geführt hat, dass hamburgische Handwerksbetriebe zu dieser Thematik befragt worden sind. Danach sind die Aufgaben und Ziele der „Hamburger Handwerkswochen“ und der „Leistungsschauen des Handwerks“ betrachtet worden, hierbei ist die grundlegende Idee hinter den Ausstellungen deutlich geworden, die Bevölkerung auf das Handwerk und seine Tätigkeiten aufmerksam zu machen, um so die wirtschaftlich schlechte Lage des Handwerks zu verbessern. Insgesamt kann festgestellt werden, dass das Handwerk ein relevanter wirtschaftlicher Bereich für die NS-Diktatur und ihre Propaganda war, der gezielt in der Berichtserstattung der Zeitungen und auf den sogenannten „Handwerkswochen“ und „Leistungsschauen“ für die eigene Politik instrumentalisiert worden ist. Propagiert wurde dabei die nationalsozialistische Idee der „Volksgemeinschaft“ und der Verpflichtung jedes Einzelnen, das Handwerk zu unterstützen und zu fördern. Welche Auswirkungen diese handwerklichen Entwicklungen in Hamburg im Malerhandwerk hatten, beleuchtet hingegen das folgende Kapitel.

4 Entwicklungen im Malerhandwerk in Hamburg

Das Arbeitsgebiet der Maler/-innen ist seit den Anfängen umfassend, es reichte vom simplen Anstrich bis hin zu künstlerischen Glanzleistungen.[486] Die verschiedenen Tätigkeitsbereiche waren durch die Zeit hindurch von unterschiedlichen Verordnungen betroffen, die diesen Handwerksbereich nachhaltig in seiner Entwicklung veränderten. Dieses Kapitel fokussiert das Malerhandwerk in Hamburg seit der Einführung der Gewerbefreiheit (Kap. 4.1) bis hin zum Ende des Nationalsozialismus (Kap. 4.2) und stellt seine unterschiedlichen Arbeitsbereiche und Lernorte (Kap. 4.3) dar. Diese regionalhistoriografische Darstellung des Malerberufes, der Berufsbildung und des Malerhandwerks stellt regionale Besonderheiten der Hansestadt Hamburg heraus, hier entstand z. B. die erste Malerinnung bereits im Jahre 1375[487]. Die Rekonstruktion umfasst die wesentlichsten Entwicklungen im hamburgischen Malerbereich von der Gründung der „Corporation der Maler und Lackierer" bis zum Ende des zweiten Weltkrieges.

4.1 „Rückwärts den Blick – Vorwärts den Schritt!"[488]

„Die Geschichte des Maler- und Lackiererhandwerks in Hamburg ist reich an starken, farbigen und charaktervollen Persönlichkeiten" (Lüth 1975, 109). Eine exakte Nachzeichnung der Strukturen im Malerhandwerk in Hamburg ist nach Lüth kaum möglich, denn viele Dokumente sind bei Angriffen auf Hamburg im

486 Vgl. Verdieck 1934, 3, „Betrifft den Betrieb und das Wirken …", in StaHH 361–2-VI-2299.

487 In der ersten Hälfte des 14. Jahrhunderts schlossen sich, wegen politischer und wirtschaftlicher Vorteile, die Maler, Glaser, Sattler, Riemenschläger und die Taschen- und Beutelmacher in Hamburg zu einem Amt zusammen (vgl. Gabrielsson 1974, „Vorbemerkungen", in Findbuch 612–1/36–39 StaHH). In der Übersetzung des Originaltextes aus dem Jahre 1375 heißt es bezüglich der Zusammenschließung nach Hansen: „Dies ist die Satzung der Glaser, der Maler, der Riemenschläger, der Taschenmacher, der Beutelmacher (Vorgänger der Handschuhmacher) und der Harnischmacher (Plattenpanzermacher)" (Hansen 1908, „Rückwärts – Vorwärts …", in StaHH 612–1/36–56). In dieser Satzung wurden Anforderungen an die jeweiligen Berufe und ihre Arbeiten gestellt. Die Forderungen an den Beruf des Malers waren dabei folgende: „die Maler sollen ihre Bilder schneiden und hobeln von gutem eichenen Holz oder von Birnbaumholz oder von (Wal-)Nußbaumholz. So wie das einer nicht tut, der soll das gutmachen mit 6 Pfenningen und 10 Schillingen für jedes Stück. Dazu soll man ihm die Bilder zerhauen" (ebd.). Zum Aufgabenfeld des Malers im Jahr 1375 gehörte es, Holzbilder zu schnitzen. Wer die Anforderung seines Arbeitsgebietes nicht einhielt, musste eine Geldstrafe zahlen. Die Verbindung der Maler, Glaser und des Ledergewerbes bestand bis Mitte des 15. Jahrhunderts. 1461 löste sich das Ledergewerbe von diesem Amt ab. Die Trennung der Glaser erfolgte im Jahr 1614. (Vgl. Gabrielsson 1974, Findbuch 612–1/36–39 StaHH)

488 Hansen 1908.

zweiten Weltkrieg zerstört worden[489] (vgl. ebd.). Unterschiedliche Festschriften des Malerhandwerks in Hamburg sowie Unterlagen der Innung ermöglichen allerdings einen soliden Einblick in die Geschichte des/der Malers/-in und des Malerhandwerks in Hamburg und bilden die theoretische Grundlage der folgenden (Unter-)Kapitel.

Die Darstellung der Geschichte beginnt mit den Entwicklungen im Malerhandwerk nach Einführung der Gewerbefreiheit 1865 (Kap. 4.1.1), die Bildung einer Innung der Maler und Lackierer in Hamburg bildet die Ausgangsebene des nächsten Kapitels (Kap. 4.1.2), bevor der Obermeister der Maler- und Lackiererinnung Carl Hansen näher betrachtet wird (Kap. 4.1.3). Die Nachzeichnung der Entwicklungslinien des Malerhandwerks zu Zeiten der Reichsgründung und in der Weimarer Republik endet mit einer Erörterung zur Gründung des Vierstädtebundes 1905 (Kap 4.1.4) und der Ausstellung zu bemalten Wohnräumen 1911 sowie der Auswirkungen der Bauhausbewegung in Hamburg zu jener Zeit (Kap. 4.1.5).

4.1.1 „Corporation der Maler" und „Verein der Maler und Lackierer"

Mit der Gewerbefreiheit 1865 ist das bisherige „Amt der Maler" in Hamburg aufgelöst worden. Formell gab es seit diesem Zeitpunkt die „Corporation der Maler", neben diesem Amt versuchte der „Verein der Maler und Lackierer" die restlichen Maler bzw. „Freimeister" zu vereinen, die nicht der „Corporation der Maler"[490] angehörten. Der Zweck der Gründung der „Corporation" war laut dem Entwurf des Statuts von 1865 folgender:

> *„Die Errichtung der Corporation bezweckt die Beförderung der gemeinsamen Interessen des Malergewerks im hamburgischen Staate und die Vertretung desselben gegenüber Behörden, Vereinen und einzelnen Personen nach Maaßgabe der hamburgischen Staatsgesetze. Insbesondere stellt die Corporation sich die Pflege von Grundsätzen, Fähigkeiten und Einrichtungen zur Aufgabe, welche geeignet sind, ihre Mitglieder für die Uebertragung von Malerarbeiten und für Anvertrauung von Lehrlingen zu empfehlen und Gehülfen auszubilden. Demgemäß ist ihr Bestreben das Fortschreiten in den Fachkenntnissen und die Erhaltung der Ehrenhaftigkeit und des Gemeinsinns bei ihren Mitgliedern zu befördern; sie sorgt für die Lehrlinge,*

489 Für die Gegenwart und die Forschungen in Hamburg wäre es nach Lüth (1975) wertvoll gewesen, wenn das „Buch des Lackierverbandes von 1873" erhalten geblieben wäre (vgl. Lüth 1975, 101).

490 Im „Entwurf der Statuten für die Corporation der Maler in Hamburg 1865" heißt es auf der Rückseite des Titelblatts: „Wer soll Meister sein? Der was ersann! Geselle? Der was kann! Lehrling? Jedermann!" („Entwurf der Statuten für die Corporation der Maler in Hamburg" 1865).

wirkt auf ein geordnetes Verhältnis zwischen Arbeitgebern und Arbeitern hin, giebt Gelegenheit zu freiwilligen Prüfungen und sucht die außergerichtliche Beilegung von Streitigkeiten herbeizuführen" (Entwurf der Statuten für die Corporation der Maler in Hamburg 1865).

Die Mitglieder waren somit u. a. verpflichtet, die ihnen anvertrauten Lehrlinge und „Gehülfen" zu betreuen und für ein geordnetes Arbeitsverhältnis zu sorgen. Darüber hinaus ist jedes Mitglied angehalten worden, „keinen Lehrling anzunehmen, der nicht mit Zustimmung seines Vaters oder Vormundes oder nächsten Angehörigen den Bestimmungen des gegenwärtigen Abschnitts […] sich unterwirft" (ebd.). Die nächsten Abschnitte beinhalten u. a. Paragraphen zum Schulgeld und zum Schulbesuch. So heißt es im Text bezüglich des Besuchs der Schule und der Pflichten des Lehrherrn:

„Jeder Lehrling hat im Wintersemester die Zeichenschule der Corporation regelmäßig zu besuchen und dabei der Schulordnung nachzukommen. Der Lehrherr ist verpflichtet für den Schulbesuch des Lehrlings zu sorgen. Ausgenommen von dieser Verpflichtung sind diejenigen, welche die allgemeine oder eine andere Gewerbeschule besuchen, jedoch muß der Lehrherr dem Präses der Corporation davon Anzeige machen. Die Vernachlässigung der in diesem §. dem Lehrherrn obliegenden Pflicht bewirkt für denselben eine Conventionalstrafe von 3 bis 30 [! Währungszeichen unleserlich]. Die Fortbildung resp. Anlernung von Rechnen und Schreiben ist ebenfalls erforderlich und muß der Lehrling sich bemühen, daß er bei Austritt aus der Lehre die Prüfung auch in dieser Beziehung bestehen kann, worauf der Lehrherr zu sehen verpflichtet ist" (ebd.).

Damit ist nicht nur der regelmäßige Schulbesuch für den Lehrling in dem „Entwurf der Statuten der Corporation der Maler in Hamburg" verpflichtend geworden, sondern der Lehrherr hatte auch dafür zu sorgen, dass der Lehrling diesem Schulbesuch nachkam oder er ist hierfür bestraft worden.

1872 ist der „Verein der „Prinzipäle des Maler und Lackirer-Geschäfts"[491] gegründet worden, der seiner Satzung nach der erste Arbeitgeberverband im deutschen Malergewerbe war.[492] Im Jahre 1873 taten sich alle Handwerke in Hamburg in der Gewerbekammer zusammen und ein Jahr darauf, 1874, ist der „Deutsche Malerbund" (DMB) gegründet worden, der alle bisherigen Malerinnungen verband. (Vgl. Hansen 1950, 66) Streitigkeiten innerhalb des Bundes zwischen den einzelnen Malerinnungen erschwerten allerdings die ei-

491 In der Quelle o. A. 1925, „1375–1925. Streifzug durch die Geschichte …" in StaHH 612–1/36–56 ist auch die Rede vom „Verein von Prinzipalen des Malergeschäfts".

492 Vgl. Gabrielsson 1974, „Vorbemerkungen", in Findbuch StaHH 612–1/36–39; vgl. o. A. 1925, „1375–1925. Streifzug durch die Geschichte …" StAHH 612–1/36–56.

gentlichen Aufgaben, sodass einige Malerinnungen wie Hamburg und Hannover aus dem Bund austraten (vgl. Stolze 1911, 54).

Insgesamt betrachtet kann gesagt werden, dass trotz der Verbindung von Malern/-innen und Lackierern/-innen im 19. Jahrhundert in Hamburg sich diese beiden Gruppen nicht immer einig waren, was sich heute allerdings nicht mehr nachverfolgen lässt (vgl. Lüth 1975, 101).[493]

4.1.2 Innung der Maler und Lackierer 1883

Das 19. Jahrhundert brachte zunächst den wirtschaftlichen Aufschwung. Arbeitskräfte waren gefragt, aber statt gelernter Facharbeitenden gab es viele Außenstehende, die sich die Arbeitstätigkeiten einfach abschauten und nachmachten. Dem Handwerk fehlte es an Meistern/-innen und Gesellen/-innen, der Industrie hingegen an Ingenieuren/-innen und Präzisionsmaschinen.[494] Die minderwertige Arbeit ließ sich an den hergestellten Produkten erkennen und so lautete das Urteil der Welt über die deutsche Arbeit nach der Londoner Weltausstellung „billig und schlecht".[495] Die Beschaffung der Waren auf der ersten Weltausstellung 1851 in London hatte zur Folge, dass das englische Parlament 1887 beschloss, Produkte mit einer Herkunftsbezeichnung zu versehen. Deutsche Produkte erhielten das Herkunftssiegel „Made in Germany", was ihren schlechten Zustand kennzeichnete. (Vgl. Felleckner/Felleckner 2003, 2) Zurückzuführen ist dieser Umstand darauf, dass der Aufschwung der Industrialisierung in der Gründerzeit zu nicht fachgerecht ausgeführten Arbeiten und ausgebildeten Arbeitenden führte, weil es an Arbeitenden mangelte und diese ohne eine Lehre eingesetzt worden sind (s. Teil B1/Kap. 1.1.3). Das betraf nicht nur die Industrie, sondern auch das Handwerk und somit auch das Malerhandwerk. Der Umschwung bei der werkgerechten Ausführung im Handwerk der Maler/-innen trat erst mit dem Innungsgesetz ein. Aufgrund der Paragraphen 97 ff. der Gewerbeordnung (Gesetz vom 18.7.1881) und der Bestimmungen des Innungsstatuts trat die „Corporation der Maler" am 5. April 1883 zu einer Innung zusammen, die den Titel „Innung der Maler und Lackirer zu Hamburg" führte. Im Statut der Innung heißt es im Paragraphen 1 bezüglich der Aufgaben der Innung, dass diese „die Beförderung der gemeinsamen gewerblichen Interessen des Maler- und Lackirer-Gewerbes im hamburgischen Staate und die

493 Das Staatsarchiv Hamburg hat in der Staatsarchivakte 612–1/36–40 zwar Protokolle des „Vereins der Prinzipäle des Maler & Lackir-Geschäfts Hamburgs" aus dem Gründungsjahr 1872 und den Folgejahren, diese sind allerdings handschriftlich verfasst und für Laien nicht lesbar (Süttelinschrift). Eine Auswertung der Protokolle wäre allerdings m. E. eine Bereicherung für die Wissenschaft und für die Rekonstruktion des Malerhandwerks in Hamburg.

494 Vgl. o. A. 1925, „1375–1925. Streifzug durch die Geschichte …", in StaHH 612–1/36–56

495 Ebd.

Vertretung derselben gegenüber den zuständigen Behörden, sowie gleichzeitig ein gemeinsames Zusammenhalten bei allen vorkommenden Fragen, soweit dieselben die gewerblichen Verhältnisse ihrer Mitglieder betreffen“ („Statut der Innung der Maler und Lackirer zu Hamburg“ 1883, 3), bezweckt. In Bezug auf das Lehrlingswesen lag die Aufgabe der Innung vorwiegend darin, „die Pflege und Kontrolle des Lehrlingswesens zu üben, um durch richtige Erziehung der Lehrlinge, namentlich auch durch Benutzung der in den öffentlichen Gewerbeschulen und der Innungs-Fachschule sich den jungen Leuten bietenden Unterrichtsquellen einen befähigten und gebildeten Gehülfenstand heranzuziehen“ (ebd.). Darüber hinaus ist in Paragraph 55 festgelegt worden, dass die Innung die von der „Corporation der Maler zu Hamburg“ gegründete Fachschule für Malerlehrlinge und Gehilfen/-innen weiter fortführen sollte (vgl. ebd.), hierzu sind eigene Anordnungen – „Reglement für die Fachschule der Innung der Maler und Lackirer zu Hamburg“ – angefertigt worden, die sich im Anhang des Statuts befanden und wie folgt lauteten: „§ 1. Der Zweck der Schule ist, die Lehrlinge durch Unterricht im decorativen Holz-, Marmor- und Schrift-Malen sowie im Wesen der Form- und Farbenlehre so heranzubilden, daß dieselben später als brauchbare Gehülfen ihr Fortkommen finden“ (ebd., 18). In diesen Anordnungen ist ebenfalls die Aufgabe der Lehrkräfte beschrieben worden, die nicht nur darin bestand, Unterricht zu erteilen und anwesend zu sein, sondern sie waren auch für die Schulatmosphäre verantwortlich, wie der folgende Ausschnitt belegt: „§ 9. Die Lehrer sind verpflichtet, in den Unterrichtsstunden von Anfang bis zu Ende in der Schule anwesend zu sein und durch Wort und That den Unterricht zu ertheilen, behufs Anschaffung von Lehrgegenständen der Schulcommission Vorschläge zu machen und überhaupt für das Aufblühen der Schule redlich zu sorgen“ (ebd., 19).

Durch die Novelle vom 26. Juli 1897 („Reichsgesetzblatt“, 663) konnten auf Mehrheitsbeschluss Zwangsinnungen gebildet werden. Von dieser Möglichkeit machte die „Innung der Maler und Lackirer“ Gebrauch und so ist am 11. Januar 1899 die Form einer Zwangsinnung vollzogen worden.[496]

In den ersten Jahren nach der Bildung der Zwangsinnung gab es teilweise großen Unmut in Hamburg, denn die Malermeister/-innen der älteren Generation wollten nicht mit den jungen Malermeistern/-innen an einem Tisch zusammensitzen. Diese wiederum wollten ebenfalls nicht gezwungen werden, sich mit den älteren Meistern/-innen zusammenzuschließen. Im Laufe der Jahre klärte sich allerdings diese Auseinandersetzung und der/die geprüfte Maler/-in hatte

496 Vgl. Gabrielsson 1974, „Vorbemerkungen“, in Findbuch 612–1/36–39 StaHH; Vgl. o. A. 1925, „1375–1925. Streifzug durch die Geschichte …“, in StaHH 612–1/36–56

bald das Ansehen wieder erlangt.[497] Hervorzuheben ist, dass die Bildung der „Innung der Maler und Lackirer zu Hamburg" im Jahre 1883 einen ersten Systematisierungsschub im Malerhandwerk erzeugte. Der Innungsbeitritt war damals zwar kostenlos, bot dem Handwerk allerdings kaum Sicherheit gegenüber der aufsteigenden Industrie – dem wirtschaftlichen *Gegner* des Handwerks. Das „Handwerkerschutzgesetz" von 1897 legte daraufhin die gesetzliche Neuordnung der gewerblichen Berufsausbildung fest, die auch dem Malerhandwerk und seiner Lehrlingsausbildung einen ordnenden Rahmen gaben (s. Teil B1/Kap. 2.1.4).

4.1.3 Obermeister der Innung der Maler und Lackierer – Carl Hansen

Im Jahr 1902 ist Carl Friedrich Hansen zum Obermeister der Innung der Maler und Lackierer in Hamburg gewählt worden, er war zu dem Zeitpunkt gerade mal 27 Jahre alt (vgl. Lüth 1975, 111). Die Wahl zum 1. Obermeister in Hamburg fand alle drei Jahre statt und Carl Hansen besetzte dieses Amt mindestens 25 Jahre lang[498]. Im selben Jahr erschien auch die erste Ausgabe der „Allgemeinen Malerzeitung", welche von Hansen herausgegeben worden ist (vgl. Bauche 2003, 174).

Carl Friedrich Hansen galt als einflussreiche Persönlichkeit in der (Maler-)Handwerksgeschichte der Stadt Hamburg, vielfach sind sein „Können", seine „Traditionspflege" und seine „Zukunftsvisionen" gelobt worden (vgl. ebd.). So waren sowohl die Vergangenheit als auch die Zukunft für ihn und das Malerhandwerk von Bedeutung. „Hut ab vor den Ahnherren! Sehr wohl! Doch was gestern war, ist nicht mehr. Beides ist von großer Wichtigkeit. Die Zukunft jedoch ist ein Fall für sich" (Hansen zit. n. Lüth 1975, 125). Ungewöhnlich stark setzte er sich auch für die Berufsförderung im (Maler-)Handwerk ein (vgl. Bauche 2003, 174, s. Kap. 4.1.5). Carl Hansen ist in der hamburgischen Geschichte des Malerhandwerks eine besondere Person, der schon damals viel Bedeutung zukam. Er verband gekonnt die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft des Handwerks, was ihn in seinem Handwerksstand besonders stärkte und in den folgenden Kapiteln noch herausgestellt wird.

4.1.4 Vierstädtebund 1903

Seine Fähigkeiten bewies Hansen u. a. bei der Gründung des Vierstädtebundes, an dem er maßgeblich beteiligt war. Die Malerinnungen Hamburg, Altona,

497 Vgl. o. A. 1925, „1375–1925. Streifzug durch die Geschichte …" StaHH 612–1/36–56

498 Jubiläumsfeier zu seiner 25-jährigen Amtszeit (vgl. o. A. 1927, „Hamburger Nachrichten", „Jubiläumsfeier für Obermeister …", in StaHH 731.8-A 758). Vgl. o. A. 1927, „Hamburger Nachrichten", „Jubiläumsfeier für Obermeister …", in StaHH 731.8-A 758

Harburg und Wandsbek vereinigten sich 1903 zum sogenannten Vierstädtebund[499] (vgl. Hansen 1950, 66). Zwei Jahre später, 1905, ist der Vierstädtebund zum Norddeutschen Bund erweitert worden. Folgende Städte und Länder kamen hinzu: Schleswig-Holstein, Hansestädte, Hannover, Braunschweig, Oldenburg, Lipperland, Mecklenburg und Pommern (vgl. Hansen 1950, 66; vgl. Lüth 1975, 112).

Im Jahr 1907 rief der „Verband der Maler, Lackierer, Anstreicher, Tüncher, Weißbinder Deutschlands" in einer Broschüre dann zum Beitritt in den Vierstädtebund auf. „Vorwärts mit neuer Kraft! Einige Worte für diejenigen, die immer noch der Organisation fernstehen und den Wankelmütigen zur Ermunterung" (Tobler 1907, 4) lautete der Titel. Im selben Jahr verzeichnete der Verband bereits 40 000 Mitglieder und hatte sich die Aufgabe gestellt, gemeinsam mit Berufskollegen/-innen die Berufslage im Malerhandwerk zu verbessern. Die Broschüre verdeutlichte anhand von Zahlen die Entwicklungen der letzten Jahre in Bereichen der Lohnerhöhung, der Verkürzung von Arbeitszeit, der Krankenunterstützung und des Sterbegeldes. (Vgl. ebd., 6 f.)

Insgesamt kann herausgestellt werden, dass die Gründung des Vierstädtebundes 1903 das Engagement Hansens in der Zusammenlegung der Innungen einzelner Städte zeigte. Es kann als seine Errungenschaft gewertet werden, dass sich das Malerhandwerk mit tariflichen und rechtlichen Bestimmungen auseinandersetzte und so viele Mitglieder mobilisierte, sich für die Zukunft ihres Handwerkes einzusetzen.

4.1.5 Ausstellung bemalter Wohnräume 1911 und Bauhausbewegung in Hamburg

Der Obermeister der Hamburger Innung der Maler und Lackierer, Carl Friedrich Hansen, setzte sich, wie bereits angedeutet, stark für die Berufsförderung ein. Als ein Beispiel hierfür kann die Ausstellung der Innung der Maler und Lackierer 1911 auf dem Heiligengeistfeld in Hamburg unter seiner Leitung gewertet werden. Es handelte sich hierbei um die „Ausstellung bemalter Wohnräume". Die Summe, mit der für die Ausstellung kalkuliert worden ist, war für damalige Verhältnisse sehr hoch. (Vgl. HWK Hamburg 1998, 99) Diese Tatsache lässt bereits erkennen, dass Hansen das Malerhandwerk und den Nachwuchs schätzte und dementsprechend auch fördern wollte.

499 Der Vierstädtebund 1903 zeigt bereits die wirtschaftlichen Verbindungen der Städte, die erst 34 Jahre später im Zuge des Groß-Hamburg-Gesetzes territorial verbunden worden sind (vgl. Lüth 1975, 112).

Das Thema Farbe im Stadtgebiet bzw. im Wohnraum war für Hamburg noch Jahre danach ein Projekt, womit sich das Malerhandwerk beschäftigte. Die kommunale Reformaktivität bot dem Malerhandwerk 1918 gute Voraussetzungen sich wirtschaftlich zu steigern. In ganz Deutschland hörte man in dieser Zeit den „Aufruf zum bunten Wohnen" des Architekten Bruno Taut (s. Teil B1, Kap. 3.1.4) und auch in Hamburg fand der Aufruf in den Folgejahren seinen Ausdruck. (Vgl. ebd.) So sind unterschiedliche Projekte zum Thema Farbe in Hamburg veranstaltet worden; eins davon war der 1925 in Hamburg abgehaltene „Deutsche Farbentag". An dem Wettbewerb für farbige Architektur nahm auch das Malerhandwerk teil (vgl. Gatz 1994, 228). Ein Jahr später, 1926, ist der Bund „Farbe im Stadtbild" gegründet worden, an dessen Gründung die Maler/-innen führend beteiligt waren (vgl. ebd.; vgl. Knoth 1992, 54).

Vorträge der Bauhausarchitekten Bruno Taut und Walter Gropius in der Innung der Maler und Lackierer verdeutlichten das Interesse des Berufsstandes an der Bauhausbewegung (vgl. Gatz 1994, 228; vgl. HWK HH 1998, 99). Des Weiteren nahmen die Maler/-innen in Hamburg an Wettbewerben zur Gestaltung von Plätzen und Straßen in Altona und Wismar teil (vgl. Gatz 1994, 228); diese Wettbewerbe sollten sowohl bei Malern/-innen als auch bei Architekten/-innen auf Interesse stoßen (vgl. Knoth 1992, 55).

Um die Lage im Handwerk im ganzen Reich zu verbessern bzw. um auf das Handwerk aufmerksam zu machen, fanden im gesamten Reich ab 1931 sogenannte „Reichshandwerkswochen" statt (s. Teil B2/Kap. 3.2.2). In Bezug auf das Malerhandwerk und sein Aufgabengebiet erschien am 18. März 1931 im Rahmen der „Reichshandwerkswochen" ein Artikel im „Hamburger Anzeiger".[500] Um die wirtschaftliche Lage des Malerhandwerks zu verbessern, musste der Bevölkerung zuerst der Sinn von Malerarbeiten erläutert werden. „Man hört nicht selten die Meinung, das Malerhandwerk sei halbwegs ein Luxushandwerk. Zum Bäcker und zum Fleischer, zum Schneider und zum Schuhmacher muß man gehen, aber den Maler kann man sparen; denn er schafft ja nur eine schönere und saubere Wohnung, und darauf muß eben verzichtet werden, wenn das Geld nicht mehr reicht".[501] Auf neue Anstriche konnte demnach verzichtet werden, aber das Aufgabengebiet des/der Malers/-in umfasste mehr, auf das die Bevölkerung nicht verzichten sollte. „Nun der Maler schafft nicht nur Schönheit und Sauberkeit, er erhält und schützt auch die Sachwerte vor Zerstörung, und wenn er Sauberkeit schafft, dann schützt er vor Krankheit und persönlichem Unbehagen. Schutz der Gesundheit und Schutz der Sachwerte aber sind Notwendigkeiten, sind in keiner Weise

500 Vgl. Stenzel 1931, „Reichs-Handwerks-Woche …", in StaHH 135–1-I-IV-7365.
501 Ebd.

Luxus. Denn hier bringt jede Unachtsamkeit und Nachlässigkeit mit Sicherheit Verlust oder viel höhere Kosten für die Wiederherstellung mit sich".[502] Die „Reichshandwerkswochen" sollten die einzelnen Handwerksbereiche in ihren Aufgaben unterstützen und dem Volk verdeutlichen wie wichtig diese seien. Der Appell an die eigene Gesundheit und die Verantwortung für die Bewohner der Wohnräume war ein sinnvolles Argument, um die Relevanz der Maler/-innen in schwierigen wirtschaftlichen Zeiten zu verdeutlichen.

Zusammenfassend stellt sich heraus, dass die kulturelle Bedeutung der Maler/-innen für die Bevölkerung Hamburgs nicht zu unterschätzen war. Die Aufgaben des Malerhandwerks schienen relevant und sind der Bevölkerung verstärkt verdeutlicht worden. Die Entwicklungen im Bereich der Berufsförderung sind aufgrund des Engagements des Obermeisters Hansen vorangetrieben worden und auch institutionell änderte sich mit dem Zusammenschluss der Innungen zum Vierstädtebund einiges an der wirtschaftlichen und sozialen Gesamtsituation der Maler/-innen in Hamburg. Auch im Nationalsozialismus veränderten sich die Strukturbedingungen, -entwicklungen und -prozesse im Malerhandwerk, worauf im Folgenden eingegangen wird.

4.2 Das Malerhandwerk im Nationalsozialismus

Der Beginn der NS-Diktatur 1933 hatte auch Auswirkungen auf das Malerhandwerk. Infolge der vielen institutionellen „Gleichschaltungen" im gesamten Deutschland sind die Innungen am 30. Juli 1934 aufgelöst und nach dem Handwerker-Gesetz vom 15. Juli 1934 umstrukturiert worden. Die gleichgeschaltete Innung der Maler und Lackierer in Hamburg hieß fortan: „Handwerker Innung für das Maler-Schildermaler und Schilderhersteller-Handwerk zu Hamburg".[503] Drei Jahre später, 1937, sind der Hamburger Innung im Zuge des Groß-Hamburg-Gesetzes[504] die Innungen Altona, Harburg und Wandsbek angegliedert worden[505].

502 Ebd.

503 Vgl. Gabrielsson 1974, „Vorbemerkungen", in Findbuch StaHH 612–1/36–39

504 Hamburg brauchte Platz, um seinen Hafen und die Industrie auszuweiten; nachdem die Hoheitsrechte auf das Reich übertragen worden sind, verwirklichte sich die Forderung durch das in Kraft tretende Groß-Hamburg-Gesetz vom 1. April 1937. Die Verbindung mit Altona, Harburg-Wilhelmsburg und Wandsbek (sowie kleinen Gemeinden) ist fortan unter der Bezeichnung „Hansestadt Hamburg" zusammengefasst worden und bildete ein neues politisches und wirtschaftliches Gemeindewesen (vgl. Studt/Olsen 1964, 99). Siehe auch Teil C, Kap. 4.2.1.1.

505 Am 24. Juli 1933 sind bereits die Innungen Bergedorf und Cuxhaven an die Hamburger Innung angegliedert worden (vgl. Gabrielsson 1974, „Vorbemerkungen", in StaHH Findbuch 612–1/36–39).

Nachstehend wird zuerst auf die nationalsozialistischen Ideen zur Neugestaltung der Stadt Hamburg eingegangen (Kap. 4.2.1), bevor die Begabten- und Nachwuchsförderung im Malerhandwerk (Kap. 4.2.2) sowie die Aufgaben der Malerinnung im Nationalsozialismus (Kap. 4.2.3) erläutert werden.

4.2.1 Neugestaltung deutscher Städte

Die Neugestaltung deutscher Städte oblag nach dem Reichsgesetz vom 4. Oktober 1937 dem Reichsstatthalter der Stadt. In Hamburg waren Karl Kaufmann und der ihm unterstellte Architekt und Regierungsbaumeister Konstanty Gutschow[506] mit der Gestaltung der Stadt beschäftigt. Die Pläne für die Bauarbeiten in Hamburg waren umfassend, neben dem Ausbau des Ufers zwischen den Landungsbrücken und Altona zum „Manhattan an der Elbe" sind auch eine Hängebrücke, ein Gauhochhaus der NSDAP, ein Passagierschiffsterminal, ein Aufmarschplatz, eine Volkshalle und ein „Kraft-durch-Freude"-Hotel geplant gewesen; diese Planungen wurden 1942 jedoch eingestellt (vgl. Büttner 1991, 471). Der damalige Bürgermeister Carl Vincent Krogmann beschrieb in einem Vorwort zu einem Fotobuch über Hamburg sein zukünftiges Bild der Stadt. „Allzu bunt und wechselnd und farbenprächtig sind die Eindrücke auf den Schauenden, als daß es möglich wäre, in einer Folge alle Seiten hamburgischer Eigenart und hamburgischen Lebens aufzuweisen. […] [Es ist Tatsache], daß die alte Hansestadt vor neuen, grundlegenden Wandlungen steht. Der Wille des Führers, wie München, Nürnberg und Berlin auch die größte deutsche Seehafenstadt auszubauen, wird entscheidende Änderungen im Stadtbilde herbeiführen. […] Das Ziel ist das gleiche wie in der Vergangenheit: immer hat Hamburg als das Tor Deutschlands eine Verpflichtung zu erfüllen, die dem ganzen Vaterlande zugute kommt" (Krogmann o. J.). Die Veränderung des Stadtbildes sah Krogmann als Verpflichtung Hamburgs, einen Beitrag zur „Volksgemeinschaft" zu leisten.

Neben der Neugestaltung der Hansestadt Hamburg bemühte sich der Architekt Konstanty Gutschow um die Schulung und Förderung von Künstlern/-innen und Handwerkern/-innen. Es gab Sonderkurse für Künstler/-innen und Architekten/-innen sowie für Handwerker/-innen.[507] Das Bemühen um die Neugestaltung der Stadt nahm in den folgenden Kriegsjahren allerdings ab und der

506 Im Staatsarchiv gibt es innerhalb der Akten unterschiedliche Schreibweisen des Namens. So sind Konstanty Gustow oder Konstanty Gutschow vorzufinden. Gutschow (1902–1978) ist gebürtiger Hamburger und studierte Architektur an den Technischen Hochschulen Danzig und Stuttgart. Nach einigen Berufserfahrungen „trat er in die Hochbaudirektion Hamburg unter Oberbaudirektor Fritz Schumacher ein, der ihn förderte. 1929 gründete er ein eigenes Architekturbüro. Seine guten Beziehungen zum NS-Regime […] verhalfen ihm zu wichtigen Aufträgen" (Bahnsen 2015, 163 – Anmerkungen).

507 Vgl. o. A. o. J., „Findbuch", in StaHH 322–3.

Fokus verschob sich zunehmend auf kriegswichtigere Aufgaben, wie z. B. auf den Bau von Luftschutzanlagen.[508]

4.2.2 Nachwuchs- und Begabtenförderung im Malerhandwerk 1939, 1941

Die Förderung des handwerklichen Nachwuchses im Malerhandwerk war für die Innungen deutschlandweit von großer Bedeutung. Zur Erhöhung der Auftragslage in diesem Bereich sind Ausstellungen zur Stadtgestaltung veranstaltet worden und in den Wintermonaten, wo die wirtschaftliche Situation aufgrund der Witterungsbedingungen noch schlechter war, gab es zusätzliche Schulungen für Meister/-innen und Gesellen/-innen (vgl. Gatz 1994, 229).

Erste Förderungsansätze der Maler/-innen in Hamburg fanden 1939 statt. Um den Nachwuchs im Malerhandwerk zu schulen, gab es einen Austausch mit dem Malermeister Schmarje. Inhalt der Besprechung war der aktuelle Stand im Malerhandwerk, der sich aus den Notizen der Zusammenkunft nachzeichnen lässt. Schmarje bezog sich bei der *Lagebesprechung* auf die Lehrwerkstätten, die staatliche Fachschule in der Spaldingstraße, die Winterschulung der Innung am Nagelsweg und die Meisterschule in Altona.[509]

Aus den Notizen geht hervor, dass die Lehrwerkstatt als die wichtigste Erziehungsstätte der Maler/-innen gesehen worden ist. Gleichzeitig war sie aber auch die Hauptgefahrenquelle der Lehrlingserziehung, denn in den wenigsten Lehrwerkstätten ist ordentlich und sauber gearbeitet worden. Begründung hierfür war die enge Kostenkalkulation der damaligen Zeit. Eine Möglichkeit zur Verbesserung der Situation und zur Steigerung der Beschaffenheit der Arbeitsprodukte ist in der Lenkung der Werkstätten durch eine übergeordnete Stelle gesehen geworden.[510]

In der Staatlichen Fachschule Spaldingstraße fand einmal in der Woche Unterricht für die Malerlehrlinge statt. Der Unterricht umfasste vier Stunden Zeichnen (Geometrie, Entwurf etc.), zwei Stunden Rechnen und zwei Stunden Staatsbürgerkunde. Insgesamt sind die Ergebnisse der Lehrlinge für gut empfunden worden, darunter fielen insbesondere Rechnen, Staatsbürgerkunde und Zeichnen (Geometrie). Das Entwerfen von Ornamenten und das Malen nach Vorlagen sollte eingestellt werden, dafür sollte das Wissen über neue Materialien in der Materialkunde intensiver bearbeitet werden.[511]

508 Vgl. ebd.
509 Vgl. Schmarje 1939, „Nachwuchsschulung im Malerhandwerk", in StaHH 322–3-A60; Herv. d. Verf.
510 Vgl. ebd.
511 Vgl. ebd.

Zur Winterbeschulung ließ sich Folgendes entnehmen: Die Winterschulung der Innung fand einmal wöchentlich statt und lehrte die Malerlehrlinge das Strichziehen und Schriftmalen. Beide Lehrpunkte sind in ihrer Umsetzung und Qualität als sehr gut betrachtet worden, der Lehrkräftemangel sorgte jedoch für viel Leerlauf, was sich negativ – insbesondere auf die begabten Lehrlinge – auswirkte. In Bezug auf die Meisterschule Altona erwähnte die Besprechungsnotiz zudem die Aufrechterhaltung der handwerklichen Seite der Schule.[512] Die Förderung des Nachwuchses wurde zu einem ständigen Thema im Malerhandwerk. Dieses Beispiel über die Nachwuchsschulung verdeutlicht, dass es nicht bei einer Förderung des Nachwuchses in Form von Lehrgängen und Ausstellungen blieb, sondern dass auch Schulen und Werkstätten inspiziert und beurteilt worden sind.

Im Jahre 1941 ist die Meisternachwuchsförderung im Malerhandwerk offiziell eingerichtet worden (vgl. Hauptverband 2007, 25). Der Reichsinnungsverband der Bezirksstelle Nordmark erweiterte die Begabtenförderung und richtete sich damit direkt an den Architekten Gutschow: „Der Reichsinnungsverband des Malerhandwerks hat dem Reichswirtschaftsminister einen Plan für die Förderung besonders begabter Lehrlinge unterbreitet. Dieser Plan ist mit Erlass vom 25. Februar ds. Js. genehmigt worden. Er sieht vor, dass die befähigten Lehrlinge des 2. und 3. Lehrjahres aus fünf Wirtschaftsbezirken: Niedersachsen, Niederrhein, Nordmark, Pommern und Westfalen in einem besonderen Förderlehrgang hier in Hamburg zusammengefasst werden. Es ist uns bekannt, dass Sie ihr besonderes Augenmerk derartigen Fördermassnahmen im Handwerk widmen".[513] Ein weiteres Schreiben des „Reichsinnungsverbandes" bat Herrn Gutschow im Dezember 1941 um einen Vortrag im Meisternachwuchsförderlehrgang. „Im Einverständnis mit dem Reichswirtschaftsminister hat der Reichsinnungsverband des Malerhandwerks […] die begabtesten Lehrlinge des Malerhandwerks herausgezogen und hier in Hamburg-Altona […] zu einem Meisternachwuchsförderlehrgang zusammengefasst. […] Um den Jungen nun auch in den Abendstunden ihr Wissen durch Vorträge zu erweitern, bitten wir Sie, sich für einen solchen Vortragsabend zur Verfügung zu stellen. Wir wären Ihnen sehr dankbar, wenn Sie dem Unterzeichneten Mitteilungen machten, […]. Die Jungen sind in dem Alter von 16/18 Jahre und sind, wie schon erwähnt, besonders begabt".[514] Auf die Anfrage hin erhielt der Reichsinnungsverband bis Januar keine Antwort, sodass ein weiteres Schreiben mit der Bitte

512 Vgl. ebd.
513 „Reichsinnungsverband des Malerhandwerks", Unterschrift Bezirksinnungsmeister unleserlich 1941, „Meisternachwuchsförderung", in StaHH 322–3-A60.
514 Ebd.

um Rückmeldung versendet worden ist.[515] In der Akte fehlt zwar das Antwortschreiben des Architekten Gutschow, aber aus einem weiteren Schreiben des Reichsinnungsverbandes des Malerhandwerkes wird ersichtlich, dass sich Herr Gutschow für den Vortrag bereit erklärte. Gleichwohl erkrankten eine Reihe von Teilnehmenden an Scharlach[516], sodass der Vortrag – trotz der langen Planungsphase – im Endeffekt abgesagt werden musste.

Es lässt sich festhalten, dass die Meisternachwuchs- und Begabtenförderung in Hamburg offiziell vom Reichsinnungsverband betrieben worden ist. Sie trug einen wichtigen Teil zur Zukunft der Maler/-innen in Hamburg bei und soll folgend als Handwerksinstitution genauer betrachtet werden.

4.2.3 Malerinnung in Hamburg während der nationalsozialistischen Diktatur

Die ersten richtungsgebenden Gesetze für das Malerhandwerk im Nationalsozialismus sind durch die „Erste Verordnung über den vorläufigen Aufbau des deutschen Handwerks" im Jahre 1934 festgelegt worden. Die Malerinnungen unterlagen deutschlandweit den neuen Ideen und Aufgaben der nationalsozialistischen Herrschaft (vgl. Koch 1938, 1006).

> *„Mit an der Spitze des großen Aufgabenbereichs stehen deshalb neben den fachlichen Ausbildungsfragen die nationalsozialistischen Erziehungsaufgaben. Grundlegend wichtig wird es deshalb schon in diesem Zusammenhang in erster Linie sein, daß die Innungen gute Beziehungen zu den verschiedenen Schulgattungen pflegen, um dadurch der Lehrerschaft und der älteren Schuljugend Kenntnisse über die Eigenart des Malerhandwerks zu vermitteln. […] Das Lehrlingswesen im Malerhandwerk hat bereits eine gründliche Regelung erfahren, die sich durch die Kontrolle der Lehrverträge, Überwachung der Lehrbetriebe, Abhaltung von Zwischenprüfungen, durch eine nationalsozialistische Erziehung der Lehrlinge im Zusammenwirken mit der Hitlerjugend, Pflege der Kameradschaft und Gemeinschaft und durch die ständige Erziehung des Lehrlings unter Führung des Lehrlingspflegers der Innung ergeben hat" (ebd.).*

515 Vgl. „Reichsinnungsverband des Malerhandwerks" 1942, „Meisternachwuchsförderung", in StaHH 322–3-A60.

516 „Sie erklärten sich freundlicher Weise bereit, im Rahmen des Meisternachwuchsförderlehrganges, der in diesem Jahr erstmalig seitens des Reichsinnungsverbandes des Malerhandwerkes in Verbindung mit der Gewerblichen Berufsschule in Hamburg zur Durchführung gelangt, einige Vorträge zu halten. Zu meinem Bedauern muss ich Ihnen mitteilen, dass eine Reihe an Lehrgangsteilnehmern an Scharlach erkrankt ist, sodass das Gesundheitsamt die Quarantäne über den gesamten Lehrgang verhängen musste" („Reichsinnungsverband des Malerhandwerks", Unterschrift Bezirksinnungsmeister unleserlich 1942, „o. T.", in StaHH 322–3-A60).

Zusammenfassend kann herausgestellt werden, dass sich das Malerhandwerk bereits außerordentlich um sein Lehrlingswesen kümmerte. Dies spiegelt sich ebenso in der Tatsache wider, dass zusätzlich zu höheren Begrenzungen der Lehrlingshöchstzahlen[517], die Malerinnung in Hamburg – als eine der ersten Handwerksinnungen in Norddeutschland – eine eigene Lehrwerkstatt errichtete (vgl. Lüth 1975, 222). Gemeinsam mit dem Fachamt Bau der DAF stellte sie der Malerjugend („Haus der Jugend" – Altona) ein eigenes Haus für zusätzliche Beschulungen zur Verfügung (vgl. Koch 1938, 919).

Um die Aufgaben und Wirkung der Innung der Maler in Hamburg während der nationalsozialistischen Diktatur zu erläutern, wird zuerst die Gleichschaltung der Innung nach Machtergreifung der Nationalsozialisten beschrieben (Kap. 4.2.3.1). Danach wird auf Protokolle von Innungsversammlungen eingegangen, die sich auf die „Gleichschaltung" der Institution beziehen und Einblicke in den Umgang mit dieser Maßnahme geben (Kap. 4.2.3.2). Es folgen Auszüge aus Jahrbüchern der Malerinnung in Hamburg aus den Jahren 1938–1941, die wichtige Ereignisse und Veränderungen im Malerhandwerk zu dieser Zeit wiedergeben (Kap. 4.2.3.3).

4.2.3.1 Gleichschaltung der Malerinnung in Hamburg

Am 10. April 1933 ist das deutsche Malerhandwerk gleichgeschaltet worden. Die Einheitsorganisation des Malerhandwerks „Reichsverband des Deutschen Malerhandwerks e. V" entstand durch die Verbindung des „Reichsbundes des Deutschen Maler- und Lackiererhandwerks E.V. Berlin" und des „Bundes Deutscher Dekorationsmaler E.V. Köln". Die neue Einheitsorganisation umfasste fortan 65 000 Betriebe und beschloss eine neue Verfassung. (Vgl. Koch 1938, 1008; vgl. Hauptverband 2007, 21; s. Teil B1, Kap. 3.2).

Für die Malerinnung in Hamburg bedeutete die „Gleichschaltung" wie in allen anderen deutschen Städten eine Neubesetzung des Vorstandes durch NS-Parteimitglieder bzw. eine Entlassung alter Vorstandsmitglieder. Dieser Prozess der „Gleichschaltung" und der Neuwahlen lässt sich anhand der Sitzungsprotokolle der Innung zur damaligen Zeit rekonstruieren. Im folgenden Unterkapitel werden zwei Protokolle – vor und unmittelbar nach Gleichschaltung – näher erläutert, um den Verlauf der Gleichschaltung der Malerinnung in Hamburg näher zu beleuchten und zu analysieren.

517 Die Lehrlingshöchstzahlen 1881 hatten eine Grenze von 3–4 Lehrlingen bei einem/einer Meister/-in. Die Hamburger Innung gestattete ihren Meistern/-innen die „Haltung" von maximal 6 Lehrlingen. Aufgrund des schwachen Andranges in den Folgejahren zum Malerhandwerk machten diese Begrenzungen allerdings keinen Sinn. Viele Meister/-innen hatten gar keinen Lehrling. In Hamburg kam auf drei Meister/-innen gerade mal ein Lehrling. (Vgl. Stolze 1911, 33)

4.2.3.2 Protokolle der Innungsversammlungen

Die Akte bzw. der Buchband „612–1/36–29 Band 6 Amt der Maler" im Staatsarchiv Hamburg mit dem Titel „Protokoll der Versammlungen des Amtes für Maler (seit 1865 der ‚Corporation der Maler', seit 1883 der ‚Innung der Maler und Lackierer')" beinhaltet handschriftliche Protokolle der Innungssitzungen. In den Niederschriften lässt sich vor Beginn der NS-Diktatur im Januar 1933 noch Missgunst gegenüber der NSDAP bei den Versammlungsmitgliedern erkennen. Im Mai 1933 nach der Machtergreifung Adolf Hitlers und dem Beginn der nationalsozialistischen Diktatur in Hamburg war das Meinungsbild bei den Mitgliedern der Innung bereits ein anderes. Die folgenden zwei Sitzungsprotokolle im Vergleich zeigen den Einfluss und die Durchsetzung nationalsozialistischer Ideen am Beispiel der „Gleichschaltung".

In dem Sitzungsprotokoll vor der „Machtergreifung" 1933 ist die schlechte Situation im Malerhandwerk betont und die „Verlockung durch radikale Parteien" befürchtet worden. Das Malerhandwerk verlangte eine Politik, die wirtschaftliche und private Belange verbinden konnte.

> *„Ungleich mehr Verständnis als gegenüber der schreienden Not des Handwerks, brachten die jeweiligen Regierungen der gern anerkannten schlechten Lage in Landwirtschaft, Bankwesen und Großschiffahrt entgegen, dessen man einschl. der Kreditgenossenschaften, mit insgesamt etwa 1½ Milliarden ‚unter die Arme griff'. Ist es angesichts einer so unterschiedlichen Behandlung und Bewertung der einzelnen Volksgenossen verwunderlich, wenn das deutsche Handwerk den Lockungen der radikalen Parteien[518] erliegt und dem Reich als bewährter Stützer verloren geht? Dabei wollen wir keine Almosen, sondern verlangen nur eine Politik, die uns Gelegenheit zu Brot und Arbeit gibt, daneben aber die aus der Sozialfürsorge aufkommende Belastung auf ein erträgliches, dem heutigen Einkommen entsprechendes Maß herabdrückt".*[519]

Das Protokoll verdeutlicht die wirtschaftliche Notsituation des Handwerks. Überall im Land gab es aufgrund der Weltwirtschaftskrise Firmenschließungen und dadurch eine erhöhte Arbeitslosigkeit. Diese wirtschaftliche und persönliche Not der Bevölkerung „lockte" sie eher zu radikalen Parteien und deren hohen Versprechungen (s. Kap. 3.1). Auch das Malerhandwerk war sich dieser

518 Hier ist anzunehmen, dass es sich sowohl um linke als auch rechte radikale Parteien handelte. Siehe hierzu auch Kap. 1.

519 Schriftführer/-in (unleserlich) 1933, „Niederschriften der Innungs-Versammlung[34] der Maler und Lackierer Innung zu Hamburg (Zwangsinnung)", 153, in StaHH 612–1/36–29 Band 6. (Verhandlungsniederschrift über die 1. ordentliche Hauptversammlung am 23. Januar 1933 im großen Saal des Gewerbehauses).

„Verlockung" bewusst und wies in diesem Protokoll auf diese Gefahr hin. Was es wollte, war eine günstigere Politik für das Malerhandwerk.

Das zweite Sitzungsprotokoll entstand nach den ersten „Gleichschaltungsmaßnahmen" der NS-Diktatur und hatte die „Gleichschaltung" der Malerinnung zum Thema. Der Vorstand war zu dem Zeitpunkt bereits zurückgetreten.

> *„Sodann erläutert er [geschäftsführender 1. Obermeister Kollege Scharnhorst] Zweck und Ziel der Versammlung, die Durchführung der Gleichschaltung in der Maler- und Lackiererinnung zu Hamburg. […] Obermeister Scharnhorst bittet sodann um Entlastung des – infolge der Gleichschaltung zurückgetreten – bisherige Vorstandes. Diese erfolgt einstimmig. […] Nunmehr erhält Herr Staatskommissar Chr. Bartholatus das Wort, welcher darlegt, daß sich die N.S.D.A.P. bei Berücksichtigung des autoritäten [sic! autoritären] Führerprinzips nicht nur auf die Führung in den Parlamenten beschränken könne, sondern diese auch überall im Wirtschaftsleben für sich beansprucht. Deswegen könne auch nicht von einer Vorstandswahl im althergebrachten Sinne die Rede sein. Unter dem jetzigen Regime werde der Vorstand ernannt, die Wünsche der Mitglieder jedoch weitgehendst berücksichtigt. Von diesen Gesichtspunkten ausgehend kommt nach einer lebhaften Aussprache die Neubesetzung des Vorstandes zustande, die von der Versammlung gutgeheißen und vom Staatskommissar anerkannt wird. […] Obermeister Scharnhorst dankt in herzlichen Worten für das ihm so spontan zum Ausdruck gebrachte Vertrauen und bittet die Anwesenden unter alles Trennende einen dicken Schlußstrich zu ziehen und immer der Parole zu folgen: ‚Durch Geschlossenheit zum Sieg'".*[520]

Es lässt sich festhalten, dass sich die „Gleichschaltung" der Malerinnung in Hamburg durch das Zurücktreten des alten Vorstandes und durch Neuernennungen vollzog. Durch das sogenannte „Führerprinzip" hatte der neue Vorstand die Macht über seine Gefolgschaft, d. h. über alle Innungsmitglieder, und war darüber hinaus dazu verpflichtet worden, für diese zu sorgen. Die Wünsche der Mitglieder sollten zwar weitestgehend beachtet werden, aber laut dem „Führerprinzip" mussten sie dem Vorstand auch Treue und Willfährigkeit zeigen. Die Bemerkung im Protokoll, dass es über diese Thematik zu einer „lebhaften Aussprache" über die Neubesetzung des Vorstandes gekommen ist, zeigt, dass die institutionellen „Gleichschaltungsmaßnahmen" nicht immer ohne Diskussionen übernommen worden sind (s. Kap. 1.1.4). Die Erläuterungen

520 Schriftführer/-in unleserlich 1933[35], „Niederschriften der Innungs-Versammlung der Maler und Lackierer Innung zu Hamburg (Zwangsinnung)", 167 ff., in StaHH 612–1/36–29 Band 6. (Bericht über die 2. ordentliche Innungs-Hauptversammlung (mit Bleistift wurde das Jahr „1933" hinzugefügt).

der Jahrbücher der Innung im nächsten Kapitel geben einen weiteren Einblick ins Innungsgeschehen und in die Ereignisse im Malerhandwerk 1938–1941.

4.2.3.3 Jahrbücher der Innung für das Malerhandwerk 1938–1941

Seit 1938 ist jährlich vom „Reichsstand des Deutschen Handwerks" ein „Jahrbuch der Innung für das Malerhandwerk" der Hansestadt Hamburg publiziert worden. Die Einleitung der Jahrbücher übernahm der Präsident der Handwerkskammer Hamburg – Arnold Petersen. Nach einleitenden Worten des Obermeisters Rudolf Wilcke gab es weitere Informationen über wichtige Ereignisse und Veränderungen im Malerhandwerk. Das Jahrbuch der Innung war grundsätzlich ein Kalender, der mit Angelegenheiten und Erfahrungen aus dem Malerhandwerk angereichert worden ist.

Im „Jahrbuch der Innung für das Malerhandwerk" 1938 stand das Handwerk im Vierjahresplan thematisch im Fokus der Betrachtungen. Es ist hervorgehoben worden, dass jeder für die erfolgreiche Durchsetzung des Planes etwas unternehmen müsse und dass jeder dazu seine Aufgaben erhalten habe: Die Industrie, der Handel und auch das Handwerk (vgl. „Jahrbuch der Innung für das Malerhandwerk" 1938, 16). Weitere Hinweise galten den unterschiedlichen Schulungsmöglichkeiten der Innung der Maler in Hamburg sowie dem Lehrlingswesen. In Bezug auf das Lehrlingswesen ist „die Eignung und Zulassung zur Lehre" als erstes aufgegriffen worden. Hierzu hieß es: „Jeder Lehrlingsanwärter muß eine Eignungsprüfung für das Malerhandwerk abgelegt haben. Diese Eignungsprüfung wird vom Eignungsprüfungs-Ausschuß der Innung in Zusammenarbeit mit dem Berufsberatungsamt des Arbeitsamtes Hamburg […] durchgeführt. Der Eignungsprüfungs-Ausschuß entscheidet darüber, ob der auf seine Eignung geprüfte Jugendliche zur Malerlehre zugelassen wird" (ebd., 24). Wer die Eignungsprüfung nicht bestanden hatte, durfte in kein Lehrverhältnis gehen. Eine Ausnahme bildete die „besondere Verpflichtung" der Eltern und des/der Lehrmeister/-in, was eine sorgfältige Überwachung der Lehrlingszeit bedeutete. Zudem musste dieser Lehrling zusätzliche Abendkurse in der Berufsschule belegen und „besonders fleißig" sein (vgl. ebd.).

Darüber hinaus sind wichtige Informationen zur Lehrlingseinstellung genannt worden. So betrug die „Erziehungshilfe" für das Lehrjahr das 48-fache des Stundenlohns eines/einer Gesellen/-in. Im ersten Lehrjahr waren dies gerade mal 4,80 Reichsmark. Im vierten Lehrjahr bereits 12 Reichsmark. Die Lehrlingshöchstzahlen richteten sich indes nach der Größe der Werkstatt, sind aber nicht ins Verhältnis zu den Gesellenzahlen bzw. Beschäftigtenzahlen gesetzt worden, sondern zur Jahreslohnsumme der Betriebe. Werkstätten konnten einen Lehrling „halten", wenn sie bis zu 5000 RM im Jahr einbrachten. Auch die Ferien-

ordnung der Lehrlinge ist in den Jahrbüchern festgehalten worden. So reduzierte sich der Urlaub in jedem Lehrjahr um fast zwei Tage.[521] (Vgl. ebd., 25 ff.)

1939 appellierte Rudolf Wilcke an den Gemeinschaftsgedanken der Berufskameraden/-innen. Wer hoffnungsvoll in die Zukunft blicke, der müsse in der Gegenwart auch was dafür tun. „Es bedarf hier der kraftvollen Anstrengung aller Berufskameraden. Wer sich von diesem Aufbau ausschließt, stellt sich außerhalb der Gemeinschaft. Es ist niemals Handwerkerart gewesen, beiseite zu stehen, wenn es galt, ein Werk zu vollenden" („Jahrbuch der Innung für das Malerhandwerk" 1939, 11). Thematisch ist die Handwerksgeschichte Hamburgs umrissen und erneut sind die wichtigsten Regularien für das Lehrlings-, Gesellen- und Meisterwesen dargelegt worden (vgl. ebd.). Ebenfalls ist die nationalsozialistische Vorstellung des „Gemeinschaftsgedankens" stark im Malerhandwerk propagiert worden. In diesem Zusammenhang ist zum gemeinschaftlichen Nutzen und zur Mitarbeit aufgerufen worden. Dieser Aufruf zur „Vollendung des Werkes" beinhaltete den Aufbau des deutschen Volkes und damit auch die Einhaltung des Vierjahresplans, welcher für die Kriegswirtschaft eine besondere Bedeutung hatte.

Im Mittelpunkt der Ausgabe 1940 stand der Kriegseinbruch in Deutschland. Obermeister Wilcke machte deutlich, dass das Malerhandwerk geschlossen hinter seinen Kameraden stehe. Thematischer Schwerpunkt – neben den wichtigsten Festsetzungen im Malerhandwerk – war die „Verschönerung des Ortbildes". Grundregeln dazu sind vom „Reichsinnungsverband des Malerhandwerks" und dem „Deutschen Heimatbund" herausgegeben worden. Allgemeine Grundregeln zur Verschönerung betrafen u. a. die farbige Abstimmung des Bauwerks auf seine Umgebung und benachbarte Gebäude. Dunkle, bunte, grelle und süßliche Farben[522] galt es dabei zu vermeiden. (Vgl. „Jahrbuch der Innung für das Malerhandwerk" 1940)

Trotz des Kriegsausbruchs, der zwar im Jahrbuch seine Erwähnung fand, ging es thematisch hauptsächlich um malerspezifische Entwicklungen wie die Verschönerung oder um Regularien des Lehrlings-, Gesellen- und Meisterwesens. Das änderte sich mit der nächsten Ausgabe im Jahre 1941 allerdings.

Mitten im Kriegsgeschehen 1941 war das Handwerk guter Hoffnung und blickte auf eine siegreiche Zukunft. Als wichtiger Punkt ist die Nachwuchslenkung und -bildung herausgestellt worden. Im Fokus des „Jahrbuches der

521 Im ersten Lehrjahr standen dem Lehrling 15 Arbeitstage zur Erholung frei, im vierten Lehrjahr waren es 8 Arbeitstage. Diese mussten zudem zwischen dem 1. Mai und dem 31. Oktober als zusammenhängender Zeitraum genommen werden (vgl. „Jahrbuch der Innung für das Malerhandwerk" 1938, 26 f.).

522 Dazu zählten Dunkelgrün, Dunkelrot, Dunkelbraun, Blutrot, scharfes Grün, Maigrün, Eigelb, Lila und Himbeerrot (vgl. „Jahrbuch der Innung für das Malerhandwerk" 1940, 37).

Innung für das Malerhandwerk" 1941 stand das Malerhandwerk im Krieg. „Auch das Handwerk steht hier voll seinen Mann und wurden gleich nach der Kriegserklärung sehr viele Berufskameraden zur Fahne einberufen, Freudig folgten alle dem Rufe des Führers mit dem festen Vertrauen, daß die Berufsorganisation Sorge dafür tragen würde, daß in der Heimat die Belange der Kameraden im Felde gewahrt würden. Es sind im ganzen 400 Berufskameraden zum Kriegsdienst einberufen worden" („Jahrbuch der Innung für das Malerhandwerk" 1941). Den Frauen der eingezogenen Handwerksmeister stand die Innung mit einer täglichen Sprechstunde zur Seite und die Lehrlinge sind größtenteils in anderen Betrieben untergebracht worden. In Bezug auf die Materialversorgung und Werkstoffumstellung war die Innung zufrieden. Sie betonte allerdings, dass Privataufträge hinter kriegs- und heereswichtigen Aufträgen stehen müssten. (Vgl. ebd.)

Die Innung stand mit vielen Kameraden, die sich im Krieg befanden durchaus in Kontakt. Das Jahrbuch 1941 veröffentlichte einige Feldpostbriefe der Kameraden von der Front. „Eine rechte Begeisterung klingt uns aus allen Briefen entgegen und doch welche Freude und Liebe zum Beruf wird immer wieder zum Ausdruck gebracht" (ebd., 19). Das Bild einer Normalität wurde auch mit den Meisterprüfungen aufrechterhalten, denn diese fanden auch im Krieg statt. Eingezogene Berufskameraden hatten zudem die Möglichkeit einer verkürzten Prüfung. „Und wenn ihr Kameraden nun zurückkommt, so seid eines gewiß: die Innung, der Obermeister, sein Beirat und alle Mitarbeiter werden ihre ganze Kraft einsetzen, damit Ihr sofort wieder das Werkzeug aufnehmen und in den Arbeitsprozeß eingereiht werden könnt" (ebd., 20).

Die Feldpostbriefe der Maler an die Innung in Hamburg geben einen Einblick in die (Kriegs-)Geschehnisse aus Malersicht. Die Innung verschickte, trotz geringer Mittel, kleine Feldpostpäckchen an ihre Berufskameraden an der Front. Daraufhin erreichten zahlreiche Briefe die Innung in Hamburg. Folgend sollen zwei Beispiele dargestellt werden, wie zwei Maler auf die Postzustellung an der Kriegsfront reagierten.

„Nach achtwöchiger Rekrutenzeit sind wir nun endlich zum Einsatz gekommen. Ich fühle mich jetzt so richtig als Soldat, habe dabei das Malerhandwerk nicht vergessen. Hin und wieder habe ich Gelegenheit den Pinsel zu schwingen. Als Soldat freut man sich, wenn man aus der Heimat etwas hört. Uns so würde ich mich sehr freuen von Ihnen zu erfahren, wie es um das Malerhandwerk in Hamburg steht" (ebd., gezeichnet W. Z.). Dieser Maler beschrieb sich nach seiner Rekrutenzeit als „richtiger Soldat", der seinen Beruf allerdings an der Front nicht vergessen hatte. Briefe aus der Heimat bzw. von der Malerinnung über das Malerhandwerk wurden als erfreulich beschrieben.

Der zweite Brief spiegelt ebenfalls Dankbarkeit über die Post wider.

> *„Im Besitz eures Paketes spreche ich hier mit Allen meinen Dank aus. Es ist schon so, der schönste Moment eines Soldaten ist, wenn bei der Postverteilung der eigene Name gerufen wird und ein nervenerschütterndes ‚Hier' erschallt. Sonst würde das Soldatenleben für einen 43 jährigen auch zu eintönig werden. Unser Programm wiederholt sich zu oft, wenn wir auch noch vieles ‚in uns' haben vom letzten Krieg. Ich bin augenblicklich fein heraus. Man hat mich als Maler entdeckt und ich sitze in einem gut geheizten Zimmer und schreibe Frontschilder. Komme wenigstens nicht aus der Übung. Wenn ich in Hamburg bei einem Meister angestellt wäre, kriegte ich jeden Abend meine Papiere, so ‚viel' schreibe ich. Sauber soll es werden und beim Militär muß man sich eben mit wenig Arbeit recht lange beschäftigen, hier darf auch die Beschäftigung nicht in Arbeit ausarten. Wir sind vollkommen als Frontsoldaten ausgebildet und der Hauptmann hat uns erklärt, daß es ohne uns keinen Sieg gibt. Also immerhin kann man uns alten Knaben noch hundertprozentig verwerten. Wir nennen uns Nachschubkompanie. Wenn ich so aus dem Fenster sehe und das herrliche Wetter betrachte, kommt doch ein gewisses Heimweh nach der Malerei. Mein Betrieb ruht ganz und alles nur wegen solch verfluchten Engländern" (ebd., gezeichnet. H. B.).*

Dieser Brief zeigt, dass der Einsatz von Malern im Krieg auch an der Front einen Nutzen hatte. Außerdem wird deutlich, dass durch den Einzug von Malern vielfach der Betrieb zu Hause nicht mehr geregelt ablaufen konnte bzw. ganz geschlossen werden musste.

Keiner der veröffentlichten Briefe im Jahrbuch zweifelte am Sieg oder der Sinnhaftigkeit des Krieges. Auch nicht alle bezogen sich in ihrer Antwort auf ihren Beruf und das Malerhandwerk, thematisiert wurde vielmehr der Dank über die Postzuteilung.

4.3 Lernorte des Malerhandwerks

Relevante Orte in der Berufsbildung des/der Malers/-in in Hamburg waren neben der Innung und den Betrieben[523] die Berufsschulen der Stadt. Zuständig

523 Zur Darstellung der betrieblichen Ausbildung in Hamburg gibt es u. a. ein kulturgeschichtliches Dokument des Hamburger Handwerkersohns Karl Scheffler. Er beschreibt in seinem Buch die Leiden und Freuden seiner Malerlehrlingszeit in Hamburg im 19. Jahrhundert. Die betriebliche Ausbildung bzw. das (Lehr-)Verhältnis zwischen Lehrling und Gesellen/-innen beschreibt er z. B. wie folgt: „Im allgemeinen kümmerten sich die Gehilfen nicht viel um die Lehrlinge, sondern überließen es diesen, zuzusehen und die Handgriffe nachzuahmen. […]

für das Malerhandwerk in Hamburg waren demnach die Gewerbeschule III (G III), die Gewerbeschule X (G X) und die Meisterschule in Altona. Nähere Betrachtungen der unterschiedlichen Lernorte, ihrer Aufgaben und Ziele finden in den Unterkapiteln statt. Denn wie Lüth (1975) bereits herausstellte, ist solch eine Betrachtung besonders in Hamburg interessant: „Auch Schulen können Geschichte machen. […] wobei das Maler- und Lackiererhandwerk in seiner Vitalität ein interessanter Sonderfall ist" (Lüth 1975, 209). Um diese Energie der Schulen im Malerhandwerk darzustellen, wird zunächst auf die Gewerbeschule G III (Kap. 4.3.1) eingegangen, bevor die Gewerbeschule G X (Kap. 4.3.2) und die Meisterschule in Altona beschrieben werden (Kap. 4.3.3).

4.3.1 Die Gewerbeschule für Holz- und Baugewerbe G III

Die Gewerbeschule für das Holz- und Baugewerbe G III[524] befand sich, nach Angaben des Informationsblattes aus dem Jahre 1937[525], in der Spaldingstr. 91/93 in Hamburg. Die Schule hatte 2300 Schüler/-innen, die in 92 Klassen eingeteilt waren. Für das Winterhalbjahr 1936/37 bedeutete dies 1015 Lehrerwochenstunden, die von 47 Gewerbelehrkräften – inklusive Hilfslehrkräften – gehalten worden sind. Ostern 1937 ist mit weiteren 500 Schülern/-innen gerechnet worden.[526]

Folgende Tabelle aus dem Informationsblatt stellt die Verteilung der Klassen auf die jeweiligen Berufe dar (s. Tab. 18). In den 17 Malerklassen wurden 446 Schüler/-innen im Sommerhalbjahr ausgebildet, im Winterhalbjahr 1936/37 waren es noch 407, was aus den Statistiken zum Berufsschulbereich im Statistischen Jahrbuch hervorgeht.[527]

Anders war es, wenn der Lehrling mit einem Gehilfen allein arbeitete, […]. Dann wurden die Gehilfen vertraulicher, sprachen mit den Jüngeren wie mit Erwachsenen und gaben Ratschläge für Gegenwart und Zukunft. Es zeigte sich dann, daß jedermann eigentlich das Bedürfnis hat, sich mitzuteilen und sein Wissen weiterzugeben. Eine Verpflichtung bestand aber nicht für die Gehilfen, den Lehrlingen Lehrer zu sein" (Scheffler 1962, 113). Auf weitere Darstellungen der betrieblichen Ausbildung im Malerhandwerk in Hamburg ist aufgrund der geringen Dokumentenlage verzichtet worden.

524 Die Geschichte der Gewerbeschule G III reicht laut Informationsblatt bis ins Jahr 1767. Nach der Verstaatlichung der gewerblichen Berufsschulen in Hamburg 1865 ist diese stetig weiter beruflich gegliedert und ausgebaut worden. 1918 ist der Abendunterricht dann durch die Einführung der pflichtmäßigen Tagesgewerbeschule abgelöst worden. (Vgl. o. A. 1937, „Informationsblatt G III", in StaHH 361-VI-2–2273)

525 Hamburger Berufsschulen sind 1936–1938 dazu aufgefordert worden, Informationsblätter für auswärtige Besucher zu erstellen. Die Jahresberichte der Schulen schienen hierfür ungeeignet. (Vgl. o. A. 1936, „15. Informationsblätter", in StaHH 361–2-VI-2273; s. Kap. 2.2.5.1)

526 Vgl. o. A. 1937, „Informationsblatt G III", in StaHH 361-VI-2–2273

527 Vgl. o. A. 1937, „Die Klassen und Schüler...", in StaHH 361–2-VI-2802 Band 6.

Tab. 14: Verteilung der Klassen auf die Berufe (1936/37)[528]

27 Klassen	Tischler	17 Klassen	Maler
1 Klasse	Küper, Drechsler	4 Klassen	Lackierer, Schilderherst.
5 Klassen	Tapezierer, Polsterer	3 Klassen	Sattler
13 Klassen	Maurer	1 Klasse	Stukkateure
5 Klassen	Zimmerer	4 Klassen	Glaser u. Schleifer
2 Klassen	Ofensetzer	4 Klassen	Betonbauer
2 Klassen	Steinsetzer	1 Klasse	Steinmetzen
2 Klassen	Schornsteinfeger	1 Klasse	Vergolder, Rahmenmacher

Eine weitere Tabelle zeigte die Unterrichtsfächer und ihre Stundenverteilung in der G III. Es gab dabei keine Besonderheiten[529] bzw. Auffälligkeiten in der Stundenverteilung der Fächer. Staatsbürgerkunde und Leibesübungen standen im gleichen Verhältnis zu berufsfachlichen Fächern wie Fachrechnen und Fachkunde. Sie sind mit je einer Unterrichtsstunde pro Woche durch die Lehrjahre gelehrt worden.[530]

Jede Klasse hatte werktags neun Unterrichtsstunden. Die Mehrzahl der Berufe arbeitete durch die verschiedenen Lehrjahre hindurch stets vier Stunden täglich in den Werkstätten. Diese waren – laut eigenen Angaben – gut ausgestattet und sind für die Werkstattarbeiten zum Teil von Innungsmeistern betreut worden. Zusätzlich fertigten die Malerlehrlinge Entwürfe in der Schule an, um sie dann in dem von der Malerinnung gemieteten Haus am Nagelsweg in Hamburg auszuführen. Durch den bestehenden Innungszwang arbeiteten sie dort ebenfalls einen Tag alle zwei Wochen. Die Materialien sind von Schülern/-innen bzw. ihren Meistern/-innen oder der Schule beschafft worden.[531] „Die Schule arbeitet mit 18 Innungen und der Wirtschaftsgruppe Bauindustrie gut zusam-

528 In Anlehnung: o. A. 1937, „Informationsblatt G III", in StaHH 361-VI-2–2273.

529 In diesem Zusammenhang ist es m. E. erwähnenswert, dass 1939 vom „Reichsinnungsverband des Malerhandwerks", Bezirksstelle Nordmark, eine Reihe von Berufsschulen besichtigt worden sind. Dabei ist festgestellt worden, dass die Lehrmethoden, die das Malerhandwerk betreffen, unterschiedliche Ergebnisse erzielten. Zum Teil führten die Methoden zu Missverständnissen und zur Missdeutung in der fachtheoretischen Ausbildung. Dies ist vom Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung zum Anlass genommen worden, eine (Methoden-)Klarstellung und (Methoden-)Anregung in Form einer Ausstellung von Arbeiten der Malerabteilungen zu initiieren. Diese sollten als Vergleichsmöglichkeit fungieren. Es war dabei geplant, einen einwöchigen Schulungskursus in Hamburg im Herbst dieses Jahres stattfinden zu lassen. Unter anderem sollte er dazu dienen, eine klare Abgrenzung der Aufgaben der Meisterlehre und der Berufsschule zu ziehen. (Vgl. Bezirksinnungsmeister 1939, „Reichsinnungsverband des Malerhandwerks …", in StaHH 361–2-VI-2299) Diese Besichtigungen zeigen zum einen das Interesse an der Ausbildung, zum anderen drücken sie den nationalsozialistischen Gedanken der „Vereinheitlichung" aus.

530 Vgl. o. A. 1937, „Informationsblatt G III", in StaHH 361-VI-2–2273

531 Vgl. ebd.

men. Besondere Anteilnahme zeigen die Innungen für die Werkstattarbeiten, die laufend geldlich unterstützt werden. Auch die Zusammenarbeit mit der D.A.F. ist gut. Der Vollständigkeit wegen sei bemerkt, daß 34 Lehrer Innungsmitglieder sind".[532] Darüber hinaus ist festgehalten worden, dass unterschiedliche Prüfungen und Veranstaltungen, bspw. die Gesellen- und Zwischenprüfung sowie der Reichsberufswettkampf, zum Teil in der G III abgehalten worden sind. Fast alle Schüler/-innen standen in einem regelrechten Lehrverhältnis, 60 von 100 Schülern/-innen gehörten dabei der HJ der „Sturmabteilung", der „Schutzstaffel" oder dem „Nationalsozialistischen Kraftfahrkorps" an; etwas mehr als die Hälfte aller Lehrkräfte an der Schule – insgesamt 26 Lehrkräfte – waren Mitglieder der NSDAP.[533]

Diese Darstellung verdeutlicht wie relevant 1937 die Erwähnung eines Beitritts zur NSDAP oder zur HJ war. Für die Gewerbeschule G III gab es keine weitere Besonderheit weder in der Umsetzung nationalsozialistischer Unterrichtsinhalte noch in der Zusammenarbeit mit der DAF.

4.3.2 Gewerbliche Berufsschule der Hansestadt Hamburg für die Berufe der Maler/-in, Elektriker/-in und Feinmechaniker/-in G X

Die Gewerbeschule G X hatte sich aus der „Altonaer Sonntagsschule" 1801 heraus entwickelt und ist 1898 in „Gewerbliche Fortbildungsschule der Stadt Altona" umbenannt worden.

> *„Die ‚Handwerker- und Kunstgewerbeschule' in Altona ist eine städtische staatlich unterstützte Anstalt, im Jahre 1901 entwickelt aus der 1801 gegründeten Altonaer Sonntagsschule[534], in deren 1855 von dem Konferenzrat Donner und seinen Kindern geschenktem Gebäude sie sich heute noch befindet. Sie hat die Aufgabe, für das Handwerk, namentlich aber für das Kunsthandwerk in Altona und der Provinz Schleswig-Holstein eine Pflegestätte zu sein. Sie nimmt Schüler und Schülerinnen auf und hat Tages-, Abend- und Sonntagsunterricht. Fachklassen sind vorhanden für Architekten und Bauhandwerker, Bildhauer, Maler, Kupfertreiber (Ziseleure und Goldschmiede), Schlosser, Tischler, Klempner, Kunstgärtner, Textilkunst und*

532 Ebd.

533 Vgl. ebd.

534 1801 ist im Waisenhaus von Altona eine Hilfs- und Fortbildungsschule für angehende Handwerker und Künstler errichtet worden. Zehn Schüler nahmen am Unterricht teil, dieser konnte unentgeltlich nur sonntags stattfinden. Die Entwicklung der Schule war durch die Unterrichtbeschränkung begrenzt, erhielt aber dadurch ihren Namen „Sonntagsschule" (vgl. Tellkamp o. J.).

künstlerische Frauenkleidung. Lehrwerkstätten bestehen für Maler, Bildhauer, Kupfertreiber, Kunstschlosser, Klempner".[535]

Ihren ursprünglichen Sitz hatte die G X in der Behnstr. 22–24 in Altona, bevor sie 1930 in den Neubau in der Museumstr. 19, ebenfalls in Altona, umzog. Im Jahr 1938[536] wurde sie die „Gewerbliche Berufsschule der Hansestadt Hamburg (G X) für die Berufe der Maler, Elektriker, Feinmechaniker". (Vgl. Kipp/Schilling/Tramm 2000, 88) Um die Situation der Gewerbeschule G X im Laufe der NS-Herrschaft darzustellen, wird folgend ein Jahresbericht der G X erläutert (Kap. 4.3.2.1) und auf die Wahrnehmung der Schule aus Sicht der „Hamburger Tageszeitung" eingegangen (Kap. 4.3.2.2). Aus der G X hat sich im Laufe der Jahre die Meisterschule Altona herausentwickelt und um diese Entwicklung nachzuvollziehen, wird ebenfalls die Unterscheidung zwischen der „Handwerkerschule" und der „Berufsschule" thematisiert (Kap. 4.3.2.3).

4.3.2.1 Jahresbericht der G X

Aus den jeweiligen Jahresberichten der Berufsschulen in Hamburg 1936–1944 gibt es im Staatsarchiv nur einen Bericht der Gewerbeschule X aus dem Jahre 1940/41. Dieser Bericht gliedert sich in sieben Themenbereiche. Teil I stellt die Situation der Lehrkräfte dar, es wird erläutert, wie viele Lehrpersonen es in diesem Schuljahr gab, wie viele versetzt worden oder in den Krieg einberufen worden sind. Teil II beschäftigt sich mit den Schülerzahlen. Im Sommerhalbjahr und im Winterhalbjahr ist in den Malerklassen ein achtstündiger Unterricht erteilt worden – während die Metallberufe zum Vergleich nur sechsstündig unterrichtet worden sind.[537] Die Kriegsvorbereitungen und die Einteilung in kriegswichtige Berufe könnten diese unterschiedliche Beschulung begründen.

Tab. 15: Schülerzahlen im Sommerhalbjahr (1940)[538]

Sommerhalbjahr 1940	Klassen	Schüler
Elektriker	57	1361
Feinmechaniker	41	984
Maschinenbauer	20	480
Maler	14	320
	insg. 132	insg. 3145

535 Ortsausschuß Hamburg 1916, „Das Gewerbeschulwesen in Hamburg …", 53 f.; vgl. Lüth 1975, 209 ff.

536 Lüth spricht von der Umwandlung der Altonaer Kunstgewerbeschule in die Norddeutsche Meisterschule 1934 und von der Staatlichen Fachschule der Freien und Hansestadt Hamburg bereits im Jahr 1937 (vgl. Lüth 1975, 216).

537 Vgl. Jahresbericht G X 1940/41, in StaHH 361–2-VI-1763

538 In Anlehnung an Jahresbericht G X 1940/41, in StaHH 361–2-VI-1763.

Insgesamt sanken die Schüler- und Klassenzahlen vom Sommerhalbjahr 1940 bis zum Winterhalbjahr. Das Voranschreiten des Krieges und die Einberufung der Lehrkräfte und Schüler an die Front erklären diese Veränderung.

Tab. 16: Schülerzahlen im Winterhalbjahr (1940/41)[539]

Winterhalbjahr 1940/41	Klassen	Schüler
Elektriker	46	1108
Feinmechaniker	31	765
Maschinenbauer	15	377
Maler	14	300
	insg. 106	insg. 2550

Die weiteren Punkte des Jahresberichtes befassten sich mit der Verwendung von Lehr- und Lernmitteln, dem Thema Geschenke, Vertretungsstunden und Unterrichtsausfällen.[540]

4.3.2.2 Eindrücke der G X in der „Hamburger Neusten Zeitung" 1939

Mit der Durchsetzung des „Groß-Hamburg-Gesetzes" und der Neuregelung des Hamburgischen Berufsschulwesens sind Berufsgruppen zentralisiert und auf verschiedene Gebäude aufgeteilt worden (s. Teil C, Kap. 4.2.1.1). Die „Hamburger Neueste Zeitung" nutzte diese Gelegenheit und informierte ihre Leser über Einrichtungen der Hamburger Schulverwaltung, die sie selbst besuchte. Folgende Eindrücke über das Schulgebäude und das Schulleben der G X gaben sie am 19. Dezember in der Zeitung wieder:

> *„Gestern besuchten wir die Gewerbeschule X der Hansestadt Hamburg, die im ‚Haus der Jugend' untergebracht und das Ausbildungszentrum für den Nachwuchs aller Elektro-Berufe der Hansestadt ist. […] Die Gewerbeschule im ‚Haus der Jugend' an der Museumstraße in Hamburg-Altona hat seit der Eingliederung Altonas nach Hamburg wesentliche Neuorientierungen in der ihr gestellten Aufgabe und damit in der Berufsart der Schüler erfahren. Während früher alle gewerblichen Berufe hier vertreten und auch die entsprechenden Einrichtungen für ihre schulische Ausbildung vorhanden waren, wurde die Schule grundsätzlich zu einer Ausbildungszentrale hauptsächlich für den Nachwuchs aller Elektro-Berufe. Neben den elektrotechnischen Schülern aber sind auch die jungen Maschinenbauer, die Feinmechaniker, die Maler und Lackierer und außerdem noch die Fachschule für Maler im*

539 In Anlehnung an Jahresbericht G X 1940/41, in StaHH 361–2-VI-1763.
540 Vgl. ebd.

„Haus der Jugend" untergebracht. Rund 3000 Schüler aus allen diesen Berufen, davon allein etwa 1300 Elektrotechniker, besuchen diese Schule".[541]

Es lässt sich festhalten, dass das Bild der Zeitung von der Gewerbeschule ein durchweg positives war; die Berichterstattung betonte den Ausbildungscharakter der Schule und nannte sie „Ausbildungszentrale", was die Schule als Mittelpunkt der Ausbildung definierte.

4.3.2.3 Abgrenzung „Handwerkerschule" und „Berufsschule"

In diesem Kapitel wird zunächst auf die Namensänderung der „Handwerker- und Kunstgewerbeschulen" zu „Handwerkerschulen" eingegangen. Darauf folgt die Unterscheidung zwischen den Berufsschulen und den „Handwerkerschulen". Dies erscheint sinnvoll, um die Entstehung der „Meisterschule in Altona" nachzuvollziehen.

Durch einen Erlass des Handwerks 1933 sollten alle „Handwerker- und Kunstgewerbeschulen" nur noch die Bezeichnung „Handwerkerschulen" tragen, um die eigentliche Aufgabe der „Handwerker- und Kunstgewerbeschulen" – die Weiterbildung des jugendlichen Nachwuchses zu fördern – auch im Namen kenntlich zu machen (vgl. Koch 1938, 920). „Der Zweck der Handwerkerschulen ist nun nichts anderes als Vertiefung des handwerklichen Könnens und Erziehung bzw. Ausbildung der Befähigten zu Höchstleistungen. Dabei ist als das gesteckte Ziel die stärkere Einstellung der Schulen auf die Belange des Handwerks ausschlaggebend gewesen" (ebd.). Diese Gleichschaltungsmaßnahme verfolgte das Ziel, nicht nur die Aufgabe der Schule, sondern auch die Verbindung zum Handwerk deutlich im Namen zu kennzeichnen. Die Schule sollte sich fortan stärker auf die Interessen des Handwerks ausrichten. (Vgl. Koch o. J., 928)

Um die „Handwerkerschulen" von den gewerblichen Berufsschulen zu unterscheiden, setzte der Ministerialbeamte Hermann Südhof, welcher neben Wilhelm Heering im REM in der Abteilung Berufsbildung tätig war (vgl. Schmidt 2010, 266), 1934 eine Abgrenzung der Arbeitsgebiete der beiden Schulen durch. Dazu hieß es von Südhof:

„Ich habe mich deshalb entschlossen, anzuordnen, daß-soweit in besonderen Fällen keine anderen Bestimmungen getroffen werden-in den gewerblichen Berufsschulen aus den Handwerkskreisen nur Lehrlinge zu unterrichten sind. Dagegen sollen auf den Handwerkerschulen nur Gesellen und Meister ihre Weiterbildung finden, während die Lehrlinge hier grundsätzlich

541 F. S. 1939 „Hamburger Neueste Zeitung", „Hamburgs Elektro-Haus steht in Altona …", in StaHH 135-I-IV-5460.

auszuschliessen sind. […] Die Berufsschulen haben unter Beachtung dieses Grundsatzes künftig auch ihr Lehrgebiet lediglich auf die zur Ausbildung des Lehrlings notwendigen Arbeiten zu erstrecken und alle Übergriffe auf die Arbeitsgebiete der Gesellen zu vermeiden. Ebenso müssen die Handwerkerschulen sich auf alle die handwerklichen Arbeiten beschränken, welche das Wissen und Können des Gesellen und des Meisters vertiefen und ergänzen. Sie haben dabei alles zu vermeiden, was zum Arbeitsbereich der Akademie und Hochschulen oder zum Schaffensgebiet einer Sonderfachschule gehört".[542]

Durch den Erlass war die gewerbliche Berufsschule ab sofort für die Lehrlinge zuständig, während die „Handwerkerschulen" die Gesellen/-innen und Meister/-innen weiterbilden sollten. Eine Abgrenzung zu den „Akademien" fand ebenfalls statt, ihre Aufgabe bestand darin, freischaffende Künstler/-innen auszubilden (vgl. Koch 1938, 920).

In Hamburg wie in vielen weiteren deutschen Städten[543] sind „Handwerkerschulen" mit Fachklassen für Maler/-innen gebildet worden. „Diese Schulen bezwecken die Ausbildung von kunstgewerblichen Hilfskräften und von selbstständigen Gewerbetreibenden sowie theoretische und praktische Ausbildung von Meistern, Gesellen und Lehrlingen. Es sind hier Fachklassen mit allgemeinkünstlerischem und allgemein-technischem Zeichenunterricht eingerichtet; im Zusammenhang mit den Fachklassen stehen Lehrwerkstätten für die hauptsächlichsten in Betracht kommenden Gewerbe" (ebd., 921). Zusätzlich zu den Berufsschulen und den „Handwerkerschulen" mit Fachklassen der Maler/-innen gab es mehrere Meisterschulen für das Malerhandwerk in Deutschland (s. Teil B1, Kap. 3.2.1). Eine davon war die Meisterschule in Altona, die im nächsten Kapitel dargestellt wird.

4.3.3 Meisterschule Altona

Die Meisterschule Altona entwickelte sich aus der Gewerbeschule G X in Altona heraus (s. Kap. 4.3.2.1). Durch die obligatorische Fortbildungsschulpflicht 1898 in Preußen entfiel der Aufgabenbereich und die Altonaer Sonntagsschule wurde geschlossen. An ihrer Stelle ist 1901 die „Handwerker- und Kunstgewerbeschule" errichtet worden.

542 Südhof 1934, „Abgrenzung der Arbeitsgebiete …", StaHH 424–21-II 15/231/2.

543 Weitere Fachklassen für das Malerhandwerk sind in Aachen, Altona, Barmen, Berlin, Berlin-Charlottenburg, Bielefeld, Braunschweig, Bremen, Breslau, Bunzlau, Dessau, Dortmund, Dresden, Düsseldorf, Elberfeld, Erfurt, Essen, Frankfurt a. M., Halle a. d. S., Hanau, Hannover, Hildesheim, Höhr, Kaiserslautern, Karlsruhe, Kassel, Kiel, Königsberg i. Pr., Krefeld, Leipzig, Magdeburg, Mainz, München, Nürnberg, Offenbach, Pforzheim, Plauen i. V., Schw.-Gemünd, Stettin, Stuttgart, Trier und Wiesbaden eingerichtet worden (vgl. Koch 1938, 921).

1922 sind die Schulräume in das „Donnerschloss" verlegt worden. Nach der Fertigstellung der Berufsschule „Haus der Jugend" in Altona ist der Schule der vierte Stock mit Werkstatträumen, Unterrichtsräumen und einem Malsaal zugewiesen worden. (Vgl. Tellkamp o. J.) Zur Aufgabe der Schule gehörte die Hervorbringung von Nachwuchs für kunstgewerbliche Berufe. Dieser sollte „technisch und geschmacklich" gebildet werden. Die selbstgestellten Ziele der Schule zielten zwar auf die Bedürfnisse des Malerhandwerks, konnten diesen Stand aber nicht zufriedenstellen. Die Schule ist ihren eigenen Forderungen nicht gerecht geworden und musste sich kritischen Stellungnahmen des Maleramtes Altona entgegensetzen. Der Niedergang der Schule war im Jahre 1930 deutlich erkennbar. (Vgl. ebd.)

Vor diesem Hintergrund lässt es sich erklären, warum 1931 der Direktor der Kunstgewerbeschule Verdieck erste Verhandlungen zur Umgestaltung der Schule mit dem „Gauverband Norddeutschland des Malerhandwerks" führte. Direktor Verdieck hatte den Vorschlag, seine „Handwerker- und Kunstgewerbeschule" in eine „Meisterschule für das Deutsche Maler- und Lackiererhandwerk zu Altona" umzuwandeln, denn in der bisherigen Form sei die Schule nicht lebensfähig.[544] Dem Schulleiter war somit bekannt, dass seine Schule den Anforderungen des Malerhandwerks nicht gerecht worden ist, und so versuchte er eine Erneuerung der Schule vorzunehmen.

Aus einer Besprechung zu dieser Angelegenheit ging hervor, dass es auf beiden Seiten gewünscht war, eine „Meisterschule für das Deutsche Maler- und Lackiererhandwerk" zu errichten, und der Entwurf eines Lehrplans nach dem Vorbild der Meisterschule in München[545] ist beauftragt worden.[546] Auf der ersten Besprechung zur Umstrukturierung der „Handwerker- und Kunstgewerbeschule" stellte der Obermeister der Malerinnung Carl Hansen daraufhin klare Forderungen an die neue Schule:

> *„1. Bei der Errichtung einer Meisterschule in Norddeutschland muss der Einfluss des ‚Reichsbundes des deutschen Maler- und Lackiererhandwerks' gesichert sein.*

544 Vgl. o. A. o. J., „Notiz Magistrat", in StaHH 424–21-II 15/231/2; vgl. Tellkamp o. J.

545 Die „Meisterschule für das Deutsche Malerhandwerk" in München war die erste Meisterschule für Maler/-innen in Deutschland. Die Schule bot „jungen Malern mit besonderer Eignung eine abgerundete Ausbildung auf technisch-handwerklichem, kunsthandwerklichem und betriebswirtschaftlichem Gebiet" (Koch 1938, 921). Die Abschlussprüfung der Schule ging einher mit den Meisterprüfungen der Handwerkskammer der Stadt München. Schüler/-innen mit sehr gutem Abschluss konnten zusätzlich ein Diplom der Schule verliehen bekommen (vgl. Koch 1938, 921).

546 O. A. 1932, „Umwandlung der Handwerker- und Kunstgewerbeschule …", in StaHH 424–21-II 15/231/2.

2. Die Ausbildung soll in einem dreisemestrigen Lehrgang bei Winterunterricht erfolgen.

3. Die Lehrer werden aus den Reichsbundmitgliedern ausgewählt" (Tellkamp o. J.).

Die Forderungen der Malerinnung dienten Verdieck als Grundlage für die Ausarbeitung weiterer Unterlagen. Im Jahr 1934 arbeitete Berufsschuldirektor Verdieck Vorschläge aus, um die „Handwerker- und Kunstgewerbeschule Altona" zu einer „Meisterschule" umzugestalten. Der Leiter des Schulamtes war mit seinen Ausarbeitungen zufrieden und gab sich einverstanden, die Schule zu erneuern.[547] Im selben Jahr noch ist die „Meisterschule in Altona" eröffnet worden. Zum Wintersemester im Oktober 1934 begannen auch zwei weitere Meisterschulen ihren Unterricht – Köln und Weimar. „Diese Möglichkeit hat nun insofern große Vorzüge, weil die Ausbildung in den verschiedenen Meisterschulen den bodenständigen Anforderungen der einzelnen Landesteile Rechnung trägt. Damit wird die Verbundenheit mit dem Volkstum und der Heimat erneuert und vertieft, welcher Umstand den Studierenden voll und ganz zugute kommt" (Koch 1938, 922).

Um die Umgestaltung der Schule in Altona in ihren einzelnen Strukturen nachzuvollziehen, gab es drei Anlagen zum eigentlichen Schreiben von Verdieck: erstens einen Lehr- und Organisationsplan für die Umgestaltung der Kunstgewerbeschule in zweifacher Ausfertigung, zweitens Grundsätze zur Errichtung von Meisterschulen für das deutsche Handwerk in zweifacher Ausfertigung und drittens ein Gutachten der Handwerkskammer.

Auf den Lehr- und Organisationsplan (Kap. 4.3.3.1) sowie auf die Grundsätze zur Errichtung der Schule (Kap. 4.3.3.2) soll in den kommenden Unterkapiteln Bezug genommen werden. Sie zeigen erste Ansätze der nationalsozialistischen Erziehung im Malerhandwerk. Danach wird auf die Namensgebung der Schule (Kap. 4.3.3.3) und auf die Vorstellung einer Verbindungsperson zwischen Betrieb und Meisterschule (Kap. 4.3.3.4) eingegangen, die das Verhältnis zwischen den beiden Lernorten verbessern sollte. Es folgt eine Darstellung des Rahmenlehrplans für die Meisterschule (Kap. 4.3.3.5) und der Meisterprüfung (Kap. 4.3.3.6).

4.3.3.1 Lehr- und Organisationsplan für die Umgestaltung

Der Lehr- und Organisationsplan ist in Zusammenarbeit mit den Schulleitern und dem „Gau" Norddeutschland im „Reichsbund des deutschen Malerhandwerks" erarbeitet worden. Die „Handwerkerschule" sollte nur im Winterse-

547 Vgl. Verdieck 1934, „Betrifft den Betrieb und das Wirken …", in StaHH 361–2-VI-2299.

mester betrieben werden. Im Sommer sollte der Unterricht aufgrund von fehlenden Lehrkräften ruhen.[548] Die Winterbeschulung hatte zudem das Ziel, dass die Schüler/-innen in den Sommermonaten ihre Ausbildung durch praktische Arbeiten ergänzten (vgl. Tellkamp o. J.).

Ziel der Meisterschule war es, einen Nachwuchs auszubilden, der die Zukunft des Malerhandwerks sicherte. „Die Meisterschule für das Malerhandwerk in Altona ist eine von der Stadt (dem Staat) im Benehmen mit dem Reichsverband des deutschen Malerhandwerks gegründete Lehranstalt für Gesellen, die sich technisch und kunsthandwerklich weiterbilden wollen und wirtschaftliche Selbstständigkeit anstreben. Das Endziel der Meisterschule ist die Heranbildung eines urteilsfähigen und leistungsfähigen Meistertums, das die Zukunft des Malerhandwerks in seiner Stellung zu Wirtschaft und Kultur, Gesellschaft und Staat sicherstellt".[549] Das Ziel der Meisterschule – „die Heranbildung eines urteilsfähigen und leistungsfähigen Meisters"[550] – spiegelte sich in den Unterrichtsinhalten wider. Es ist nach betriebswirtschaftlichen, technischen, kunsthandwerklichen und staatspolitischen Fächern unterschieden worden. Die folgenden Tabellen zeigen die einzelnen Unterrichtsinhalte in den jeweiligen Fächergruppen[551] auf und wie diese in den drei Kursen aufeinander aufbauen.

Die Meisterschule in Altona umfasste somit drei aufeinander aufbauende Kurse, wobei der erste Kurs (die Gehilfenausbildung) auch in einer „Handwerkerschule" absolviert werden konnte. Der Aufstieg bzw. der Übergang vom ersten Kurs zum zweiten Kurs konnte sofort oder aufgrund finanzieller Schwierigkeiten (100 RM Schulgeld pro Semester und eine Einschreibegebühr von 20 RM) nach einer Unterbrechung erfolgen, der Aufstieg vom zweiten in den dritten Kurs durfte allerdings nur durch die Sommerpause unterbrochen werden.[552] Die Schülerzahl sollte nach den Vorstellungen des Schuldirektors nicht mehr als 30 betragen und der Unterricht sollte von 8–12 Uhr und von 14–18 Uhr stattfinden.[553] Die Anzahl der Schüler/-innen die die „Meisterschule des deutschen Handwerks" im Jahr 1937 besuchten, war somit recht übersichtlich. Die von Verdieck geforderte Klassengröße von 30 Schülern/-innen ist nur im 1.

548 Vgl. Verdieck 1934, 1 „Betrifft den Betrieb und das Wirken …", in StaHH 361–2-VI-2299
549 Verdieck 1934, 7 „Betrifft den Betrieb und das Wirken …", in StaHH 361–2-VI-2299.
550 Ebd.
551 Die Unterrichtsfächer waren im ersten Entwurf 1932 in drei Gruppen untergliedert: A. Betriebswirtschaftliche Fächer, B. Technische Fächer und C. kunsthandwerkliche Fächer. 1933 sind allerdings „Grundsätze für die Errichtung von Meisterschulen für das deutsche Malerhandwerk" vom Reichsverband erlassen worden, die (wahrscheinlich) Einfluss auf den fertigen Lehrplanentwurf genommen haben. (Vgl. Tellkamp o. J.)
552 Vgl. Verdieck 1934, 8 „Betrifft den Betrieb und das Wirken …", in StaHH 361–2-VI-2299
553 Vgl. ebd., 12.

Semester mit 35 Schülern/-innen überschritten worden. (2. Semester 24 Schüler/-innen, mehr als zwei Semester 19 Schüler/-innen).[554]

Tab. 17: Aufteilung der Fächergruppen (1934–1936)[555]

Fächer	Stundensatz
	1. Kurs Oktober 1934 bis April 1935 (Gehilfenausbildung)
A. Staatspolitisch	
1. Volks- und Heimatkunde	1
2. Standeskunde	1
	2
B. Technisch	
1. Werkstoff und Anstrichkunde	2
2. Technische Übungen I	10
	12
C. Kunsthandwerklich	
1. Zeichnen & Malen	8
2. Schrift	4
3. Farben & Formenlehre	2
4. Architektur & Bauformenlehre (Perspektive)	4
5. Raumgestaltung I	8
	26
	Insgesamt 40

Fächer	Stundensatz
	2. Kurs Oktober 1934 bis April 1935
A. Betriebswirtschaftlich	
1.Wirtschaftspolitik, Gewerbe- und Sozialgesetzgebung, Handwerksorganisationen	2
2. Preisberechnungen	2
	4
B. Technisch	
1. Praktische Übungen mit Chemie	2
2. Technische Übungen II	8
	10
C. Kunsthandwerklich	
1. Zeichnen & Malen II	8
2. Schrift II	4
3. Architektur & Bauformenlehre II	2
4. Raumgestaltung II	8
5. Geschichte der Kunstformen I	2
	24
D. Staatspolitisch	
1. Standeskunde	1
2. Nationalsozialistische Staatsidee	1
	2
E. Körperübung und Wehrsport	
1. Körperübung und Wehrsport	4
	4
	Insgesamt 44

554 Vgl. Verdieck 1940, „Besuch der Malerabteilungen", in StaHH 361–2-VI-2299.

555 In Anlehnung an Verdieck (1934): „Betrifft den Betrieb und das Wirken …", in StaHH 361–2-VI-2299, 9 ff.

(Fortsetzung Tab. 17)

Fächer	Stundensatz
	3. Kurs Oktober 1935 bis April 1936
A. Betriebswirtschaftlich	
1. Das Handwerk und die allgemeinen Rechtsverhältnisse	1
2. Geldwesen und Geldverkehr	1
3. Betriebsführung	4
	6
B. Technisch	
1. Anstrichtechnik und Oberflächenbehandlung	10
	10
C. Kunsthandwerklich	
1. Schrift III	4
2. Raumgestaltung III	16
3. Geschichte der Kunstformen (Gegenwart)	2
	22
D. Staatspolitisch	
1. Ständischer Aufbau	1
2. Nationalsozialistische Staatsidee	1
	2
Rednerkurs – Wehrsport je 2 Std.	4
	Insgesamt 44

4.3.3.2 Grundsätze zur Errichtung von Meisterschulen

Zu den „Grundsätzen der Errichtung" der Meisterschule in Altona ist folgende Erläuterung hinzugefügt worden: „1. Artikel4/10/2 c der Verfassung des deutschen Malerhandwerks sieht die ‚Neuschaffung und Erhaltung eines vorbildlichen und zeitgemäßen Meisterstandes durch Verwirklichung eines strengen und werkgerechten Ausbildungsganges' vor. Aus diesem Ziel leitet die Vertretung des Berufsstandes das Recht der Einflußnahme auf den gesamten Erziehungsunterricht an Fach- und Meisterschulen für das Malerhandwerk im ganzen Deutschen Reich ab. […] Die Vereinheitlichung aller jetzt noch ungeordneten Bestrebungen zur Besserung dieser Lage (bezieht sich auf die derzeit aufgelockerten Verhältnisse zwischen Lehrlingen, Gesellen und Meistern, die eine berufliche Gesamtausbildung nicht mehr garantieren- ‚verbürgen' im Sinne eines berufsständischen Bildungsideals ist die Absicht der hier niedergelegten Richtlinien".[556] Die Meisterschule unterlag somit der Einflussnahme des

556 Verdieck 1934, 1 „Betrifft den Betrieb und das Wirken …", in StaHH 361–2-VI-2299.

Malerstandes, welcher bereits zu Beginn des Nationalsozialismus „gleichgeschaltet" worden ist. Die Vereinheitlichung der Meisterschulen sollte zu einer besseren Zukunft des Malerhandwerks führen und die Gesellen/-innen „zeitgemäß" weiterbilden, was eine nationalsozialistische Ideologisierung anmuten lässt.

In Deutschland sollten mehrere Meisterschulen für das Malerhandwerk entstehen, die alle das Ziel und die Aufgabe haben sollten, „im Dienste des deutschen Malerhandwerks alle Forderungen [zu] verwirklichen […], die in der Verfassung dieses Handwerks als Grundlagen des Neuaufbaues eines echten Standes niedergelegt sind. Sie bilden das vornehmste und notwendigste Werkzeug dieser Verwirklichung, und sollen hinsichtlich ihrer Lage so über ganz Deutschland verteilt sein, daß sie den Gesamtberufsstand in Berücksichtigung seiner jeweiligen, landschaftlichen Bedingtheit erfassen".[557] Der Neuaufbau des Malerstandes sollte die *neuen* Anforderung des Malerhandwerks im Nationalsozialismus erfüllen und ganz Deutschland damit abdecken.

Ebenfalls sind in den „Grundsätzen zur Errichtung der Meisterschule" der Begriff und das Ziel des/der Meisters/-in dargestellt worden. Hierzu hieß es: „Für die Meisterprüfung gilt ein Mittelmaß beruflichen Könnens, das allgemein verbindlich in den ‚Richtlinien des Reichsverbandes' festgelegt ist. Volksstämmische Besonderheit, Überwiegen der ländlichen oder städtischen Eigenart des Aufgabenkreises bedingen eine landschaftlich verschiedene Auslegung der ‚Richtlinien' nicht hinsichtlich der Höhe der Anforderungen sondern hinsichtlich der Betonung der einzelnen Prüfungsfächer".[558] Zur Aufgabe der Meister/-in gehörte es, die wirtschaftlichen und politischen Verhältnisse im Nationalsozialismus richtig zu bewerten und ihre Einflüsse auf die berufliche Arbeit und den eigenen Berufsstand einzuschätzen.[559]

Der „Lehr- und Organisationsplan" sowie die „Grundsätze zur Errichtung der Meisterschule", welche dem Schreiben zur Umgestaltung der Meisterschule in Altona beigelegt worden sind, beinhalteten nationalsozialistische Vorstellungen wie z. B. das Fach „Nationalsozialistische Staatsidee" und die neue Aufgabe der Meister/-in, wirtschaftliche und politische Verhältnisse einordnen zu können. Eine Analyse des Rahmenlehrplanes der Meisterschule in Altona hinsichtlich seiner ideologischen Auslegung erfolgt in Teil D, Kap. 2.2.6. Als Nächstes wird auf Probleme der Umstrukturierung der Meisterschule in Altona eingegangen.

557 Ebd., 1 f.
558 Ebd., 3.
559 Vgl. ebd.

4.3.3.3 Namensgebung Meisterschule Altona

Die Umwandlung der Schule und die damit verbundene Neubenennung erwiesen sich als komplex. Die „Handwerker- und Kunstgewerbeschule Altona" ist durch die Umstrukturierung 1934 zur „Norddeutschen Meisterschule des Malerhandwerks" geworden. Fünf Jahre später forderte der Reichsstatthalter Hamburgs Karl Kaufmann eine weitere Namensänderung. Er wandte sich mit der Bitte um Namenserneuerung am 2. März 1939 an den „Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung": „Da nach § 2 dieses Vertrages [gemeint ist der Erlass vom 06. Oktober 1938 – E-IV b 4422] die Bezeichnung ‚Norddeutsche Meisterschule des Malerhandwerks' festgelegt war, wird nach Lösung des Vertragsverhältnisses unter Bezugnahme auf das dortige Schreiben vom 20. September 1938 – E IV b 4104 – um die Genehmigung gebeten, die Malerschule wie folgt bezeichnen zu dürfen: ‚Meisterschule des Deutschen Handwerks. Fachschule für Maler der Hansestadt Hamburg. Hamburg Altona, Museumstraße'".[560] Im selben Jahr noch ist diesem Antrag der Neubezeichnung, durch Ministerialrat Federle,[561] stattgegeben worden.[562] Die Prozedur der Namensgebung bzw. -umwandlung der Meisterschule in Altona schien damit allerdings nicht zu Ende zu sein.

Vier Jahre nach der letzten Namensänderung, 1943, war das „Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung" mit der Namensgebung nicht zufrieden und bat um eine erneute Namensänderung der Schule. Hierzu schrieb der Ministerialrat Federle: „Die obige Anstalt nennt sich ‚Meisterschule des deutschen Handwerks, Fachschule für Maler'. Mit dieser Bezeichnung bin ich nicht einverstanden. Diejenigen Meisterschulen, die einen einzigen Beruf betreuen, werden als Meisterschule des betreffenden Berufs bezeichnet. Dementsprechend bitte ich Sie, der Anstalt die Bezeichnung ‚Meisterschule für Maler, Fachschule der Hansestadt Hamburg' zu geben".[563] Zu dieser Namensgebung muss es wohl Richtlinien gegeben haben, die umgesetzt werden sollten.

Alles in allem konnte herausgestellt werden, dass die Meisterschule in Altona aus einer Not heraus entstanden ist, weil die bisherige „Handwerker- und Kunstgewerbeschule" das Malerhandwerk nicht zufrieden stellte. In einer Stellungnahme des Maleramtes lautete es hierzu: „Das Malerhandwerk braucht keine Kunstgewerbeschulen, aber eine Ausbildungsstätte für die Belange des Handwerks, keine künstlerischen oder kunstgewerblichen, sondern qualitativ

560 Autor/-in unleserlich 1939, „o. T.", in StaHH 361–7-4030–24/0.
561 Federle war Ministerialrat im Referat für das Handwerkerschulwesen im Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (REM).
562 Vgl. Federle 1939, „Neubezeichnung der Malerfachschule …", in StaHH 361–2-VI-2299.
563 Federle 1943 „Betreffend Meisterschule für Maler …", in StaHH 361–2-VI-2299.

hochstehende meisterliche Leistungen im weitesten Sinne".[564] Die Umwandlung der „Handwerker- und Kunstgewerbeschule" in Altona zu einer Meisterschule schien diese Belange zu erfüllen. Weitere Vorstellungen zur Verbesserung der Schule entstanden im Laufe der Jahre.

4.3.3.4 „Verbindungspersonen" zwischen Betrieb und Meisterschulen des deutschen Handwerks

Die ersten einheitlichen „Reichslehrpläne" sind 1940 eingeführt worden, parallel zur Einführung sollten sogenannte „Verbindungspersonen" die Kooperation zwischen den Lernorten der Meisterschule und des Betriebes verbessern. Tätige Meister/-innen aus der Praxis sollten zu sogenannten „Verbindungsleuten" ernannt werden. Ihre Aufgabe bestand darin, dem/der Schuldirektor/-in und dem/der Leiter/-in einer Abteilung zu Gesprächen zur Verfügung zu stehen und so eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zu gewährleisten. Mindestens einmal im Jahr sollten solche Gespräche geführt werden. Diese sollten ebenfalls mit einer Besichtigung der praktischen Arbeiten verbunden werden.[565] Die Einführung von sogenannten „Verbindungspersonen" in den Meisterschulen des deutschen Handwerks sollte die Zusammenarbeit zwischen der Schule und dem Betrieb fördern. Dieser mindestens jährliche Austausch zwischen beiden Lernorten ist durch Betriebsbesichtigungen erweitert worden. Zum einen diente dies der Kooperation beider Lerneinrichtungen, zum anderen ergab sich daraus eine Kontroll- und Überwachungsmöglichkeit, ob bestimmte Vorschriften wie z. B. die Entlassung von jüdischen Lehrkräften und Lehrlingen auch durchgesetzt worden sind.

4.3.3.5 Vorläufiger Rahmenlehrplan

In den Schreiben zu den Gründungsvorbereitungen, dem Lehr- und Organisationsplan sowie in der letzten Tabelle zu den Schülerzahlen war immer von drei Kursen bzw. Semestern die Rede. Ob sich dies im Laufe der Zeit geändert hatte, ist aus der Aktenlage heraus nicht zu erkennen. Der vorläufige Rahmenlehrplan des „Nationalpolitischen Unterrichts", der den Planungsunterlagen der „Meisterschule Altona" beilag, war allerdings auf vier Semester ausgelegt. Da es sich aber um ein Dokument ohne Angaben eines/einer Autors/-in oder einer Jahreszahl handelt, lässt sich über die Durchführung nur spekulieren. Der „Nationalpolitische Unterricht" für die Gesellen- bzw. Meisterausbildung in

564 „Kritische Stellungnahme des Maleramtes Altona von 1757 zu der hiesigen Handwerker- und Kunstgewerbeschule" zit. n. Tellkamp o. J., 4.

565 Vgl. Krebs 1939 „Berufung von Verbindungsleuten …", in StaHH 361–2-VI-2299

Hamburg umfasste u. a. die „Rassenlehre", die „Judenfrage" und Hitlers „Mein Kampf" (vgl. Tab. 22)

Tab. 18: Vorläufiger Rahmenlehrplan: Nationalpolitischer Unterricht[566]

1.Semester	2. Semester	3. Semester	4. Semester
A. Das Reich im Werden 1) Das Deutsche Land, der Deutsche Mensch 2) Deutsche Früh- und Vorgeschichte 3) Das 1. Reich 4) Das 2. Reich 5) Das 3. Reich (Die Deutsche Revolution und ihr Führer) (Adolf Hitler „Mein Kampf" Band 1 Eine Abrechnung)	6) Der Aufbau des neuen Staats (Ausschaltung des Parlaments Weg z. Einheitsstaats-Reichsbürgerecht) 7) Reinigung des politischen Lebens (Vernichtung des Marxismus, Ende der Parteien) 8) Die Hoheitszeichen der Nationalen Erhebung 9) Staat und Partei 10) Die Wehrmacht im 3. Reich	B. Die Erhaltung des Deutschen Volkes 1) Neubau von Volk und Rasse auf rassischer Grundlage (Vererbung, Rassenlehre) 2) Die Judenfrage 3) Rettung und Sicherung des Deutschen Bauerntums 4) Kampf gegen die Arbeitslosigkeit, 1. Vierjahresplan Gesamterfolg 5) Die Deutschen Kolonien 6) Das Auslandsdeutschtum	C. Erneuerung im Geiste der Volksgemeinschaft 1) Die weltanschauliche Ausrichtung (Hitlerjugend, SA, R.A.D. Reichsschulungsamt) 2) Die körperliche Ertüchtigung 3) Neuordnung des wirtschaftlichen Lebens (Gemeinnutz geht vor Eigennutz) 4) Der Deutsche Arbeiter in der Volksgemeinschaft, Ende der klassenkämpferischen Zersplitterung, Gesetz zur Ordnung der nationalen Arbeit, Die Deutsche Arbeitsfront, Arbeitsdienst, Landjahr 5) Neuordnung des kulturellen Lebens (Presse/Kunst/Staat/Kirche) 6) Das Deutsche Recht

Die Ausarbeitungen zum vorläufigen Rahmenlehrplan der Meisterschule Altona befassten sich beim „Nationalpolitischen Unterricht" mit vielen unterschiedlichen nationalsozialistischen Themen, die die Politik, Gesellschaft und Kultur betrafen. Es ist somit festzuhalten, dass bei der Umsetzung des vorläufigen Rahmenlehrplans die Schüler/-innen der Meisterschule in Altona nationalsozialistischen (Erziehungs-)Vorstellungen ausgesetzt waren.

4.3.3.6 Meisterprüfung

Für die Durchführung der Meisterprüfung an der „Meisterschule in Altona" galten besondere Bestimmungen, die die Vorschriften in den Paragraphen 14–18 der Prüfungsordnung betrafen. Die Abschlussprüfung der Meisterschule Altona sollte zugleich als Meisterprüfung von der Handwerkskammer anerkannt werden. Die vorgeschriebene Form der Prüfungsordnung musste dementsprechend angepasst werden. Sie ist an die Richtlinien des „Reichsverbandes für die einheitliche Durchführung von Meisterprüfungen" angeglichen worden.

566 In Anlehnung an o. A. (o. J.) „Vorläufiger Rahmenlehrplan: Nationalpolitischer Unterricht …", in StaHH 361–2-VI-2299.

Die bearbeiteten Paragraphen sind von Verdieck 1934 an den Regierungspräsidenten zu Schleswig gesandt worden.[567]

„2. Besondere Bestimmungen

§ 14

(1) Die praktische Prüfung besteht in der Anfertigung eines Meisterstückes und in der Erledigung von Ergänzungsaufgaben.

(2) Die schriftliche Prüfung besteht in ihrem fachlichen Teil in der Bearbeitung von Aufgaben, die sich aus den Aufgaben für die praktische Prüfung ergeben. In ihrem betriebswirtschaftlichen Teil werden unter Anlehnung an die praktische Prüfungsaufgabe Aufgaben aus der Kalkulation, der Buchführung und dem Schriftverkehr des Malerberufes bearbeitet.

(3) Die mündliche Prüfung bezieht sich auf die fachliche Besprechung des Meisterstückes, sowie auf Fragen staatsbürgerlicher, berufsständiger und rechtlicher Natur.

§ 15

(1) Die praktische Prüfung dauert 14 Arbeitstage (112 Stunden).

(2) A. Das Meisterstück besteht in der einwandfreien farbigen Gestaltung und Durchführung eines Raumes bezw. einer Fassade. […].

(3) […]

§ 16

(1) Die schriftliche Prüfung dauert 2 Tage (16 Stunden)

(2) Für die schriftliche Prüfung werden folgende Aufgaben gestellt: […]

(3) […]

§ 17

(1) Die mündliche Prüfung dauert einen Tag (8 Stunden)

(2) Sie bezieht sich auf folgende Aufgaben

***a.** Besprechung des Meisterstücks und Beantwortung der dabei auftretenden fachlichen Fragen*

[…]

***d.** Nationalsozialistische Staatsbürgerkunde […]"* [568]

567 Vgl. o. A. o. J., „Besondere Bestimmungen § 14–18" Anlage zum Anschreiben von Verdieck (1934), „Betreff Prüfungsordnung" vom 10. September 1934, in StaHH 361–2-VI-2299

568 o. A. o. J.: Anlage zum Anschreiben von Verdieck (1934): „Betreff Prüfungsordnung" vom 10. September 1934, in StaHH 361–2-VI-2299.

Es lässt sich aus der Übersicht entnehmen, dass die Meisterprüfung aus einem mündlichen, schriftlichen und einem praktischen Teil bestand. Die mündliche Prüfung umfasste eine fachliche Besprechung und Fragen zum Meisterstück. Der schriftliche Teil dauerte zwei Tage und beinhaltete unterschiedliche Aufgabenfelder. Die Ausarbeitung der praktischen Prüfung hatte einen Umfang von 112 Arbeitsstunden. Neben fachkundlichen Bestandteilen sind auch nationalsozialistische Inhalte in der mündlichen Prüfung abgefragt worden. Nach dem quantitativen Umfang der Prüfung war der fachliche Teil intensiver als die theoretische Besprechung, die auch einen Anteil an nationalsozialistischen Fragen beinhaltete.

4.4 Zusammenfassung

Das Kapitel hat die Entwicklungen im Malerhandwerk im Hamburg seit der Einführung der Gewerbefreiheit 1869 und der Gründung der Innung 1883 bis zum Nationalsozialismus dargestellt. Darüber hinaus ist auf unterschiedliche Lernorte des Malerhandwerks in Hamburg eingegangen worden. Bei dieser Betrachtung hat sich herausgestellt, dass die Rekonstruktion der Strukturbedingungen, -entwicklungen und -prozesse im Malerhandwerk in Hamburg kaum möglich ist, weil viele Dokumente hierzu im zweiten Weltkrieg zerstört worden sind. Unterschiedliche Festschriften lassen allerdings Einblicke in die Entwicklung des Malerhandwerks zu und sind vorwiegend für die Nachzeichnung verwendet worden. Insgesamt ist zu konstatieren, dass das Malerhandwerk an die handwerklichen Entwicklungen im Land gebunden war – bspw. fehlte es auch dem Malerhandwerk im 19. Jahrhundert an ausgebildeten Gesellen/-innen und Meistern/-innen.

Einer, der sich besonders für den handwerklichen Nachwuchs und für die Zukunft des Malerhandwerks insgesamt in Hamburg eingesetzt hat, war Carl Hansen. Aufgrund seines Engagements ist es bspw. zur Gründung des „Vierstädtebunds“ 1903 und zu tariflichen und rechtlichen Auseinandersetzungen im Malerhandwerk gekommen. Hervorzuheben ist zudem sein Einsatz für die Berufsförderung im Malerhandwerk, welcher sich u. a. im Jahr 1911 in der „Ausstellung bemalter Wohnräume“ in Hamburg geäußert hat. Es scheint, als sei die Relevanz des Malerhandwerks in und für Hamburg u. a. durch das Engagement von Carl Hansen in der Bevölkerung und im Handwerk selbst deutlich verstärkt und hervorgehoben worden.

Mit Beginn der nationalsozialistischen Diktatur 1933 und im Zuge der institutionellen „Gleichschaltungen“ ist auch die Innung der Maler „gleichgeschaltet“ und zur Einheitsorganisation, dem sogenannten „Reichsverband des Deutschen Malerhandwerks e. V.“, umstrukturiert worden. Mit der neuen

nationalsozialistischen Regierung ist nicht nur ein neuer Einheitsverband für die Maler/-innen der Stadt entstanden, sondern auch neue (farbliche) Ideen für die Stadtgestaltung, für die u. a. der Architekt Konstanty Gutschow zuständig war. Dieser ist nicht nur in die Arbeiten zur Neugestaltung der Stadt involviert gewesen, er hat auch Aufgaben der Begabten- und Nachwuchsförderung im Malerhandwerk übernommen. Diese Förderung des handwerklichen Nachwuchses hatte in ganz Deutschland an Relevanz gewonnen und ist insbesondere in den Wintermonaten für Meister/-innen und Gesellen/-innen praktisch gewesen, weil es in diesem Zeitraum meist witterungsbedingt weniger Aufträge gegeben hat. Die Meisternachwuchs- und Begabtenförderung in Hamburg ist vom „Reichsinnungsverband" in Hamburg ausgeübt worden, welcher 1933 „gleichgeschaltet" worden ist. Hierbei ist der alte Vorstand zurück getreten und es ist ein neuer gewählt worden, der nach dem „Führerprinzip" handeln sollte. Diese Neubesetzung verlief – wie die Protokolle der Innung gezeigt haben – nicht ohne „lebhafte" Diskussionen, was als kritische Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Politik gewertet werden kann. Die Jahrbücher der Malerinnung, welche im Anschluss betrachtet worden sind, spiegeln allerdings keinerlei Kritik gegenüber der NS-Diktatur wider. Im Gegenteil, sie sind ein Zeugnis nationalsozialistischer Vorstellungen bzw. Propaganda, was sich insbesondere in der ausgewählten Feldpost einiger Maler dargestellt hat, die durchaus positiv von ihren Erlebnissen an der Front berichtet haben.

Des Weiteren sind unterschiedliche Lernorte des Malerhandwerks in Hamburg dargestellt worden, wobei vordergründig auf ihre Entwicklungsstrukturen eingegangen worden ist. Für das Malerhandwerk sind demnach die Gewerbeschule 3 (G III), die Gewerbeschule 10 (G X) und die Meisterschule in Altona relevant gewesen. Auch die Aufgaben und Ziele der unterschiedlichen Schulen sind näher beleuchtet worden, so z. B. hatte die Meisterschule in Altona wie die übrigen Meisterschulen für das Malerhandwerk in Deutschland u. a. zum Ziel, alle handwerklichen Forderungen zu erfüllen und landesspezifische Anforderungen zu beachten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich das Malerhandwerk in Hamburg an die Entwicklungen des (Maler-)Handwerks in Deutschland angepasst hat bzw. anpassen musste und sich demnach auch für nationalsozialistische Vorstellungen instrumentalisieren ließ. So hat das Lehrlingswesen im (Maler-)Handwerk auf der einen Seite eine gründliche Regelung bspw. durch die Einführung von Zwischenprüfungen erhalten, auf der anderen Seite haben sich nationalsozialistische Erziehungsziele in den Rahmenlehrplänen manifestieren können.

Um diese nationalsozialistischen Vorstellungen und Ideen in der Berufsbildung und im (Maler-)Handwerk, auf die mehrfach in diesem und in den vorherge-

gangen Teilen der Arbeit hingewiesen worden ist, aufzudecken und zu analysieren, muss zunächst die nationalsozialistische bzw. insgesamt die politische Ideologie betrachtet werden. Hierzu dient der nächste Teil der Arbeit – Teil C, der die (nationalsozialistische) Ideologie in Deutschland und deren Auswirkungen auf die Berufsbildung und das (Maler-)Handwerk in Hamburg untersucht.

Teil C Ideenhistoriografische Untersuchungen zur nationalsozialistischen Ideologie in Deutschland und Hamburg

1 Politische und nationalsozialistische Ideologien

Mitte der 1950er Jahre wies Eduard Spranger (1954) darauf hin, dass der Ideologiebegriff meistens mit „radikaler Propaganda und äußerstem Gewissensdruck" nationalistischer Bewegungen verbunden werden würde (vgl. 147). Einige Jahre später hat Topitsch (1961) festgestellt, dass selten ein Begriff in der Öffentlichkeit, der Politik und in der Wissenschaft häufiger benutzt werde als der der Ideologie (vgl. 200). Hierzu haben vor allem auch die Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus beigetragen, die insbesondere in der Politikwissenschaft, der Soziologie bzw. der Kritischen Theorie der Gesellschaft verstärkt zu Auseinandersetzungen mit dem Phänomen Ideologie und zur Ideologiekritik geführt haben (vgl. Geiger 1953; vgl. Barth 1961). Im Laufe der folgenden Jahrzehnte sind weitere Publikationen zur Ideologie erschienen und damit eine zunehmende Fülle an Verständnissen und Definitionen von *Ideologie* und *Ideologiekritik* (vgl. Flessau 1979, 51; vgl. Boudon 1988, 25; vgl. Eagleton 2000, 7; Herv. d. Verf.). Im Folgenden werden ausgewählte Ansätze vorgestellt und diskutiert, um zu einem Verständnis von Ideologie für die vorliegende Arbeit zu gelangen.

Hierzu wird zunächst der Begriff der politischen Ideologie beleuchtet (Kap. 1.1), zusätzlich werden in diesem Kontext unterschiedliche Formen und Funktionen politischer Ideologien betrachtet (Kap. 1.2). Die Darstellungen in diesem Kapitel greifen u. a. Ergebnisse der Politikwissenschaften (z. B. von Kurt Lenk) und der Soziologie (z. B. von Eugen Lemberg) auf. Dadurch soll gezeigt werden, welche (politischen) Absichten sich hinter bestimmten Ideologieformen verbergen und welches (politische) Ziel sie dabei verfolgen. Ideologien sollen das Verhalten einer gesamten Gesellschaft oder Gesellschaftsgruppen und damit das von Individuen beeinflussen (vgl. Lemberg 1971, 57). Die für Lemberg (1971) relevante Frage ist die nach den Zielen und Inhalten politischer Ideologien, die Gesellschaftsgruppen und Individuen in ihrem Verhalten und ihren Einstellungen lenken. Diese sollen in der vorliegenden Arbeit im Zeitraum der nationalsozialistischen Diktatur betrachtet werden (Kap. 1.3). Eine besondere Berücksichtigung bei der Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Ideologie finden unterschiedliche Formen und Funktionsweisen von Ideologien im Kontext der Berufsbildung bzw. Berufserziehung zwischen 1933 und 1945. Zwar liegen inzwischen einige – sich als ideologiekritisch verstehende – historiografische Arbeiten zur Berufserziehung im Nationalsozialsozialismus vor (s. Teil A/ Kap. 2.3/2.4), jedoch werden dort das Phänomen der Ideologie sowie die konkreten Bezugspunkte der Ideologiekritik kaum systematisch expliziert.

1.1 „Dunkel und vieldeutig, wie eben jede Ideologie“[569] – Was sind (politische) Ideologien?

Konsens besteht weitgehend darin, dass es sich bei Ideologie um ein von einer gesellschaftlichen Gruppe hervorgebrachtes Denk- und Wertesystem zum Zweck der eigenen Interessendurchsetzung und in diesem Sinne zur Manipulation anderer Gesellschaftsgruppen und Individuen handelt. Näher betrachtet wird jedoch deutlich, dass sich die unterschiedlichen Auseinandersetzungen mit Ideologie im Hinblick auf den sozialkulturellen und historiografischen Standort des Betrachters, auf Erkenntnisinteressen, weitere Unterdifferenzierungen des Begriffs und Merkmalszuschreibungen unterscheiden, sodass mehrere Verständnisse von Ideologie nebeneinander stehen oder sich sogar gegenseitig ausschließen (vgl. Lieber 1965, 56; vgl. Lemberg 1971, 26; vgl. Boudon 1988, 25; vgl. Eagleton 2000, 7).

Zu den klassischen Auseinandersetzungen mit Ideologie gehört die Abhandlung von Karl Marx und Friedrich Engels (1953) über die „Deutsche Ideologie“. Demzufolge ist Ideologie ein von Herrschenden vorgegebenes Denken, das der Legitimation ihrer politischen Interessen und Vorstellungen von einer gesellschaftlichen Ordnung dient. Als „falsches Bewußtsein“ (ebd.) verschleiere die Ideologie „die *wahren* Lebensverhältnisse der Individuen, um ihre politische Kraft zu lähmen und die Macht der herrschenden Klasse zu stützen“ (Büchter 2012a, 130; Herv. d. Verf.). In seiner Kritik an dem marxistischen Ideologiebegriff weist Karl Mannheim (1929) darauf hin, dass es sich bei Ideologie nicht nur um ein Konstrukt der besitzenden Oberschicht handele, sondern insofern als jegliches menschliche Denken einem sozialen und kulturellen Kontext verhaftet sei, dieses auch als ideologisch betrachtet werden müsste. Mannheim unterscheidet zwischen zwei Arten von Ideologie, der partikularen Ideologie und der totalen Ideologie. Partikulare Ideologien sind solche, die nur von einem Teil der Gesellschaft vertreten werden. In dem Ideologieverständnis von Marx/Engels sah Mannheim die partikulare Ideologie, da es nur um die Interessenbindung der Oberschicht gehen würde. Partikulare Ideologien können Mannheim zufolge auch in einer pluralistischen Gesellschaft zeitgleich bestehen, hingegen vereinnahmen totale Ideologien, zu der auch der Nationalsozialismus gehört, das „ganze Bewusstsein“ im Sinne einer „Weltanschauung“. In der Ideologiedebatte der Wissenssoziologie und der Kritischen Theorie seit den 1960er/70er Jahre bestand Konsens darin, dass es sich bei Ideologien, auch bei den totalen Ideologien nicht um vollständige Hirngespinste handelt, sondern dass Ideologien, um funktionieren zu können, immer auch Sätze, Werte und

569 „Dunkel und vieldeutig, wie eben jede Ideologie“ (Barion 1974, 8).

menschliche Bedürfnisse (z. B. Gemeinschaft, Familie, Arbeit) aufgreifen, diese aber im Sinne der Ideologie verzerrt interpretieren und kombinieren (vgl. Adorno 1967; vgl. Lemberg 1971; vgl. Barion 1974; vgl. Boudon 1988). In diesem Zusammenhang und insbesondere mit dem Hinweis auf die Theorien sozialen Wandels (vgl. Giddens 1984) wurde deutlich, dass trotz totalitärer Herrschaftsansprüche eine vollständige Objektivierung aller, dem jeweiligen politischen System angehörigen Menschen, durch die entsprechende Ideologie nicht möglich ist. Auch unter relativ stabilen ideologischen Bedingungen sind subjektive Interpretationen, Haltungen und Motive der „Gefolgschaft" weder vollkommen identisch, noch dauerhaft stabil.

Auch im „nachideologischen Zeitalter" (Herkommer 1999) ist eine Ideologie „keine aus der Luft gegriffene Illusion, sondern eine solide Realität mit kognitivem Gehalt, fähig das praktische Leben von Menschen zu organisieren. Aber sie kann Verzerrungen und Mystifikationen beinhalten. Sie kann Machtinteressen dienen, sie kann Verhältnisse der Macht anerkennen helfen, sie kann Illusionen einschließen, aber auch Zynismus und Ironie" (ebd., 5).

Aus diesen Perspektiven bietet Terry Eagelton (2000) sechs verschiedene Definitionen für Ideologie an. Die erste Definition ist eine politische und epistemologische neutrale. Hierunter fallen der Prozess der Ideenbildung, gesellschaftliche Überzeugungen und Werte, die nach Eagleton den Kulturbegriff durch „sinngebende Praxis und symbolgebende Prozesse in einer Gesellschaft" (38) ausweiten. Genannt werden in diesem Zusammenhang beispielhaft die Vermittlung von Werten und Bedeutungen durch sportliche Aktivitäten in einer Gesellschaft (vgl. ebd.). Die zweite Definition berührt (wahre oder falsche) Ideen und Überzeugungen einer „gesellschaftlich relevanten Klasse" (ebd., 39), die ihre Lebensbedingungen und -erfahrungen sinnbildlich darstellen. Ideologie wird hierbei als eigener Ideenkanon einer sozialen Gruppe bzw. Klasse verstanden (vgl. ebd.). Die dritte Definition hingegen ist eine, die „auch die *Propagierung* und *Legitimierung* der Interessen sozialer Gruppen angesichts oppositioneller Interessen berücksichtigt" (ebd.; Herv. i. Orig.). Dabei müssen die Interessen der sozialen Gruppen politisch relevant sein. „Ideologie erscheint als ein auf Überzeugung angelegtes, rhetorisches und nicht als ein wahrheitsgemäßes Sprechen. Ein Sprechen, das sich weniger mit den Verhältnissen, so wie sie sind, befaßt, als mit der Erzeugung nützlicher Effekte für politische Zwecke" (ebd., 40). Die vierte Definition stellt die Propagierung und Legitimierung von Partialinteressen von Herrschenden in den Vordergrund. Eagleton erwähnt in diesem Zusammenhang die Vermutung, dass solche Ideologien zur Vereinheitlichung der Gesellschaft beitragen können. Werden diese ideologischen Ideen der herrschenden Gruppe durch eine „verzerrte" Darstellung der Wirklichkeit gerechtfertigt, dann spricht Eagleton von einer fünften

Art der Definition (vgl. ebd.). Die sechste Definitionsart betont „ebenfalls falsche oder irreführende Ideen […], ohne jedoch den Ursprung dieser Ideen in den Interessen einer herrschenden Klasse zu suchen und [sieht] sie stattdessen in der materiellen Struktur der Gesellschaft" (ebd.).

An den unterschiedlichen Definitionsarten von Ideologie nach Eagleton (2000) wird deutlich, dass Ideologien unterschiedliche Bedeutungen haben können und auch unterschiedliche Bereiche wie z. B. die Religion, die Bildung, die Wissenschaft und die Politik betreffen (vgl. Lemberg 1971). Auch wenn keine allgemeingültige Definition von Ideologie existiert und unterschiedliche Wissenschaftsbereiche den Begriff zum Gegenstand ihrer Forschungen machen, hält Eagleton (2000) in marxistischer Tradition fest, dass Ideologien primär der Legitimation herrschender Gesellschaftsverhältnisse dienen (vgl. 12).

Im Ideologiediskurs werden unterschiedliche politisch-ideologische Systeme unterschieden, zu denen z. B. der Faschismus, Kommunismus, Liberalismus oder Sozialismus gehören (vgl. v. Beyme 2002). Sie präsentieren das Gros an Ideen und Vorstellungen politischer (Werte-)Systeme, die zur Begründung der jeweiligen politischen Handlungen nötig sind. Sie helfen zudem der politischen Orientierung, indem sie bestimmte Interessen und Wertvorstellungen öffentlich kundtun und somit politische Anhänger bzw. Interessenten ansprechen. Die politische Bewegung des Nationalsozialismus lässt sich dem ideologischen System des Faschismus in Deutschland unter Hitler 1933–1945 zuordnen. Das nationalsozialistische politische Ideensystem sollte das Handeln des Machtinhabers Adolf Hitlers und seiner Anhänger rechtfertigen.

Hervorzuheben ist, dass ideologische Systeme ihren eigenen Sprachgebrauch haben. So wurden im Nationalsozialismus Begriffe wie „Lebensraum", „Blut und Boden" und „Opfer" ideologisch belegt und vermehrt eingesetzt. Durch die ideologisch besetzte Sprache sickerte die Ideologie in politische Programmatiken, wissenschaftliche und alltägliche Theorie ein und prägte das Rezeptwissen, die subjektiven Theorien und die Orientierungen von praktisch handelnden Akteuren und Mitgliedern in den verschiedenen Bereichen der ideologisierten Gesellschaft, zu denen vor allem auch das Beschäftigungssystem, das Bildungs- und Erziehungswissen und damit die Berufsbildung und -erziehung gehörten. (Vgl. Eagleton 2000, 16 f.)

Aus diesen hier dargestellten Ideologieverständnissen, Definitionsarten und den daraus folgenden Erkenntnissen über politische Ideologien leitet sich das Ideologieverständnis dieser Arbeit ab. Ideologie wird hier als ein an die Gesellschaft gebundener Diskurs verstanden, der die Interessen bestimmter gesellschaftlicher Gruppen beschreibt und sich durch einen bestimmten ideologischen Sprachgebrauch kenntlich zeigen kann, aber nicht muss. Aus politischer

Sicht können Ideologien den Machtinhabern/-innen als Stütze ihrer (politischen) Ideen und gesellschaftlichen Interessen als politische Orientierung dienen. Um das Verhalten der Machtinhaber/-innen in Bezug auf die Stützung der eigenen Machtstellung in der Gesellschaft zu untersuchen, müssen sowohl die Sprache als auch der politische Diskurs betrachtet werden.

Wie Eagleton bereits betont, kann der Ideologiegehalt eines Satzes bzw. Dokumentes nicht ohne Wissen über den diskursiven Kontext bestimmt werden (vgl. ebd.). Er stellt in diesem Kontext prägnant fest, dass „Ideologie […] nicht so sehr eine Frage der sprachlichen Eigenschaften [ist], die eine Äußerung auszeichnen", sondern es darum geht, […] wer aus welchem Grund was zu wem sagt[570]" (ebd., 16), um die politische Machtstellung bspw. zu erhalten oder zu intensivieren.

Um das Ziel der Arbeit, die Ideologisierung der Berufsbildung des/der Malers/-in bzw. des Malerhandwerks in Hamburg im Nationalsozialismus in formalen und rechtlichen berufsbildenden Dokumenten zu untersuchen (Teil D), ist es zunächst notwendig, die Formen und Funktionen politischer Ideologien näher zu betrachten (Kap. 1.2). Die Intention dieses Kapitels liegt darin, herauszuarbeiten, ob es sich um eine ideologisch (politische) Äußerung bzw. Aktion handelt (ideologische Formen erkennen und unterscheiden) und herauszustellen, warum diese von einer bestimmten Person eingesetzt worden sind und welcher Effekt damit verbunden war (ideologische Funktionsweisen aufdecken). In einem weiteren Schritt (Kap. 1.3) werden diese Ergebnisse auf den Untersuchungskern der Arbeit – die (politische) Ideologie des Nationalsozialismus – übertragen. Die unterschiedlichen Formen und Funktionsweisen politischer Ideologien werden auf den Zeitraum 1933–1945 angewendet und sind Bezugspunkte für die Darstellung des nationalsozialistischen politischen Ideensystems, welches zur Begründung des politischen Handelns herangezogen worden ist.

1.2 Formen und Funktionen politischer Ideologien

Dieses Kapitel stellt die unterschiedlichen Formen und Funktionen politischer Ideologien dar. Diese lassen sich nur im jeweiligen historiografischen Kontext bestimmen (vgl. Lenk 1971, 24), denn für eine Untersuchung wird nicht nur der verwendete ideologische Sprachgebrauch betrachtet, sondern es müssen zudem Erkenntnisse über den diskursiven Kontext betrachtet werden, um he-

570 Die Verwendung des Begriffs „Sprachgebrauch" bezieht sich ebenfalls auf fixierte Kommunikation.

rausstellen zu können, warum wer was zu wem gesagt hat und welche Funktionen damit verbunden waren.

Für die Darstellung der Formen und Funktionsweisen politischer Ideologien in diesem Kapitel wird vorwiegend auf die Arbeiten von Kurt Lenk (1971) und Eugen Lemberg (1971) zurückgegriffen. Der Politologe Kurt Lenk (1971) zeigt in seinem Buch „Volk und Staat. Strukturwandel politischer Ideologien im 19. und 20. Jahrhundert" nicht nur politische Ideologien seit der Französischen Revolution auf, sondern er systematisiert diese auch und betrachtet den Wandel politischer Ideologien als „historisch vermittelte Phänomene" (vgl. 24) und knüpft mit seiner Typologisierung „an den immanten Strukturen ideologischer Bewußtsseinsformen" an (Straßner 1987, 10). Die vier Klassifizierungen nach Lenk beschreiben den Entstehungshintergrund, die Träger und die Funktion der Ideologieart im historiografischen Zusammenhang, sodass eine Darstellung der gesellschaftlichen Zusammenhänge jenes betrachteten Zeitraumes ermöglicht wird (Kapitel 1.2.1).

1.2.1 Formen politischer Ideologien

Die vier Formen politischer Ideologien – Rechtsfertigungs-, Komplementär-, Verschleierungs- und Ausdrucksideologie – nach Kurt Lenk (1971) lassen sich jeweils in ihrer Form weiter unterteilen, sodass neue Varianten entstehen. Auf diese Differenzierung wird in den jeweiligen Unterkapiteln eingegangen.

1.2.1.1 Rechtfertigungsideologie

Wie bereits am Namen erkennbar geht es bei dieser Ideologieform um die Rechtfertigung der gesellschaftlichen Zusammenhänge. Je nach Entstehung, Funktion und den Trägern lassen sich drei Formen der Rechtfertigungsideologie ausmachen (vgl. Lenk 1971, 24). Als erstes nennt Lenk die Rechtfertigungsideologie als ein Instrument des Klassenkampfes. „Sie zeichnen sich durch einen hohen Realitätsgehalt aus, denn sie sind Analysen der gesellschaftlichen Verhältnisse und Antizipation ihrer objektiven Möglichkeiten im Sinne der Veränderung. Im Stadium der Entstehung sind es die gesellschaftlichen Erfahrungen der Subjekte, die Auseinandersetzung mit der Gesellschaft, ihren Produktionsverhältnissen und ihren gesellschaftspolitischen Vorstellungen, welche Inhalte und Funktion der Ideologie bestimmen" (ebd.). Inhalt und Funktion einer Ideologie entstehen somit u. a. aus den gesellschaftlichen Erfahrungen unterschiedlicher Klassen und Gruppen einer Gesellschaft und sind realitätsnah.

Zur zweiten Form zählt Lenk die Verselbstständigung der Ideologie, wenn aufstrebende Klassen z. B. die Herrschaft erreicht haben und diese Ideologie nun

ihre Macht und Herrschaft rechtfertigt. „Mit zunehmender Verselbständigung erhalten sie die Funktion, die bestehenden Verhältnisse zu stabilisieren und zu sanktionieren, indem sie diese als gerecht ausgeben, d. h. Ausdruck gesamtgesellschaftlicher Interessen" (ebd., 24 f.). Die Träger dieser Rechtsfertigungsideologie sind somit aufstrebende Klassen oder Gruppen in einer Gesellschaft, die bestehende Verhältnisse und Vorstellungen durch ihre Ideologie rechtfertigen, damit wirkt sich die Ideologie stabilisierend auf die Gesamtgesellschaft aus. Die Verhältnisse werden als gerecht betrachtet und als Interesse der Gesamtgesellschaft ausgegeben.

Die dritte Form beschreibt Ideologie als Art Gegenrevolution. „Unter diesen Typ fallen ferner jene Ideologien, die die gesellschaftlichen, ökonomischen und sozialen Zusammenhänge herstellen, jedoch im Sinne einer Gegenrevolution. Es ist der einer herrschenden Klasse aufgezwungene Versuch, die eigene Klassenposition zu reflektieren und zu rechtfertigen" (ebd., 25). Entstehung und Funktion dieser politischen Ideologien haben ethische Bestandteile und sollen der Gesellschaft Zusammenhänge verdeutlichen, damit ihr Verständnis über bestehende politische Ideologien erweitert wird.

Es lässt sich zusammenfassen, dass alle Formen der Rechtsfertigungsideologien gesellschaftliche Zusammenhänge auf ihre Art und Weise darstellen. Die Darstellungsweise wird dabei beeinflusst von den Trägern, dem Entstehungshintergrund und der beabsichtigten Funktion der Ideologie.

1.2.1.2 Komplementärideologie

Komplementärideologien nach Lenk (1971) „gehen von einer antagonistischen Struktur einer Gesellschaft aus, legitimieren diese aber nicht […], sondern schaffen fiktive Ersatzwelten" (26). Diese Ideologieart trägt somit zur Selbsttäuschung und Selbstleugnung der Menschen bei. Sie legitimiert – im Gegensatz zur Rechtfertigungsideologie – die vorhandenen Gesellschaftsstrukturen nicht, erzeugt allerdings eine Art Ersatzwelt in Form einer idealen Welt. „Sie entstehen zumeist in stabilisierten ökonomischen und gesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen, besonders aber in Zeiten wachsenden Krisenbewußtseins. Träger sind beide: Herrschende wie Beherrschte, jedenfalls jene Klassen oder Gruppen, die keine Möglichkeit sehen *können* und *wollen*, die bestehenden gesellschaftlichen Zustände zu verändern" (ebd.; Herv. i. Orig.).

Dieser Ideologietyp erscheint sinnvoll, wenn die einzelnen Mitglieder der Gesellschaft bereits an vielen Stellen verzichten müssen, um die Gesamtgesellschaft und die Reproduktion dieser zu gewährleisten. Selbsttäuschung wird als Mittel zur Realisierung bestimmter Gruppeninteressen eingesetzt. Je nach Funktion und Aufbau der Ideologie fallen auch Religionen zu den Komplemen-

tärideologien, weil den Menschen ein besseres Jenseits für ihre Entbehrungen im Diesseits versprochen wird. (Vgl. ebd., 27) Als Beispiel für den Einsatz eines solchen Ideologietypus nennt Lenk (1971) die „Sklavenhaltergesellschaft". Für solch eine Gesellschaft war diese Ideologieform unverzichtbar, denn die Mehrheit der Gesellschaft musste auf vieles verzichten, um die Reproduktion der Gesellschaft zu gewährleisten (vgl. ebd.). Die Mitglieder der Gesellschaft sind somit vertröstet worden und es wurde auf eine ideale Ersatzwelt zurückgegriffen. Nachteil dieser Selbsttäuschung bzw. -leugnung ist nach Lenk (1971) das Herabsenken des Selbstwertgefühls und des Selbstverständnisses jener Gruppen, was dazu führen kann, die ideale Ersatzwelt in die Realität ziehen zu wollen oder aber die Realität als neue Idee auffassen zu wollen.

1.2.1.3 Verschleierungsideologie

Politische Ideologien können – wie bereits erkannt worden ist – zur Stabilisierungen der herrschenden Klassen bzw. Macht genutzt werden. Um in bestimmten Situationen wie Krisenzeiten keine Kritik an der herrschenden Klasse bzw. ihrer Macht aufkommen zu lassen, ermöglicht die sogenannte Verschleierungsideologie eine Chance, Kritik an den bestehenden Verhältnissen zu unterdrücken bzw. umzulenken. „Das Mittel der Verschleierungsideologie dient dann dazu, der Kritik am bestehenden gesellschaftlichen System ein Ventil zu öffnen d. h. ein Aggressionsobjekt zu fixieren, derart, daß eine solche Kritik nicht zu einer strukturellen Änderung der Verhältnisse führt" (ebd., 30). So werden bspw. Randgruppen der Gesellschaft (Außenseitergruppen) bei der Verschleierungsideologie für Fehler und Mängel im System verantwortlich gemacht, ohne das System selbst zu hinterfragen und anzuzweifeln. Es entstand z. B. in der Wirtschaftskrise der 1970er Jahre ein politischer Antisemitismus, der auf die damaligen Juden und das jüdische Bankkapital gerichtet worden ist. Die Ursachen für die finanziellen Verluste, die die Bürger aus der Mittelschicht besonders hart trafen, wurden nicht im kapitalistischen System gesucht, sondern auf ein Aggressionsobjekt geschoben – den/die Juden/Jüdin (vgl. ebd.).

Durch ‚Aggressionsobjekte' soll von der gesellschaftlichen Lage abgelenkt werden, denn eine kritische Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen System ist von der Gruppe der Herrschenden nicht erwünscht. Kennzeichnend für die Verschleierungsideologien ist also, dass sie das System stabilisieren und sich in krisenhaften Zeiten verändern, sie können alleine auftreten oder in Zusammenhang mit anderen Ideologien (Vgl. ebd., 30 f.)

1.2.1.4 Ausdrucksideologie

Aufgrund ihrer Entstehung setzen sich Ausdrucksideologien aus den unterschiedlichen Formen und Bestandteilen politischer Ideologien zusammen. Sie sind strukturell gesehen eine Mischung aus vielen unterschiedlichen Mythen. (Vgl. ebd., 31) Bei Ausdrucksideologien verdrängen Mythen und Glaubenssätze die sachliche Argumentation, sie werden dabei politisch wirksam instrumentalisiert, sodass keine Argumentation oder Rechtfertigung mehr nötig ist, sondern fortan nur noch der Glaube zählt. Eingriffe in gesellschaftliche Verhältnisse werden in dieser Ideologieform mit dem Glauben statt mit sachlicher Argumentationsstruktur gerechtfertigt. „Mythische Gebilde weltanschaulicher Art sind undiskutierbare Aprioritäten, in denen politische Forderungen enthalten sind. […] Hier wird nicht mehr argumentiert und gerechtfertigt, es muß geglaubt werden" (ebd.). In spätkapitalistischen Gesellschaften spiegelt sich die politische Funktion der Ausdrucksideologie nach Lenk in der Glaubwürdigkeit von mythischen Erzeugnissen wie „Rasse" und „Nation" wider (vgl. ebd., 32).

Die Funktionsweise der Ideologie beruht vorwiegend auf dem sogenannten „Freund-Feind-Schema". „Ein kollektives Selbstgefühl grenzt sich in dezisionistischer Selbstbehauptung gegen eine als feindlich empfundene Welt ab" (ebd.). Ängste in der Gesellschaft lassen sich auf ein gemeinsames Feindbild projizieren, was wiederum zu (politischen) Aktionen gegen diesen Feind führen kann, um die Machtansprüche zu erhalten (vgl. ebd.)

Verschleierungsideologien wie bspw. der Antisemitismus gab es schon im vorigen Jahrhundert, Lenk stellt jedoch fest, dass die Realisierung dieser Mythen „erst in den Gettos und Gaskammern des Dritten Reiches" (ebd., 33) zum Ausdruck kam.

Zusammengefasst lässt sich mit den Worten von Kurt Lenk sagen, dass „Ausdrucksideologien […] die weltanschaulich drapierte Mentalität gehorsamer Untertanen [sind], die sich allerdings als Herrenmenschen fühlen, dekoriert mit Uniformen, Orden und anderen Ehrenzeichen" (ebd., 35). Werte wie „Kameradschaft" und „Opfersinn" haben für die Mitglieder einer Nation höchste Priorität und gelten auch für alle anderen Nationen (vgl. ebd., 33/35). Parolen „mit hohem emotionalen und geringem Erkenntniswert" (ebd.) unterstützen diese Ideologieform zudem. Eins steht fest „Ausdrucksideologien wollen nicht überzeugen, sie wollen begeistern. Sie fordern Gläubigkeit und Einsatzbereitschaft" (ebd.).

Die Darstellung der vier Formen politischer Ideologien nach Kurt Lenk stellt die Entstehung, die Träger und die Funktion der einzelnen Ideologiearten im histo-

riografischen Kontext dar. Diese Typisierung ermöglicht ein besseres Verständnis über gesellschaftliche Zusammenhänge im historiografischen (politischen) Umfeld. Entstehungshintergründe bestimmter Ideologiearten lassen sich so nachzeichnen und die hier dargestellte Klassifizierung ermöglicht es, die politische Ideologie des Nationalsozialismus nachzuvollziehen, was den Entstehungshintergrund (Rechtfertigung der etablierten Macht und Herrschaft), die Träger (Herrscher/-in und Beherrschte) und die Funktion (Begeisterung) betrifft.

Obwohl die Typisierung der politischen Ideologie nach Lenk bereits erste Funktionsweisen der jeweiligen Ideologieart beschreibt, lässt die Darstellung in Bezug auf die Funktionsweise politischer Ideologien einige Lücken offen, sodass im Folgenden auf den Soziologen Eugen Lemberg und seine Funktionsweisen politischer Ideologien näher eingegangen wird. Seine vier Einteilungen geben beispielhaft wieder, auf welcher Art (soziologisch, philosophisch, pädagogisch) Ideologien wirken und was sie damit in der Gesellschaft erzielen.

1.2.2 Funktionen politischer Ideologien

Zunächst setzt sich Eugen Lemberg in seinem Buch „Ideologie und Gesellschaft" mit dem Ideologiebegriff und seiner Geschichte auseinander, bevor einzelne ideologische Systeme wie bspw. der Kommunismus und das Christentum erläutert werden. Erst danach systematisiert er die Funktionen und Verhaltensweisen ideologischer Systeme. (Vgl. Lemberg 1971, 7 f.) Hierbei stellt er fest, dass ideologischen Systemen zwei Arten von Funktionen zuteil werden. Die erste Funktion geht aus dem Inhalt der jeweiligen Ideologie hervor und betrifft nur diese. Lemberg erwähnt in diesem Zusammenhang das Christentum und den Islam, beide Religionen erziehen ihre Anhänger auf ihre eigene spezielle Weise und geben anderen Religionen Raum für ihre eigene Erziehung. (Vgl. ebd., 149) Die zweite Funktion ergibt sich aus dem Wesen des ideologischen Systems. Ihre Funktion ist es, zu erkennen, „daß sie jeweils eine große gesellschaftliche Gruppe zu einem ihrer selbst bewußtem Ganzen integrieren, sie von der ihrer Umwelt abgrenzen, ihr ein Bild von ihrer eigenen Geschichte vermitteln und ihr die Welt und Weltgeschichte – auf welche Weise immer – interpretieren" (ebd.). Auf diese zweite Funktion ideologischer Systeme soll im Folgenden näher eingegangen werden, um die einzelnen Funktionsweisen innerhalb dieser Funktionsart erkenntlich zu machen und im historiografischen Kontext zu verstehen.

1.2.2.1 Ideologie als Integration

Wie bereits aus dem vorherigen Zitat von Lemberg hervorgeht, haben ideologische Systeme die Funktion zu integrieren, sie sollen eine Gruppe zu einem

Ganzen integrieren und von ihrer Umwelt abgrenzen. „Je komplizierter das gesellschaftliche Leben wird, desto mehr bedarf es eines Systems an gemeinsamen Vorstellungen, Werten und Normen, um die Gesellschaft durch Kooperation lebens- und aktionsfähig zu erhalten, die dazu notwendigen Tugenden und Kräfte in den Individuen zu mobilisieren, auf das Gruppenziel zu koordinieren, dem einzelnen Dienst und Opfer als sinnvoll erscheinen zu lassen, die die Gruppe zu ihrer Erhaltung und Aktionsfähigkeit von ihm fordern muß" (ebd., 150). Ideologien integrieren ihre (Gruppen-)Angehörigen durch gemeinsame Ideen, Werte, Vorstellungen und bestärken diese in ihrem gemeinsamen (Gruppen-)Ziel. Lemberg hebt in diesem Kontext hervor, dass nicht die gemeinsame Sprache, Herkunft oder Hautfarbe integriert, sondern dass es eben jene Ideologie ist, die dieser Sprache oder dieser Herkunft eine besondere Relevanz verleiht und somit integrativ wirkt (vgl. ebd.).

1.2.2.2 Ideologie als Isolation/Abgrenzung

Wenn Ideologien eine integrative Funktion besitzen, dann heißt dies im Umkehrschluss, dass sie andere (konkurrierende) Gruppen ausschließen bzw. sich selbst von der Umwelt ausgrenzen (vgl. ebd.). Um die Gruppe und ihre Mitglieder zu binden bzw. als Ganzes zu stabilisieren, „muss die Ideologie die eigene Gruppe als besonders wertvoll und symphytisch erscheinen lassen, wenn sie auf ihre Mitglieder oder Gläubigen die nötige Binde- oder Werbekraft ausüben will, die sie zusammenhält, [und] am Übergang in die konkurrierende Gruppe hindert" (ebd.). Eine Abgrenzung zu anderen (Gruppen) erfolgt nach Lemberg durch die „Ausschließlichkeit" jener Gruppen, die mit Intoleranz gekennzeichnet ist (vgl. ebd.).

1.2.2.3 Ideologie als Gesellschaftsstruktur

Neben der integrativen und abgrenzenden Funktion haben Ideologien auch eine strukturierende Aufgabe. Nicht jeder entspricht den Merkmalen einer Gruppe und so wird die Gesellschaft durch Ideologien gegliedert in Gruppenmitglieder und Gruppenaußenseiter. „[Ideologie] gliedert ihre Gesellschaft in eine Schicht, ideologisch besonders treuer, verdienter, führender Mitglieder und jene andere, die diese Vorzüge nicht beanspruchen können" (ebd., 151). Die Gruppenzugehörigkeit muss sich dabei jeder selbst verdienen, die Kriterien hierzu sind wandelbar, wobei Bildung und Verdienst der Gruppenmitglieder über der eigenen Herkunft stehen. Daneben gibt es weitere Kriterien, wie *gut* und *böse*, *arm* und *reich*, *Freund/-in* und *Feind/-in*, die strukturierend auf eine Gesellschaft wirken. Diskriminierung und Verfolgung, der nicht zugehörigen Mitglieder, die bestimmte Gruppenmerkmale nicht aufweisen, können durch einen Wechsel wie z. B. der Religionszugehörigkeit unterlassen werden. Beim

Kriterium der „Rasse" allerdings nimmt die eigene Herkunft eine signifikante Rolle der Zugehörigkeit ein. Eine Änderung der Abstammung ist nicht möglich, sodass diese Gruppenzugehörigkeit besonders exklusiv erscheint und durch bestimmte Verdienste oder durch Bildung nicht erreicht werden kann. In solch einem Fall spricht Lemberg vom *Makel* und von dem/der *Träger/-in dieses Makels*, welches klassifizierend wirkt. (Vgl. ebd.; Herv. d. Verf.) Träger/-innen dieses Makels lassen sich somit an bestimmten Merkmalen ausmachen und vom Rest der Gruppe ausgrenzen.

1.2.2.4 Ideologie als Sozialisation

Als letzte Funktion ideologischer Systeme stellt Lemberg die sozialisierende Funktion heraus, denn jede große Ideologie führt nach Lemberg auch ein Werte- und Normensystem mit sich. Was *gut* und *böse* ist, bestimmt dieses Ideologiesystem. Es sozialisiert die Gesellschaft und die heranwachsenden Generationen, wobei Inhalt und Ziel der Ideologie ein Bestandteil der Erziehung sind. Die herangezogene und nachwachsende Jugend kann innerhalb dessen das Ideologiekonstrukt übernehmen, weiterführen oder kritisieren. (Vgl. ebd., 152 f.; Herv. d. Verf) „Sozialisation aber ist Inhalt und Ziel der Erziehung, durch die jede Gesellschaft sich selbst erneuert und durch Erneuerung fortpflanzt" (ebd., 153). Hierbei geht es nicht um die Überlieferung von Wissen, sondern um die Identifikation mit der Ideologie, was sich im Erziehungsbereich auch durch einen eigenen Erziehungsstil und eine eigene -philosophie kenntlich macht (vgl. ebd., 153).

Insgesamt kann hervorgehoben werden, dass ideologische Systeme unterschiedliche Funktionen anstreben, um damit verschiedene Ziele zu erreichen. Eine Ideologie kann die beherrschte Gesellschaft integrieren, ausgrenzen oder auch zu ihrem Gunsten strukturieren und sozialisieren (vgl. ebd., 151). Die Darstellung der Funktionsweisen von Ideologien ermöglicht einen Überblick und gibt die Möglichkeit die Prinzipien hinter den Funktionen zu verstehen und im historiografischen Kontext deuten zu können.

Folgend soll dies im Zeitraum des Nationalsozialismus erfolgen. Hierbei sollen die Erkenntnisse von Lenk (1971) und Lemberg (1971) über die unterschiedlichen Formen und Funktionen politischer Ideologien auf die nationalsozialistische Diktatur übertragen und gedeutet werden.

1.3 Nationalsozialistische Ideologie

Die nationalsozialistische Ideologie kann nicht nur mit einer einzigen Form und Funktionsweise beschrieben werden. Erich Straßner (1987) spricht bei der na-

tionalsozialistischen „Weltanschauung" von einer „popularistische[n] Synthese der im 19. Jahrhundert aufkommenden völkischen, imperalistisch-sozialdarwinistisch, national-chauvinistischen und antisemitischen Tendenzen zu einem mythologischen Gemenge, zum völkisch-weltanschaulichen Eintopf" (12). Wie die vorherigen Darstellungen von Lenk und Lemberg bereits zeigten, überschneiden sich viele Formen, Funktionen und Verhaltensweisen ideologischer Systeme. So verhält es sich auch mit der nationalsozialistischen Ideologie. Deswegen bietet dieses Kapitel (1.3) eine Betrachtung der unterschiedlichen Formen und Funktionsweisen dieser Ideologie, um die gesellschaftlichen Zusammenhänge jener Zeit in Hinblick auf die Entstehung, die Träger und Funktionen der nationalsozialistischen Ideologie beschreiben zu können. Hierzu wird zunächst auf die unterschiedlichen Formen in Anlehnung an Lenk (1971) eingegangen (Kap. 1.3.1), bevor die verschiedenen Funktionsweisen nach Lemberg (1971) aufgegriffen werden (Kap. 1.3.2).

1.3.1 Formen

Werden die Ideologiearten (Rechtfertigungs-, Komplementär-, Verschleierungs- und Ausdrucksideologie) nach Lenk (1971) auf den Zeitraum der nationalsozialistischen Herrschaft übertragen, dann lässt sich Folgendes innerhalb der einzelnen Ideologieformen erkennen.

Bei der Ideologieform der Rechtfertigungsideologie lassen sich in der NS-Diktatur alle drei Varianten zeitlich ausmachen. Die Rechtfertigungsideologie ist sozusagen die Grundlage der nationalsozialistischen Ideologie und vereint die Rechtfertigungsideologien Sozialismus, Nationalismus und Konservatismus (vgl. ebd., 167). Nach Lenk ist sie zunächst ein „Instrument des Klassenkampfes" (ebd., 24), welches sich die Nationalsozialisten vor Machtübernahme 1933 zu Nutzen gemacht haben. Denn Rechtsfertigungsideologien analysieren bzw. kritisieren die gesellschaftlichen Verhältnisse. So ist bspw. die schlechte Arbeitsmarktsituation nach dem 1. Weltkrieg und die damit einhergehende hohe Arbeitslosenzahl von den Nationalsozialisten thematisiert und kritisiert worden. „Die spürbaren politischen Auswirkungen konnten geschickt in die ideologischen […] eingebaut werden. Der gesamte Komplex des verlorenen Krieges und der Kriegsfolgen verdichtete sich zu einem Bündel von Bedrohungen Deutschlands durch den Außenfeind" (Straßner 1987, 172). Die gesellschaftlichen Erfahrungen der Träger (der Menschen) bestimmen somit Inhalt und Funktion dieser Ideologie.

Nach Machtübernahme veränderte sich diese Form und die Ideologie diente der Rechtfertigung der nationalsozialistischen Macht und Herrschaft, was sich

stabilisierend auf die Gesellschaft auswirkte, denn die Interessen der Machtinhaber sind als gesamtgesellschaftliche Interessen ausgegeben worden.

Unter die Ideologieform der Komplementärideologie fallen „fiktive Ersatzwelten" (Lenk 1971, 26), die zur Selbsttäuschung und -leugnung der Menschen führen. Diese entstehen in stabilen wirtschaftlichen Zeiten, aber mit wachsendem Krisenbewusstsein. In Betracht der nationalsozialistischen Diktatur lässt sich diese Form u. a. auf die Kriegszeiten ab 1939 übertragen. Denn während des Krieges musste die deutsche Bevölkerung bzw. jeder Einzelne auf persönliche Interessen verzichten und auf einen positiven Verlauf des Krieges hoffen. Diese Art von Selbsttäuschung durch die Nationalsozialisten diente der Realisierung ihrer Interessen bzw. rechtfertigte den Kriegseinsatz. Die Realität und der Kriegsalltag standen einer Ersatzwelt, einem Ideal, nach dem Krieg gegenüber.

Wie bereits erwähnt, diente die Rechtfertigungsideologie im Nationalsozialismus zur Stabilisierung der politischen Herrschaft. Um in Krisenzeiten wie dem Kriegsbeginn 1939 nicht die Zustimmung am politischem System zu verlieren, wurde neben der Schaffung von fiktiven Ersatzwelten nach Kriegsende, die Chance an Kritik durch ein sogenanntes Aggressionsobjekt minimiert. Beanstandungen an der herrschenden Diktatur sind mit der Verschleierungsideologie unterdrückt worden. „Faschistische Propaganda bedarf der Opfer, der Sündenböcke […], dank denen es möglich wird, das Volk, das man fanatisieren will, davon zu überzeugen, es sei im Verhältnis zu jemanden eine Aristokratie" (Hersch 1973, 47). Im Nationalsozialismus dienten u. a. die Juden/Jüdinnen als „Sündenböcke". Um beim Volk eine kritische Analyse des nationalsozialistischen Herrschaftssystems zu vermeiden, sind Juden/Jüdinnen als Ursache und Bedrohung aller bestehenden Probleme in der Gesellschaft gesehen worden. Die Gruppe der Juden/Jüdinnen ist bereits für die wirtschaftliche und damit auch personelle Notlage nach dem 1. Weltkrieg verantwortlich gemacht worden und diente auch während der gesamten nationalsozialistischen Diktatur als Aggressionsobjekt für die nationalsozialistische Herrschaft. So heißt es z. B. in Hitlers „Mein Kampf": „Man halte die Verwüstungen vor Augen, welche die jüdische Bastadierung jeden Tag an unserem Volke anrichtet […] man bedenke weiter, wie die rassische Zersetzung die letzten arischen Werte unseres deutschen Volkes herunterzieht" (Hitler 1943, 629). So boten sich der Antisemitismus und der Sozialdarwinismus in der Verschleierungsideologie des Nationalsozialismus als geeignete Möglichkeiten an, die Kritik des Volkes am bestehenden System zu minimieren bzw. abzulenken (vgl. Straßner 1987, 167).

Als letzte Form politischer Ideologien nennt Lenk (1971) die Ausdrucksideologie. Ihrer Entwicklung nach enthalten Ausdrucksideologien Bestandteile von

Rechtfertigungs-, Komplementär- und Verschleierungsideologien. Strukturell gesehen sind sie eine Mischung aus Mythen, und der Glaube steht über folgerichtiger Argumentation und Rechtfertigung. (Vgl. 31) Dabei werden Begriffe wie *Volk, Nation* und *Rasse* glaubwürdig an die Bevölkerung vermittelt (vgl. ebd., 32; Herv. v. Verf.), sodass keine sachliche Argumentation nötig mehr ist. Der Glaube allein an die deutsche Nation und ihre Zukunft nach dem Krieg verdrängte z. B. die Beweisführung bzw. Argumentation der Nationalsozialisten im Kriegsverlauf. „Ausdrucksideologien sind – im Gegensatz zu Komplementärideologien – nicht positive Aufladung eines Komplements oder Kontrasts eines erlittenen ökonomischen oder physischen Mangel, sondern Durchbruch des kollektiven Machtwillens in seiner brutalen und unverhüllt-zynischen Form" (ebd., 33). (Emotionsbelastete) Parolen wie z. B. die nationalsozialistische Aufforderung „Deutschland erwache" oder der „deutsche" Gruß „Heil Hitler" zielten wirksam auf die Massen und waren Kennzeichen der nationalsozialistischen Ausdrucksideologie, die zur Durchsetzung der Macht eingesetzt worden sind. Als Mitglieder bzw. Unterstützer/-innen dieser NS-Diktatur ist das Selbstwertgefühl eines jeden erhöht worden und Werte wie „Kampfbereitschaft" und „Opfersinn" (vgl. ebd., 35) hatten höchste Priorität. Der Faschismus erhob den *einfachen* Menschen zum „Heros oder Halbgott" (vgl. Hersch 1973, 45; Herv. d. Verf.) und erzeugte somit Einsatzbereitschatz und Begeisterung bei seinen Anhängern/-innen. Erweitert wurde die nationalsozialistische Ausdrucksideologie bspw. in der HJ durch Uniformen und Abzeichen, die die Gehorsamkeit gegenüber dem System äußerlich bestätigten. Aus der Rechtfertigungsideologie entstand im Laufe der nationalsozialistischen Herrschaft eine „vulgäre Ausdrucksideologie" (Straßner 1987, 12), die das deutsche Volk begeistern sollte.

Die hier dargestellten unterschiedlichen Formen der nationalsozialistischen Ideologie verfolgten unterschiedliche Ziele bzw. Funktionen. Auch wenn einige Funktionen in diesem Kapitel bereits angerissen worden sind, sollen im folgenden Kapitel die vier Funktionen und Verhaltensweisen ideologischer Systeme nach Lemberg (1971) auf den Nationalsozialismus übertragen werden, um die (politischen) Ziele hinter der NS-Ideologie zu charakterisieren.

1.3.2 Funktionen

Lemberg (1971) differenziert ideologische Systeme in vier Funktionen: Ideologie als Integration, als Isolation und Abgrenzung, als Gesellschaftsstruktur und als Sozialisation (s. Kap. 1.2.2). Welche Ziele sich hinter diesen Funktionen im Nationalsozialismus verbargen, wird im Folgenden erläutert.

Ideologische Systeme haben nach Lemberg (1971) die Funktion bestimmte Gruppenmitglieder zu integrieren und andere (konkurrierende) auszugrenzen (vgl. 150). Auch die nationalsozialistische Ideologie hatte eine Integrationsfunktion und diente zugleich als Abgrenzung zum selbsternannten *Feindbild* – den/die Juden/Jüdinnen[571]. Ideologien integrieren und aktivieren ihre Mitglieder durch einen Kanon an gemeinsamen Vorstellungen, wozu auch ein Feindbild, wie das des/der Juden/Jüdinnen gehören kann. Die Ideologie in der NS-Zeit gab den Anhängern ihrer Partei, dem deutschen Volk eine gewisse Exklusivität. Es war nicht die gemeinsame Sprache oder das Herkunftsland, was sie zu dieser Klasse erhob, sondern es war die nationalsozialistische Ideologie selbst, die ihnen eine besondere Bedeutung verlieh. Sie hatten ein gemeinsames Feindbild, gemeinsame Vorstellungen, Normen und Werte sowie ein (Gruppen-)Ziel, sich als eigenes „deutsches Volk" zu sehen. Die Exklusivität ist durch äußere Merkmale wie Uniformen verstärkt, durch gemeinsame Aktionen und Institutionen (z. B. HJ) gelebt und intensiviert worden. Durch diese Hervorhebungen mobilisierte die nationalsozialistische Ideologie die Leistungs- und Opferbereitschaft des Volkes, um ihre Ziele zu erreichen. Das Gefühl der „Besonderheit" einer integrierten Gruppe, die sich als Ganzes sah, schloss andere Mitglieder aus und hinderte eigene Gruppenzugehörige am Übergang bzw. beim Ausstieg aus der Gruppe. Vielerorts schlug die integrative Funktion des Nationalsozialismus in Intoleranz gegenüber anderen Gruppen wie den Juden aus. Wer nicht an die Werte der Gruppe, die eigene *Nation*, an die eigene *Rasse* glaubte oder nicht zu ihr gehörte, ist von dieser ausgegrenzt worden. „Der ideale Staat bestünde dann aus der Gemeinschaft gleichgesinnter Menschen" (Benz 1990, 33).

Ideologien integrieren und grenzen Gruppen nicht nur aus, sie strukturieren nach Lemberg auch die Gesellschaft. Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe teilt eine Gesellschaft in Schichten ein. Das sind zum einen die, die zur Gruppe gehören und zum anderen jene, die eventuell einer anderen Gruppe zugeordnet sind. Kriterien der Gruppenzugehörigkeit sind dabei inkonstant und müssen von den Gruppenmitgliedern „verdient" werden. In der nationalsozialistischen Ideologie verlief diese Selektion bzw. Kriterienzuordnung in der Gesellschaft inhuman und bot keine Möglichkeit des Aufstandes. Was *gut* und *böse* war, wurde von den Nationalsozialisten gezielt über Propaganda vermittelt und durchgesetzt. Die deutsche Bevölkerung wurde in „Arier" und „Nicht-Arier" unterteilt. Diese Gruppenzugehörigkeit ließ sich nicht über Verdienste oder Bildung erreichen, sondern war vorbestimmt und nicht veränderbar, was Diskriminierung und Hetze dieser Klassifizierung zur Folge hatte. Um möglichst alle

571 Neben dem Feindbild des/der Juden/Jüdinnen existierten weitere Feindbilder wie bspw. die Bolschewisten (vgl. Benz 1990, 9).

Gruppen des deutschen Volkes für den Nationalsozialismus zu gewinnen, sind je nach gesellschaftlicher Schicht, verschiedene Versprechen verkündet worden (vgl. Reich 1972, 60).

Um diese Strukturierung und Bindung an die NS-Diktatur auch für die Folgejahren festzusetzen, ist ein Werte- und Normsystem entwickelt worden, das an die heranwachsenden Generationen (pädagogisch) vermittelt werden sollte. Jedes ideologische System wirkt sich pädagogisch aus (vgl. Flessau 1979, 56), denn es führt ein eigenes Werte- und Normsystem mit sich, was die Gesellschaft und die nächsten Generationen sozialisiert (vgl. Lemberg 1971, 152). Die nationalsozialistische Ideologie hatte mehrere Sozialisationsinstanzen, die sie durch eigene Mitglieder bzw. eigene Organisationen kontrollierte und bewachte. Zu nennen wären hier die HJ „Bund Deutscher Mädchen" (BdM), „Reichsarbeitsdienst", „Führerschulen"; NSLB, DAF usw. Die nationalsozialistische Ideologie konnte innerhalb der Instanzen sowohl gelehrt als auch kontrolliert werden. Somit ist gewährleistet worden, dass die Bevölkerung die Werte kannte, übernahm, weiterführte und (hoffentlich) nicht kritisierte.

Die einzelnen Ideologieformen nach Lenk (1971) lassen sich mit den Funktionsweisen ideologischer Systeme nach Lemberg (1971) auch tabellarisch gegenüberstellen. Jede einzelne Ideologieform lässt sich einer oder mehreren Funktionen zuweisen. So fördert bspw. die Komplementärideologie die Funktionsweise der Integration, da sie durch eine fiktive Ersatzwelt gemeinsame Ziele und Interessen in der Gesellschaft bündelt und diese zu einem Gruppeninteresse werden lässt.

Tab. 19: Übersicht Zusammenhang Ideologieformen, -funktionen und praktische NS-Auslegungen

Formen	Funktionen	Praktische NS-Auslegungen
Rechtfertigungs-ideologien • Instrument des Klassenkampfes (Sozialismus) • Stabilisierung der bestehenden Verhältnisse z. T. durch Glorifizierung der eigenen Nation bzw. Herrschaft (Nationalismus)	• Strukturierung der Gesellschaft (Gesellschaftsschichten entstehen/ stabilisieren) • Sozialisation (Normen und Werte der Ideologie sichern)	• Aufwertung der Arbeitendenschicht • Arbeitende der „Stirn und Faust" bilden eine Einheit • Aufwertung des Bauerntums, der Mütter etc. • Rechtfertigung des Lebensraumes („Blut und Boden" Ideologie) • Sicherung des Norm- und Wertesystems durch Institutionen (Schule, Familie, HJ usw.)

(Fortsetzung Tab. 19)

Formen	Funktionen	Praktische NS-Auslegungen
Komplementärideologie • Selbsttäuschung/Selbstleugnung durch Ersatzwelt, ideale Weltvorstellungen (Nationalismus)	• Integration (gemeinsame Interessen/Ideen/Ziele)	• Sicherung der idealen Weltvorstellungen über Institutionen, • Farben & Symbole integrieren und verdeutlichen die NS-Welt • Architektur und Kunst veranschaulichen die ideale NS-Welt
Verschleierungsideologie • keine Chance zur Kritik der bestehenden Verhältnisse führt zur Stabilisierung der Macht • Randgruppen werden zu Aggressionsobjekten (Antisemitismus/Sozialdarwinismus)	• Integration (Elitegedanke, gemeinsame Werte) • Isolierung (Abgrenzung von Gruppen) • Sozialisation (Normen und Werte der Ideologie zu Aggressionsobjekten sichern) • Strukturierung (Randgruppen bilden eigene gesellschaftliche Schicht)	• Kritikäußerung wird durch Gleichschaltung und NS-Kontrolle der Institutionen unterdrückt • Organisationen (z. B. HJ unterstützen die Integration und fördern zudem die Ausgrenzung (Juden/Jüdinnen) • Rassismus wird über Aggressionsobjekte (Juden/Jüdinnen) begründet • Normen und Werte zur Ideologie werden in Institutionen gelehrt/kontrolliert (Rassenkunde) • Strukturierung der Gesellschaft („Arier)
Ausdrucksideologie • (kollektiver) Glaube statt Argumentationsstruktur (Eliteglauben, Gemeinschaftsgedanke) • Entstehung eines Feindbildes (Antisemitismus, Rassismus) • Wertekanon „Kameradschaft", „Opfer" • Uniformen, Abzeichen etc. (Militarismus) • Erreichung von Begeisterung (Nationalismus) • Gläubigkeit und Einsatzbereitschaft (Militarismus)	• Integration (gemeinsamer Glaube) • Isolierung (gemeinsames Feindbild) • Strukturierung (Freund-Feind Gesellschaftsstruktur, Uniformen und Abzeichnen strukturieren auf eigene Art, Einteilung der Gesellschaft in „Gläubige und „Nicht-Gläubige") • Sozialisation (Sicherstellung der Begeisterung, der Einsatzbereitschaft und des Glaubens)	• Gemeinsamer Glaube verbindet das „deutsche Volk" zu einer „Volksgemeinschaft" • Gemeinsamer Glaube wird in einem Führer personifiziert • Gemeinsamer Glaube findet Ausdruck in Institutionen (z. B. Schule) und Organisationen (z. B. HJ) • Gemeinsames Feindbild fordert politische Aktionen („Nürnberger Rassegesetze) • NS-Symbole und Abzeichen strukturieren die Gesellschaft in unterschiedliche Schichten • Begeisterung, Glaube und Einsatzbereitschaft werden durch Institutionen und Organisationen erreicht/kontrolliert • Sprache sowie Kunst fördern die Begeisterungsfähigkeit

Formen und Funktionen einer Ideologie können unterschiedlich sein und sich gegenseitig beeinflussen. Die tabellarische Übersicht beginnt in der linken Spalte mit den einzelnen Formen einer Ideologie, woraus sich die einzelnen Funktionen ergeben. Die Spalten könnten ebenfalls getauscht werden, sodass die Funktionen die Ideologieart bestimmen. Aus den Formen ergeben sich in dieser Darstellungsweise die Funktionen. Beide können auf die NS-Ideologie übertragen werden und lassen sich anhand von praktischen Auslegungen während der NS-Diktatur einzeln verdeutlichen[572] (siehe dritte Spalte).

Lemberg (1971) stellt heraus, dass nicht nur die Ideologie die Gesellschaft beeinflusst, sondern auch die Gesellschaft die Ideologie prägt. Es entsteht hier eine Wechselwirkung zwischen der Ideologie und ihrem Inhalt und den Institutionen und Verhaltensweisen einer Gesellschaft (vgl. 153). Beide Seiten prägen sich dabei nicht nur gegenseitig, sondern stabilisieren sich zudem. So beeinflussen auf der einen Seite die Ideologieform und die Funktionen die praktischen Auslegungen im Nationalsozialismus auf der anderen Seite prägen die NS-Auslegungen die Funktion und Form der Ideologie. Welche NS-Auslegungen die einzelnen Formen und Funktionen konkret erzeugten bzw. welche Formen und Funktionen die nationalsozialistischen Auslegungen prägten, soll im nächsten Kapitel anhand von ausgewählten Beispielen aufgezeigt werden.

1.4 Zusammenfassung

Das Kapitel hat sich thematisch mit politischen Ideologien, ihren Formen und Funktionen auseinandergesetzt und hierbei ebenfalls die nationalsozialistische Ideologie fokussiert. Zunächst ist das Ideologieverständnis dieser Arbeit festgelegt worden, welches Ideologie als ein an die Gesellschaft gebundenen Diskurs versteht, der gesellschaftliche Interessen darstellt und sich teilweise durch einen ideologischen Sprachgebrauch bzw. fixierter ideologischer Kommunikation kenntlich machen kann. Politisch betrachtet können Ideologien unterschiedliche Formen und Funktionen haben und damit politische Interessen stützen. Beispielhaft sind diese Formen und Funktionen dargestellt worden, um herauszustellen, warum diese zu jener Zeit eingesetzt worden sind und welches Ziel sie verfolgt haben. Diese Erkenntnisse sind daraufhin auf die nationalsozialistische Diktatur und ihre Ideologie übertragen worden, sodass z. B. die Rechtfertigung und Etablierung der nationalsozialistischen Macht sowie die Begeisterung für Adolf Hitler und seine Partei mit den zuvor beschriebenen Formen und Funktionen politischer Ideologien erläutert werden konnten. Hervorzuheben

572 Die Ideologieart und die damit verbundene Funktion bestimmen somit die Richtungen der nationalsozialistischen Ideologie, die unterschiedliche praktische Auslegungen zur Folge haben können. Die Tabelle gibt hierfür nur einen exemplarischen Einblick und ist erweiterbar.

ist, dass ideologische Systeme unterschiedliche Formen haben können und verschiedene Funktionen anstreben, um ihre politischen Interessen durchzusetzen. Welche Ideologieformen und -funktionen im Nationalsozialismus praktisch umgesetzt worden sind und welche (politischen) Ziele sie beabsichtigt haben, wird im folgenden Kapitel 2 näher betrachtet.

2 Darstellung der praktischen Auslegungen der Ideologieformen und ideologischen Funktionen im Nationalsozialismus in Deutschland

Ideologien können nur durch Materialisierung (vgl. Althusser 1977, 137 f.) praktisch werden bzw. durch praktische Auslegung existieren und aufrechterhalten werden. Es entsteht ein „ideologischer Apparat" (ebd.), zudem bswp. Institutionen, Regeln, Rituale, Sprache, Kunst, Musik, Literatur, Lehrmittel gehören. Wie bereits festgestellt worden ist, baute die NS-Ideologie auf unterschiedlichen nationalsozialistischen praktischen Auslegungen auf, die sich z. T. aus einer bestimmten ideologischen Funktion heraus ergeben haben (s. Teil C/ Tab. 1). Diese praktischen Auslegungen beeinflussten unterschiedliche Institutionen bspw. in ihrer Entstehung (DAF) oder ihrer (inhaltlichen) Auslegung (Lehrpläne in Schulen). Im folgenden Kapitel sollen einzelne ausgewählte praktische Auslegungen im Nationalsozialismus näher beleuchtet werden, um den Einfluss der Ideologieform und die ideologische Funktion im Nationalsozialismus exemplarisch nachvollziehen zu können. Hierzu werden die praktischen NS-Auslegungen aus der tabellarischen Übersicht (s. Teil C/Tab. 1) betrachtet, die sich aus der Ideologieform und der ideologischen Funktion ergeben bzw. sich aus dem untersuchten Forschungsstand zum Nationalsozialismus deduktiv aus der Literatur ableiten lassen. Die Betrachtung der unterschiedlichen Auslegungen im Nationalsozialismus erfolgt gebündelt unter einem Oberbegriff. Diese Bündelung erscheint angemessen, da sich die praktischen Auslegungen im Nationalsozialismus nicht nur einer Funktionsweise zuordnen lassen und eine Sortierung anhand der Relevanz inadäquat wäre. Daraus ergibt sich folgende Reihung praktischer NS-Auslegungen für die nächsten Unterkapitel.

Zunächst wird sich mit dem Begriff der Arbeit auseinandergesetzt (Kap. 2.1), dieses Kapitel betrachtet inwieweit der Begriff und der Bereich der Arbeit im Nationalsozialismus funktionalisiert worden sind. Danach liegt die Betrachtung auf unterschiedlichen Institutionen (Kap. 2.2), deren Ziel u. a. darin bestand, die Normen und Werte der nationalsozialistischen Ideologie zu sichern, zu kontrollieren und/oder an weitere Generationen weiterzugeben. Im Anschluss daran fokussiert Kapitel 2.3 die praktische Auslegung der Ausdrucksideologie im Nationalsozialismus, die sich u. a. in der Erreichung von Begeisterung für und Glauben an den Nationalsozialismus widerspiegeln und in diversen Bereichen wie z. B. der NS-Architektur und im nationalsozialistischen Sprachgebrauch ihren Ausdruck fanden. Die Darstellungen der praktischen Auslegungen im Nationalsozialismus enden mit Betrachtungen zur Integration und Ausgrenzung

durch nationalsozialistische Vorstellungen, ausgelöst z. B. durch die Idee und Umsetzung der „Volksgemeinschaft" und des „Rassegedankens" (Kap. 2.4).

An dieser Stelle sei erneut darauf hingewiesen, dass die Auswahl an nationalsozialistischen Auslegungen von politischen Ideologieformen und Funktionen nur einen Ausschnitt der Gesamtheit darstellt. So gab es weitere Umsetzungen der NS-Ideologie, die hier nicht aufgegriffen worden sind (z. B. das Landarbeitsjahr oder der Militarismus in der Berufsbildung und -erziehung). In diesem Zusammenhang ist auch zu betonen, dass sich nicht jede Institution bzw. jede Person ideologisieren ließ und/oder ideologisierte. Politische Ideologien sind grundsätzlich wandelbar und verhandelbar, was bereits aus Teil C/Kap. 1 hervorgegangen ist. Die NS-Ideologie umfasste ebenfalls unterschiedliche Ideologieformen und -funktionen (z. B. die Integrationsfunktion und die Ausdrucksideologie), die sich während der nationalsozialistischen Herrschaft, je nach Interessenentwicklung der NS-Diktatur wandelten und entsprechend anpassten. Die Ideologisierung, die sich an die jeweilige Ideologie anlehnt, soll zwar jemanden bzw. etwas ideologisch ausrichten, durchdringen bzw. beeinflussen, d. h. seine Denk-, Haltungs- und Handlungsweise bestimmen, ob und inwieweit jemand ideologisiert worden ist, lässt sich jedoch nicht immer an bestimmten Merkmalen ausmachen. So kann sich eine Person in ihrer Handlungsweise an eine Ideologie anpassen und z. B. den Hitlergruß ausführen oder die Hakenkreuzflagge hissen, dies muss allerdings nicht bedeuten, dass der- oder diejenige die eigene Denkweise ebenfalls anpasste. Eine Ideologisierung hat somit eine innere und äußere Seite, die sich nicht bedingen und somit auch keine Rückschlüsse auf eine vollständige Objektivierung der Menschen durch die NS-Ideologisierung erlauben. So konnte auch das passive Befolgen nationalsozialistischer Herrschaftsansprüche eine Überlebensstrategie sein, ohne dass die jeweiligen Personen innerlich vom Nationalsozialismus überzeugt waren. In der NS-Forschung gibt es inzwischen einige Belege zum Widerspruch zwischen äußerer Anpassung und innerer Ablehnung, zu stillschweigendem Widerstand in Form von „Verweigerung im Alltag" (vgl. Benz 2003a). Eine Differenzierung der äußeren Haltung von der persönlichen Denkweise bezüglich des nationalsozialistischen Norm- und Wertesystems wäre in dieser Arbeit relevant, ist allerdings auch mit Schwierigkeiten behaftet, denn selbst die eigene Einstellung bzw. Haltung – wie sie z. B. in autobiografischen Berichten deutlich wird – müsste hinterfragt/belegt werden. Es müsste geprüft werden, ob jemand zur Darstellung seiner nationalsozialistischen Einstellungen gezwungen worden ist bzw. aus Angst vor Verfolgung dementsprechend gehandelt hat oder aus innerer Überzeugung sich zum Nationalsozialismus bekannte.

2.1 Arbeit

Ein zentraler Bezugspunkt praktischer Auslegungen der NS-Ideologie war Arbeit. Die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Arbeit innerhalb der Ideologieform und die daraus entstehenden Funktionen und praktischen Auslegungen im Nationalsozialismus sind sehr unterschiedlich. Die Aufwertung der Arbeit und der Arbeiter/-innen, wie sie hier im Unterkapitel 2.1.1 und beispielhaft am Bauerntum im Kapitel 2.1.2 beschrieben wird, diente u. a. zur Strukturierung und Stabilisierung der Gesellschaft. Gesellschaftsschichten wie die „Arbeiter der Stirn" und „die Arbeiter der Faust" (Trennung zwischen geistiger und körperlicher Arbeit) sollten zu einer Schicht – die des Arbeitenden – zusammengefasst bzw. gleichgestellt werden, damit sind soziale Rangunterschiede aufgehoben worden und der soziale Status wurde beiden Seiten (Arbeitgebern/-innen und Arbeitnehmern/-innen) zuteil (vgl. Wolsing 1977, 6). Nicht nur die Arbeit, sondern auch ihr Gegenpart – die Freizeit – wurde im Nationalsozialismus zum politischen Gegenstand. Arbeitsbedingungen und Freizeitmöglichkeiten waren politische Themen, die zu wichtigen Bestandteilen der Propaganda und Ideologisierung im Nationalsozialismus geworden sind, welches der Exkurs im Unterkapitel 2.1.3 fokussiert. Hier wird die politische Relevanz der zwei Bereiche Arbeit und Freizeit zwischen 1933 und 1945 historiografisch am Beispiel von unterschiedlichen Aktionen wie z. B. des Amtes „Schönheit der Arbeit" dargestellt.

2.1.1 Aufwertung der körperlichen Arbeit

Arbeit[573] ist in der nationalsozialistischen Ideologie politisch missbraucht worden. Die nationalsozialistische Partei hatte zum einen die Zerstörung der politisch-gewerkschaftlichen Organisationen und zum anderen die Bindung bzw. „Verführung" der Arbeiterschaft zum Ziel. (Vgl. Schneider 1999, 483) Dieses Kapitel befasst sich mit der Aufwertung der körperlich schaffenden Arbeitenden, welche u. a. durch eine Integration in die „Volksgemeinschaft" erfolgte, denn obwohl der Gemeinschaftsgedanke an sich dem Interesse der Arbeitnehmer/-innen widersprach, stoß er auf Resonanz in diesem Bereich, da die Arbeiter/-innen als Gesellschaftsgruppe aufgewertet, gleichwertig behandelt und gesellschaftlich angesehen werden wollten (vgl. Wolsing 1977, 4).

573 Die Bedeutsamkeit von Arbeit spiegelt sich bereits in der Namensgebung der Partei NSDAP wider: „Nationalsozialistische deutsche Arbeiterpartei". Damit wird zum einen der Arbeit eine signifikante Bedeutung zugewiesen, zum anderen signalisiert der Name „Volksnähe" und spricht das Volk und alle Arbeitenden persönlich an. Die NSDAP hat sich seit ihren Anfängen stets als Arbeiterpartei dargestellt. (Vgl. Schneider 1999, 483)

Die praktischen Auslegungen zur Ideologisierung der Arbeit zu Zeiten des Nationalsozialismus begannen mit der Zerschlagung der Gewerkschaften und der Gründung der DAF 1933. Die DAF wurde bei Machtübernahme zur Einheitsorganisation aller Arbeitenden und hatte die Bildung einer Volks- und Leistungsgemeinschaft aller Deutschen zur Aufgabe. (Vgl. Benz 1990, 35) Die Organisationsbildung nach der Zerschlagung und Gleichschaltung der Gewerkschaften hatte u. a. die Funktion, die Gesellschaft zu strukturieren, denn sie war ein weiterer Schritt zur Neuordnung der Arbeiterverhältnisse gemäß dem Motto „Überwindung des Klassenkampfes" (vgl. Schneider 1999, 104). Dieses Instrument des Klassenkampfes betrachtete Lenk (1971) als Merkmal der Rechtfertigungsideologie, was für die Nationalsozialisten unterschiedliche Effekte erzielen konnte. Eine Funktion dieser Neuordnung bzw. Aufwertung bestand zunächst darin, das Volk für die Handlungen der Regierung aufnahmefähig zu machen, d. h. sie für Propaganda zu öffnen, sich als eine Gruppe zu sehen, die somit das politische System stabilisierte (vgl. Benz 1990, 34). Auf dem Gebiet der Arbeit hatte die NS-Diktatur die Möglichkeit Arbeit attraktiver zu gestalten und somit ihre ideologischen Ziele besser verfolgen zu können. Eine Steigerung der Attraktivität konnte entweder durch Verbesserung der Arbeitsbedingungen oder durch ideologische Beeinflussung stattfinden. Die zweite Variante ist dabei häufiger im Nationalsozialismus eingesetzt worden. (Vgl. Wolsing 1977, 2) Diese praktische Auslegung der Aufwertung von Arbeit im Nationalsozialismus sollte die Arbeiter/-innen als Gruppe in der Gesellschaft strukturieren und integrieren, sodass sie sich für den Nationalsozialismus und seine Ziele „öffneten". Mit einer Politik aus „Zuckerbrot und Peitsche" wollte die DAF die Arbeiterschaft so für sich gewinnen und politisch kontrollieren (vgl. Thamer 2000, 26).

Warum gerade die Gruppe der Arbeitenden im Nationalsozialismus fokussiert worden ist, lässt sich anhand ihrer Größe in der Gesellschaft erklären. Die Arbeiter/-innen bildeten eine der größten Gruppen innerhalb der deutschen Gesellschaft und so ist ihnen durch die NS-Diktatur auch die meiste Aufmerksamkeit gewidmet worden, denn aufgrund ihrer Dimension mussten sie von den Nationalsozialisten zugleich geschätzt und gefürchtet werden[574]. Wie bereits herausgestellt worden ist, diente die Rechtfertigungsideologie den Herrschenden als Analyse der Gesellschaft und so verwundert es nicht, dass die Nationalsozialisten den „geschwächten" Arbeiterbereich gezielt für ihre Propagandazwecke nutzten. Die Besorgnis vieler Arbeitenden nach der Weltwirt-

574 Sowohl die Gruppe der Arbeitenen als auch die der Jugend war für die Nationalsozialisten von hoher Bedeutung, was folgendes Zitat von Kaufmann aus dem Jahr 1935 belegt: „Für die Existenz eines Staates ist die Haltung von zwei seiner wesentlichsten Lebensträger bestimmend, die Haltung von Arbeiterschaft und Jugend. In ihnen schlummern die größten Kräfte eines Volkes. Sie sind die Träger der Arbeit der Gegenwart und gleichzeitig die Träger der Zukunft der Nation" (Kaufmann 1935, 7).

schaftskrise 1929 und ihre kaum geachtete soziale Stellung und Leistung in der Gesellschaft bot den Nationalsozialisten ein gutes Fundament für ihre ideologischen Beeinflussungen (vgl. Wolsing 1977, 6).

Insgesamt ist zu konstatieren, dass die praktische Auslegung der NS-Ideologie bezüglich der Arbeit – die NS-Arbeitsideologie – vier Effekte hatte. Zum einen wertete sie die körperliche Arbeit auf und erhöhte damit die Arbeitsgemeinschaft. Dies fand vorwiegend zu Beginn der Machtausübung um 1933 statt[575]. Zum anderen verschleierte die NS-Arbeitsideologie die sozialen Gegensätze im Arbeitsbereich, sodass die Interessen der Regierung weiterhin auch Interessen der Arbeitenden blieben. Dadurch sind die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse stabilisiert worden. Der dritte Effekt der NS-Arbeitsideologie äußerte sich in der Bewertung der Menschen nach ihrer Arbeitsleistung. Ein verstärkter Leistungsdruck – u. a. ausgelöst durch die Aufwertung der Arbeiterschicht – erhöhte auch die Disziplinierung der Arbeitenden. (Vgl. ebd., 5) Ebenso rückte der materielle Lohn der Arbeit, vor dem versprochenen „ideellen Lohn" für den Dienst an der „Volksgemeinschaft", in den Hintergrund (vgl. Reichel 2006, 94), was sowohl *geistige* als auch *körperliche* Tätigkeiten umfasste, denn sie sind beide als Gesamtleistungen für die Gesellschaft betrachtet worden (vgl. Wolsing 1977, 2 f.; Herv. d. Verf.).

2.1.2 Das Bauerntum und die „Blut und Bodenideologie"

Wie den Arbeitenden ist auch der Bauernschaft – als Teil dieser Gruppe – eine wichtige geschichtliche und auch ideologische Rolle im Nationalsozialismus zugeschrieben worden (vgl. Schneider 1999, 484), auf die an dieser Stelle beispielhaft hingewiesen wird [576].

Das Bauerntum bzw. die Landwirte/-innen waren Symbolfiguren des Nationalsozialismus. Auch wenn sie unter der nationalsozialistischen Wirtschaftslenkung litten, nahmen sie dennoch eine besondere Funktion in der Arbeiterschaft ein. (Vgl. Thamer 2000, 28) „Arbeit adelte jeden Arbeiter" und nach dem „Reichsbauernführer" Walther Darrè sollten auch die Bauern/Bäuerinnen zu diesem Adelsstand gehören bzw. einen eigenen „Bauernadelsstand" erhalten (vgl. Schreckenberg 2003, 106). Diese Aussage verdeutlicht die Würdi-

575 Ebenso unterstützte Hitler die Aufwertung der Arbeitenden, indem er – auf Wunsch der Arbeiterbewegungen – den 1. Mai als Staatsfeiertag, als den „Tag der nationalen Arbeit" festlegte. Er gab dem arbeitenden Volk damit Anerkennung und stärkte zugleich seine Position und seine Person. An diesem neuen Feiertag sollten sich die Arbeiter/-innen feiern lassen und selbst feiern, der 1. Mai ist für die Propaganda bestens inszeniert und geplant worden. (Vgl. Schneider 1999, 92/94)

576 Genau wie die Gruppe der Bauernschaft erfuhren die Tätigkeiten der Soldaten und Mütter im Nationalsozialismus eine Aufwertung.

gung, die diesem Stand zuteil werden sollte. Diese Hochschätzung des Bauerntums erfolgte aus Eigeninteresse der Nationalsozialisten und verfolgte dabei mehrere nationalsozialistische Ziele, die im Folgenden erläutert werden.

Grundsätzlich ist zu erkennen, dass die Landwirtschaft neben dem Wehrdienst zur tragenden Säule des Nationalsozialismus geworden ist. Zwar hatte die industrielle Produktion Vorrang während der gesamten nationalsozialistischen Herrschaft, was die Landwirtschaft zwar zum Verlierer der nationalsozialpolitischen Politik machte. (Vgl. Thamer 2000, 28) Aber um das Ziel der vollständigen Autonomie des deutschen Landes zu erreichen, setzten die Nationalsozialisten auf die Aufwertung des Bauernstandes in der Öffentlichkeit und auf die Umsetzung der sogenannten „Blut- und Bodenideologie".

Das Ziel 1933, die deutsche Landwirtschaft mit Hilfe des „Reichserbhofgesetzes" zu optimieren und gesetzlich zu verankern, scheiterte anfangs aufgrund der Vorrangstellung der Industrie anstelle der Agrarwirtschaft. Mit dem „Reichserbhofgesetz" und der zuvor durchgesetzten „Blut- und Bodenideologie" besaßen die Deutschen bereits das Recht sich räumlich auszudehnen und weitere Teile Deutschlands in ihren Besitz zu nehmen. Der Lebensraum der Deutschen ist somit gesellschaftlich gerechtfertigt und erweitert worden. Die in diesem neu gewonnenen Lebensraum ansässige „undeutsche" Bevölkerung sollte entfernt und ihr fruchtbares Land sollte den „Ariern" zur Verfügung gestellt werden, die den Boden für das eigene „deutsche Volk" nutzen sollten. Um dieses Ziel überhaupt durchsetzen zu können, ist im „Reichserbhofgesetz" festgehalten worden, dass das Bauerntum als „Blutquelle des deutschen Volkes" erhalten werden müsste und eine Sicherung der alten deutschen „Erbsitte" erfolgen sollte. Bauer/Bäuerin konnte nur derjenige/diejenige sein, der „deutschen oder stammesgleichen Blutes" war. (Vgl. „Reichserbhofgesetz" § 13) Allein diese Festlegung der Zugehörigkeit zum deutschen Bauernstand aufgrund seines Blutes zeigt, wie die NS-Diktatur bestimmte Merkmale zur Aufwertung bzw. Integration bestimmter Gruppen in der Gesellschaft nutzte, um politische Vorteile wie z. B. die Gewinnung von neuen Landflächen zu erzielen.

Um den Bauernstand und die damit verbundenen politischen Effekte zu sichern, sollten alle Bauernhöfe vor Überschuldung und Zersplitterung geschützt werden, damit sie dauerhaft „Erben des deutschen Volkes" blieben und um die Gesunderhaltung von „Volk und Staat" zu gewährleisten, sollten sich die Bauern/Bäuerinnen gleichmäßig über das ganze Land verteilen (vgl. Thamer 2000, 28). Die Fokussierung des Bauernstandes in der NS-Politik sollte die räumliche Erweiterung Deutschlands rechtfertigen und die Autonomiebestrebungen der NS-Diktatur durch einen gesicherten Bauernstand stabilisieren.

Dies sollte durch den Elite- bzw. „Adelsgedanken", der den Bauern aufgetragen worden ist, ermöglicht werden.

Wie die späteren Jahre der nationalsozialistischen Diktatur allerdings zeigten, konnte die „ideologische, sozialpolitische und kulturelle Betreuung" der Landwirte und die Umsetzung des „Reichserbhofgesetzes" die Reagrarisierung der deutschen Bevölkerung nicht realisieren. (Vgl. ebd.) Ferner konnten sie der Landflucht und der sinkenden Zahl der Landwirte/-innen nicht entgegenwirken[577]. Das was erreicht worden ist, war die Aufwertung des Bauerntums und die Strukturierung derer in eine adlige Schicht, was sie zu einer eigenen Gruppe in der nationalsozialistischen Gesellschaft verband.

Zu dieser Gruppenstrukturierung äußerte sich Robert Ley in seiner Rede 1936 zum „Aufbau der Deutschen Arbeitsfront"; wo er die Relevanz der „Blut und Bodenideologie" ins Zentrum seines Vortrags rückte. „Blut" und „Rasse" – als nicht veränderbare Merkmale einer Person – strukturierten seiner Meinung nach die Gesellschaft. Er stellte „Blut" als das stärkste Band einer Gemeinschaft heraus und „Boden" als ein heiliges Dogma der nationalsozialistischen Idee. Des Weiteren betonte er, dass die Wurzeln des deutschen Volkes im Bauernstand liegen und den Bauern/Bäuerinnen dadurch besondere Rechte zuteil werden. Der Bauernstand war das Fundament der Gemeinschaft.[578] Die praktische Auslegung der Rechtfertigungsideologie und der Funktion der Integration und Ausgrenzung sowie der Strukturierung im Nationalsozialismus sind beispielhaft durch die „Blut- und Bodenideologie" begründet worden. Um diese Funktion der Integration weiter zu intensivieren und die Verhältnisse in der Gesellschaft zurechtfertigen, ist ebenfalls auf die Ausdrucksideologie zurückgegriffen worden, wo der Glaube an die Höherstellung des „deutschen Blutes" eine sachliche Argumentation ersetzen sollte.

> *„Wir Nationalsozialisten sind der Meinung – und das ist unser unumstößlicher Glaube – daß die beste Gemeinschaft der Menschen auf Dingen begründet ist, die unabhängig von den menschlichen Wünschen und den künftigen Konstruktionen der Menschen sind, und die aus dem organischen Wachstum und der göttlichen Veranlagung der Menschen kommen. Wir glauben daran, daß das stärkste Band einer Gemeinschaft das gleiche Blut ist, und daß eine solche Gemeinschaft eine gleichgeartete Rasse ist. Wir sind der Meinung, daß nur das Blut ein Volk und eine Nation ausma-*

577 Im Zusammenhang mit der Landflucht war die Propaganda des KdF-Volkswagens weiterhin fraglich. Diese ist sehr schnell vorangetrieben worden und hatte (vielleicht) die Verminderung der Landflucht mit dem Bau von Reichsautobahnen in Sicht (vgl. Schneider 1999, 233).

578 Dies stellte Hitler ebenfalls in seinem Buch deutlich heraus. Hierzu sagte er: „Schon die Möglichkeit der Erhaltung eines gesunden Bauernstandes als Fundament der gesamten Nation kann niemals hoch genug eingeschätzt werden" (Hitler 1943, 151).

chen. Bewußt geworden ihrer eigenen Art und ihre Existenz nicht zurückführend auf künstliche Staatengebilde, auf mehr oder weniger gute Staatsformen, auf wirtschaftliche oder gesellschaftliche Konstruktionen, wird eine solche Nation zu höchsten Leistungen befähigt sein. Die Kraft eines Volkes strömt aus den naturgesetzlichen und damit gottgewollten Blut der Nation!

Da wir wissen, daß nichts auf dieser Welt ohne einen bestimmten Platz existieren kann, so ist das zweite heilige Dogma unserer Idee der Boden und aus ihm der Begriff Vaterland. So entsteht jene herrliche Synthese aus Blut und Boden, die für uns Nationalsozialisten zusammengefaßt wird in dem Wort: Deutschland.

Diese natürliche Gemeinschaft eines Volkes aufgebaut auf seiner Rasse und gewachsen auf seinem Boden, muß noch ein Drittes haben, um ihren Zweck, das Volk für alle Zeiten bis in die Ewigkeit hinein zu erhalten, zu erfüllen. Die Gemeinschaft muß ausgerichtet, eingeteilt und geordnet werden. Es genügt uns Nationalsozialisten nicht, ein bolschewistisches Kollektiv, einen Haufen von Menschen zu besitzen. Wir sind der Meinung: wenn diese Gemeinschaft ihre Aufgabe lösen soll, nämlich den Existenzkampf eines Volkes siegreich zu bestehen, jeder einzelne in dieser Gemeinschaft dann so eingeteilt und geordnet werden sein muß, daß seine Energie, seine Arbeitskraft und seine Leistung der höchsten Entfaltung zugeführt werden. Es genügt uns nicht, daß jeder einen Arbeitsplatz hat, sondern der Führer hat es immer wieder als das letzte Ziel bezeichnet, daß jeder seinen Arbeitsplatz haben muß, den Platz an dem seine Kräfte am besten verwendet werden können, zum Nutzen des Ganzen. Aus der Summe der einzelnen Kräfte und der einzelnen Leistungen setzt sich die Gesamtkraft eines Volkes zusammen. […] Wie gesagt, es ist vollkommen gleichgültig, nach welchen Gesichtspunkten die Aufspaltung einer Nation vor sich geht. Der Effekt ist maßgebend, die Auswirkung ist entscheidend. Es ist immer das gleiche, die Kraft der Nation wird damit gebrochen und der Existenzkampf um den Platz an der Sonne geschwächt. Deshalb muß es die vornehmste Aufgabe jeder Staatsführung sein, und man muß gerade eifersüchtig darüber machen, daß am Anfang aller politischen Erkenntnis jenes unumstößliche Dogma stehen muß: Man muß jede Tendenz des Auseinanderlebens und des Gegeneinanderstrebens in einer Nation, ganz gleich aus welchen Motiven, ob aus edlen oder unedlen Motiven, rücksichtslos bekämpfen, und wenn es notwendig sei, brutal ausrotten und im Keime ersticken. […]

Aus der nationalsozialistischen Erkenntnis heraus, daß unser Volk seine Wurzeln im Bauernstande hat und aus dem Dorfe seine ständige Erneuerung und Regeneration erhält, gibt der nationalsozialistische Staat dem

Bauerntum besondere Rechte, um sein Blut unter allen Umständen als das Fundament unseres Volkes zu erhalten.[…]

Der Erfolg der letzten drei Jahre beweist, daß diese Lehre richtig und wahr und schön und erhaben ist, vor allem aber, daß der Nationalsozialismus die Menschen und das deutsche Volk veredeln und besser machen kann. Wenn unsere Gegner, die auch heute noch nicht ausgestorben sind, sich mit dem gegenwärtigen Zustand nicht abfinden können und wollen, so müssen wir Ihnen immer wieder sagen, bei all eurer Kritik: Ihr könnt nicht leugnen, daß in den Jahren der Machtergreifung Adolf Hitlers, unseres Führers, Deutschland in allen Gauen, in allen Schichten und in allen Berufen schöner geworden ist, und daß der deutsche Mensch glücklicher geworden ist. Der Erfolg allein beweist die Richtigkeit einer Idee. So glauben wir fanatisch, daß uns der Himmel auch weiter segnen wird, wie er uns bisher gesegnet hat".[579]

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Aufwertung des Bauerntums mit den Zielen der gleichmäßigen Verteilung der Berufsgruppe über das Land und der Erweiterung des deutschen (Lebens-)raumes verknüpft war. Die überlegte Inszenierung des/der Bauerns/Bäuerin als Propagandafigur diente nationalsozialistischen Zwecken, wie z. B. der Autonomie des deutschen Landes. Die Erhöhung der Eigenversorgung und die Sicherung der Nahrung steigerten sich von 68 % auf 83 % und somit war die ideologische Bilanz durchaus positiv behaftet. (Vgl. Thamer 2000, 29) Diese praktische Auslegung im Nationalsozialismus hatte verschiedene ideologische Funktionen und erreichte diese über unterschiedliche Ideologieformen wie bspw. der Ausdrucksideologie, wo der/die Bauer/Bäuerin zu einem mythisch nationalsozialistisch ideologisiertem Erzeugnis geworden ist, was eine sachliche Argumentationsstruktur in Bezug auf die Erweiterung des „deutschen" Lebensraumes ersetzen sollte. Diese Art der Ausdrucksideologie erlaubte es den Nationalsozialisten zudem, nicht nur den „Gemeinschaftsgedanken" im Volk zu erhöhen und zu begründen, sondern auch die Berufsorientierung auf landwirtschaftliche Bereiche zu lenken, um das Beste für das gesamte Volk erzielen zu können.[580]

Des Weiteren lassen sich unterschiedliche Ideologieformen und -funktionen in der Verbindung von Arbeit und dem Freizeitbereich im Nationalsozialismus darstellen. Dazu soll im Folgenden der Exkurs genutzt werden, der diese Relation von Arbeit und Freizeit anhand von Originaldokumenten des Staatsarchivs

579 Ley 1936 „Völkischer Beobachter", „Der Aufbau der Deutschen Arbeitsfront", in StaHH 135–1-I-IV-7490.

580 Das betrifft u. a. die „Landhilfe" und das „Landjahr" während der NS-Diktatur. Siehe hierzu z. B. Kipp/Miller-Kipp 1995.

Hamburgs aufzeigt und die ideologischen Formen und Funktionen in den Vordergrund stellt, um die politische Intention dahinter aufzuzeigen.

2.1.3 Exkurs: Ideologisierung von Arbeit und Freizeit im Nationalsozialismus

Die Forschung zum Nationalsozialismus ist – wie bereits in Teil A dargestellt – weit fortgeschritten und auch in Bezug auf Einzelaspekte – wie Arbeits- und Freizeitgestaltung – ist sie nach Manz (1994) eine der am intensivsten untersuchten Zeitabschnitte der deutschen Geschichte (vgl. 197). Die Arbeits- und Freizeitgestaltung ist von der NS-Diktatur politisch vereinnahmt worden, weswegen sich dieser Exkurs mit der Fragestellung befasst, inwiefern die Bereiche der Arbeit und der Freizeit im Nationalsozialismus verbunden worden sind und welcher politische Zweck mit dieser Verschmelzung verfolgt wurde bzw. welche ideologischen Formen und Funktionen ihre Anwendung in dieser fanden. Dazu sind vordergründig mittels vorhandener Literatur die Komplexe der Arbeit und der Freizeit beleuchtet worden, um dann mit Hilfe von Originaldokumenten[581] aus dem Staatsarchiv Hamburg die Lage in der Hansestadt detaillierter darstellen zu können. In den jeweiligen Textabschnitten befinden sich die Dokumente, die zu den Aussagen geführt haben.

Da die Relevanz der Arbeit und Maßnahmen zur Aufwertung der Arbeit und Arbeitenden bereits dargestellt worden sind (s. Teil C/Kap. 2.1 und 2.1.1), beginnt der Exkurs direkt mit der Darstellung der Relation von Arbeit und Freizeit im Nationalsozialismus (Kap. 2.1.3.1). Hierbei werden vor allem die ideologischen Ziele hinter der Verbindung fokussiert. Darauf folgt eine Betrachtung der Ämter „Kraft durch Freude" (KdF) (Kap. 2.1.3.2) und „Schönheit der Arbeit" (Kap. 2.1.3.3), die zum einen dazu dient, die Arbeit dieser Ämter zu beleuchten und zum anderen dazu, die ideologischen Absichten hinter deren Aktionen aufzudecken. Der Exkurs endet mit der Darstellung des „Leistungswettbewerbs der Betriebe" (Kap. 2.1.3.4) und einem Fazit, wo die ideologischen Absichten der drei Beispiele gebündelt werden (Kap. 2.1.3.5).

2.1.3.1 Ideologische Ziele hinter der Verschmelzung von Arbeit und Freizeit im Nationalsozialismus

Arbeit und Freizeit sollten sich im Nationalsozialismus nicht wie Zwang und Freiheit gegenüberstehen, sondern innerhalb des Arbeitsbereiches verschmelzen und so sollte „niemand […] in Deutschland ein Privatleben führen [dürfen], außer wenn er schlafe" (Smelser 1988, 201). Das nationalsozialistische Ziel sollte es sein „das Leben aller ‚schaffenden' Deutschen – am Arbeitsplatz und

581 Die Dokumente sind größtenteils nicht gekürzt und mit Originalhervorhebungen.

in der Freizeit – unmittelbar und total zu erfassen" (ebd.). Um dieses Ziel der totalen Erfassung zu erreichen, mussten beide Bereiche Arbeit und Freizeit verbunden werden.

Nach Reichel hatte diese „Verschmelzung" nur einen Zweck. Freizeit stand immer im Dienste der Arbeit, der Gesellschaft und der Politik. Sie diente zwar der Regeneration der Arbeitenden zugleich aber auch der Erhöhung der Leistungsbereitschaft. Das Ziel einer neuen Freizeitgestaltung nach nationalsozialistischen Vorstellungen war somit die Stabilisierung der Diktatur, die Integration der Arbeitergemeinschaft in die Volksgemeinschaft und die Kontrollfunktion über die Arbeiterklasse. (Vgl. Reichel 2006, 310) Damit sind unterschiedliche ideologische Funktionen umgesetzt worden, die wiederum politische Ziele wie bspw. eine Leistungssteigerung und (politische) Kontrolle ermöglichten.

Um die Frage nach den politischen Absichten hinter der Verschmelzung von Arbeit und Freizeit im Nationalsozialismus zu beantworten, ist es notwendig darzustellen, wie es dazu kam, dass Freizeit ein politisches und wirtschaftliches Thema geworden ist. Das Problem, dass Freizeit stark vom Arbeitsleben beeinflusst wird, entstand „erst als Folge der kapitalistischen Wirtschaftsverfassung und der dadurch bedingten extensiven Ausnutzung der menschlichen Arbeitskraft, die u. a. durch die Einführung der Nachtarbeit und durch die Abschaffung zahlreicher Feiertage möglich wurde" (Giesecke 1978, 213). Freizeit wurde somit immer stärker vom Arbeitsbereich eingenommen und es resultierten Konfliktsituationen zwischen Arbeitnehmern und Arbeitgebern, sodass dieses Thema schließlich zu einer politischen Frage wurde. In der Weimarer Republik kam es 1918 dann zu „Zugeständnissen an die arbeitenden Schichten, wie Anerkennung von Gewerkschaften, Acht-Stunden-Tag und Lohnverbesserungen" (Eichberg 1989, 33). Um die Freizeit und das Wohl der Arbeiter/-innen zu gewährleisten, entstanden im weiteren Verlauf Arbeitsgesetze, Arbeitszeiten usw.

Im Nationalsozialismus ist dieses beschriebene Verhältnis von Arbeit und Freizeit nicht verschoben worden. Der Freizeitbereich stand weiterhin unter starkem Einfluss des Arbeitsbereiches. Beide Bereiche sind – wenn auch nicht formal – unter anderem durch den Gedanken der „Volksgemeinschaft" enger miteinander verbunden worden. So diente die Freizeit zwar der Regeneration der Arbeitskräfte, verfolgte aber damit gleichwohl das Ziel, die Arbeitenden in die Volksgemeinschaft zu integrieren, die nationalsozialistische Herrschaft zu stabilisieren und insgesamt die Leistungsbereitschaft und Produktivität der „schaffenden" Deutschen zu erhöhen (vgl. Reichel 2006, 310).

Die Verbindung des Arbeits- und Freizeitbereiches äußerte sich der Bevölkerung vordergründig nicht in politischen Absichten, sondern in der Glaubhaftig-

keit einer Verbesserung ihrer Bedingungen. Die „Gauleitungen" bemühten sich im ganzen Reich, die Arbeitsplätze, die Arbeitsbedingungen sowie die Arbeitsstimmung der Mitarbeiter/-innen bspw. durch Einrichtungen von Kantinen, durch Auszeichnungen von mustergültigen Betrieben oder durch die Einführung des Betriebssportes zu verbessern (vgl. Johe 1986, 297). Diese scheinbare Verbesserung der Arbeitsbedingungen führte teilweise zu einer Verzahnung mit dem Freizeitbereich, welche in einigen NS-Organisationen wie z. B. KdF und „Schönheit der Arbeit" durch verschiedene Aktionen besonders zum Ausdruck kam.

Diese beiden Ämter waren Unterorganisationen der DAF, die ebenfalls das Ziel der Formung einer „Volksgemeinschaft" in ein homogenes, „arisches" und gesundes Volk verfolgten. Zwar gab es nach Schneider (1999) keine DAF-„Ästhetisierungsagenturen", aber dafür Ämter und Akteure, die nach kulturpolitischen und kulturideologischen Vorgaben handeln sollten. Auf den ersten Blick widmeten sich diese auch ästhetischen Zielvorgaben, dienten jedoch in erster Linie der Überwachung (vgl. Schneider 1999, 196) und erfüllten somit ideologische Funktionen. Folgend sollen die zwei genannten Organisationen KdF und „Schönheit der Arbeit" näher beleuchtet werden, um die ideologischen Absichten hinter ihren Tätigkeiten zu verdeutlichen.

2.1.3.2 Die Organisation „Kraft durch Freude" – „Denn es ist doch nicht so, daß wir leben, um zu arbeiten"[582]

Die Organisation[583] KdF war nach Kipp (1994) das erfolgreichste sozialpolitische Experiment der NS-Zeit (vgl. 209). Im November 1933, nach italienischem faschistischem Vorbild gegründet, kümmerte sich die Organisation um die Freizeitorganisationen, kulturelle Veranstaltungen und Reisen (vgl. Wildt 2012a, 52 f.). Die KdF-Organisation besaß außerhalb der betrieblichen Arbeitswelt weitestgehend die Kontrolle über die Arbeitnehmer/-innen und ihre Freizeitaktivitäten. Arbeit und Freizeit sind zu zentralen Punkten der nationalsozialistischen Partei geworden und galten als Mittel zur Steigerung der deutschen Wirtschaft und als weitere Einfluss- und Kontrollmöglichkeit auf das deutsche Gedankengut. „Die durchweg positive Konnotierung von ‚Arbeit', ‚Leistung' *und* ‚Freizeit' im nationalsozialistischen Diskurs macht es möglich, die Funktion der verbesserten Freizeitgestaltung für die Regeneration der Arbeitskraft nicht nur offen darzulegen, sondern sie zu übersetzen in den Appell, den Willen zur Leistung unter Beweis zu stellen durch gezielte Teilhabe an den Angeboten von

582 O. A. 1935, „Hamburger Fremdenblatt", „Zwei Jahre 'Kraft durch Freude'", in StaHH 135–1-I-IV-7502.

583 Die Arbeit verwendet den Begriff der Organisation synonym zum Begriff des Amtes in Bezug auf die Organisation KdF und „Schönheit der Arbeit".

KdF. Der Name der NS-Gemeinschaft ‚Kraft durch Freude' ist daher zu lesen als Versprechen ebenso als Verpflichtung" (Heuel 1989, 437; Herv. i. Org.).

Nicht nur die Erhöhung des Stellenwertes der Freizeit durch die KdF, sondern auch die freiwillige Teilnahme an KdF-Veranstaltungen machten diese Organisation in der unbeliebten DAF nach Reichel (2006) wahrscheinlich zu einer der erfolgreichsten und populärsten in der Bevölkerung (vgl. 310). „Es wird niemand zu irgendetwas gezwungen, es wird nur jedem die Möglichkeit gegeben, seinen Interessen auf dem einen oder anderen Gebiet nachzustreben. Dazu dienen die einzelnen Aemter".[584]

Im Amt KdF gab es weitere Unterorganisationen, wie das Amt „Feierabend", welches für die Unterhaltung der Bevölkerung zuständig war, den Bereich der Touristik nahm sich das Amt „Reisen, Wandern, Urlaub" an; das Gebiet des Volksportes übernahm das „Sportamt" und für die Volksbildung war das Amt „Deutsches Volksbildungswerk" zuständig (vgl. Reichel 2006, 311). Alle Unterorganisationen trugen ebenfalls dazu bei, die ideologischen Ziele der Nationalsozialisten wie bspw. die Leistungssteigerung der Arbeitenden und die politische Überwachung zu erreichen. Zu erkennen ist, dass das Amt KdF – mitsamt seinen zahlreichen Unterorganisationen – die Wahrnehmung der Arbeitswelt veränderte und die Arbeitenden ideologisch in ihrer Freizeit beeinflussen sollte (vgl. Schneider 1999, 230). Das Ziel aller KdF Bemühungen bestand darin, die Arbeitenden z. B. durch angebotene günstige Seereisen zu erholen, um somit ihre Arbeitskraft zu steigern und sie in die nationalsozialistische Volksgemeinschaft ideologisch einzubinden (vgl. ebd., 228).

Die Zahl derer, die diese Angebote der KdF nutzten, war nach Reichel (2006) ebenfalls nicht gerade gering. „Die Zahl der KdF-Urlauber ging in die Millionen, wobei verlässliche und genaue Zahlen nicht vorliegen und auch alle nachträglichen Berechnungen daher zwangsläufig nur annäherungsweise richtig sind. Unbestritten ist indes, dass KdF in kürzester Zeit zum mächtigsten Touristikunternehmen in Deutschland aufstieg" (Reichel 2006, 313).

Zum zweijährigen Bestehen des KdF-Amtes veröffentlichte das „Hamburger Fremdenblatt" 1935 einen Artikel, in dem es die Arbeit des Amtes hervorhob. Beginnend stellte es die Deutschen als das Volk der Arbeitenden dar. Die deutschen Arbeiter/-innen seien das Kapital des Landes und obwohl die Arbeit einen großen Teil des Lebens einnahm, sollte der Mensch arbeiten, um zu leben und nicht andersrum. Zu einem „sinnvollen" Leben gehörte auch der „planvolle Einbau der Freizeit" dazu und Freizeit sollte dabei nicht als „Geschenk"

584 Senator Allwörden 1934, „Hamburger Tageblatt", „Aufgaben der NS-Gemeinschaft …" in StaHH 135-I-IV-7502.

gesehen werden, sondern als ein „Recht" jeder Arbeitskraft. Der Nationalsozialismus, der als „moderne Bewegung" dargestellt worden ist, erfüllte dies u. a. durch sein Amt KdF.[585]

> *„Die Deutschen sind ein Volk der Arbeit. Ihr ganzes Dasein steht unter diesem Zeichen. Darum werden die Leistungen des deutschen Volkes in der ganzen Welt bewundert. […] Die Arbeitskraft ist unser bestes Kapital. Aber die Arbeit darf als solche nur einen Teil unseres Lebens in Anspruch nehmen. Denn es ist doch nicht so, daß wir leben um zu arbeiten. Sondern umgekehrt: der Mensch arbeitet, um zu leben. […] Auch der Nationalsozialismus als moderne Bewegung ist sich dessen bewußt, daß das Schicksal unserer Zeit „Arbeit" heißt. Aber es sieht auch wieder die höheren Ideale: ein sinnvolles Leben, in dem die Schönheit und die menschliche Harmonie nicht fehlen dürfen. Darum gilt das Hauptaugenmerk der Arbeitsfront, der gewaltigen Gemeinschaft aller schaffenden Deutschen, neben einer vernünftigen, menschenwürdigen Gestaltung der Arbeit selbst auch dem planvollen Einbau der Freizeit in das Dasein des deutschen Menschen. Es ist kein Geschenk, daß da dem arbeitenden Volksgenossen gemacht werden soll, wenn er wieder zur Natur, zur Schönheit und zur Freude findet, sondern ein Recht wird sichergestellt. Auch hier ist der materielle Gesichtspunkt dem idealen untergeordnet. Gewiß, Erholung ist nötig, damit die Kräfte sich wieder sammeln, damit der Mensch arbeitskräftig bleibt. Aber diese Freizeit, die ihm dazu verhilft, soll in seinem Dasein kein leeres Blatt bleiben, sondern zu einem besonderes erfüllten Stück Leben werden. Um das zu erreichen, ist vor zwei Jahren die Organisation ‚Kraft durch Freude' gegründet worden, die dem tätigen Menschen die Möglichkeit schaffen will, auch die Freizeit, auch den Urlaub und den Feierabend, unter das Gesetz der Gemeinschaft zu stellen – in der Erkenntnis, daß die Kräfte des einzelnen sich am besten sammeln, wenn er sich auf einem Boden weiß, wo er mit Gleichgesinnten, mit Gleichfühlenden, mit Schicksals- und Volksgenossen zusammensein und sich der Herrlichkeit der Welt erfreuen darf".*[586]

Dieser Artikel instrumentalisierte den Freizeitbereich, indem er diesen auf der einen Seite als ein Recht jedes Arbeitenden hervorhob, auf der anderen Seite Freizeit in die nationalsozialistische Idee der Volksgemeinschaft integrierte und damit eine Überwachungs- und Kontrollmöglichkeit der Bevölkerung für politische Zwecke eröffnete.

585 Vgl. o. A. 1935, „Hamburger Fremdenblatt", „Zwei Jahre 'Kraft durch Freude'", in StaHH 135–1-I-IV-7502

586 O. A. 1935, „Hamburger Fremdenblatt", „Zwei Jahre 'Kraft durch Freude'", in StaHH 135–1-I-IV-7502.

Mit den Jahren entwickelte die KdF eine neue „Reisekultur", die den deutschen Arbeitenden zu einem Reisenden machte, der die Schönheiten des (Aus-)Landes erfahren konnte. So ist es auch der Mittelschicht – „dem kleinen Mann" und dem „unvermögenden Arbeiter" – ermöglicht worden, an Reisen teilzuhaben,[587] was gezielt in den Medien wie bspw. im „Völkischen Beobachter" propagiert worden ist.

> *„'KdF.'– drei Buchstaben, die ein Begriff geworden sind im sozialen Empfinden unseres Volkes. Von dieser nationalsozialistischen Neuschöpfung ging innerhalb der letzten Jahrzehnte zweifelslos der stärkste Antrieb zur Hebung der durchschnittlichen Lebensführung unseres Volkes aus. […] Im Jahre 1934 waren die ersten mutigen Versuche der Partei zu verzeichnen, den „kleinen Mann" im Volke, den unvermögenden Arbeiter teilhaben zu lassen an den Schönheiten unseres Vaterlandes, an den Kulturgütern der Nation und ihm eine Lebensführung zu ermöglichen, aus der allein Lebenswille und Leistung entspringen können. […] Der deutsche Arbeiter ist gerade durch die KdF-Fahrten von jenem Minderwertigkeitskomplex befreit worden, der ihm vom Marxismus eingeimpft worden war. Es ist eine Luft zu beobachten, wie sich diese Arbeiterurlauber frei und unbekümmert unter dem anderen Reisepublikum bewegen. […] Kurzum, man hat heute eine ganz andere Art zu reisen als am Anfang. Und diese Erziehung zum richtigen Reisen, zum wahren Genuß der Urlaubsfahrt, diese ganze neue Reisekultur der KdF-Organisation ist vielleicht der wichtigste Gewinn der letzten zwei Jahre".*[588]

Um das ideologische Ziel der Leistungssteigerung der Arbeiter/-innen zu erreichen, ist auf Erholung im KdF-Amt besonders Wert gelegt worden. So gab die KdF den Arbeitenden zum einen ihr Recht auf Freizeit und Erholung, zum anderen gewährleistete es dem Amt gesunde Arbeitskräfte, die nach ihrem Urlaubsanspruch motiviert und erholt zurück an ihre Arbeit gingen. Um dies sicherzustellen, musste das KdF-Amt auch dafür sorgen, dass Gesunde und Kranke in ihrer Erholungszeit getrennt voneinander waren, damit die Zahl der Erkrankten z. B. nicht anstieg.[589]

> *„Der Reichsorganisationsleiter wies hierbei besonders auf die Tätigkeit der NS-Gemeinschaft „Kraft durch Freude" hin und behandelte als eine der hauptsächlichen Fragen, die Urlaubserteilung und Gestaltung für den arbei-*

587 Vgl. Bersch 1936, „Völkischer Beobachter", „'Kraft durch Freude' gestern und heute", in StaHH 135–1-I-IV-7503.

588 Bersch 1936, „Völkischer Beobachter", „'Kraft durch Freude' gestern und heute", in StaHH 135–1-I-IV-7503.

589 Vgl. Kiehl 1936, „Auf der Ordensburg Crössinsee: …", StaHH 135–1-I-IV-7490.

*tenden Menschen. ‚Der **Urlaub soll Erholung sein.** Die Erholung hat ihren Sinn nicht darin, daß nun der Erholungsbedürftige unbedingt die Menschen flieht, denn der Mensch, der in den Urlaub geht, ist ja nicht auf jeden Fall ein Kranker. Kranke und Gesunde sind im Urlaub zu trennen. Der gesunde Urlauber soll die Menschen suchen, den ihm ist die Gemeinschaft allein schon ein Erlebnis!' […] Wir wollen und müssen dem Volke Lebensenergien durch Kraft durch Freude vermitteln. Das ist keine Konzession an die primitive Vergnügungssucht, auch nicht an die niedrige Triebhaftigkeit, nein – das ist die Mission der reinen und wahren Freude".*[590]

Der Artikel stellt nicht nur dar, dass Kranke sich auf KdF Fahrten erholen sollten und gesunde Menschen die Gesellschaft anderer Menschen aufzusuchen haben. Er verdeutlicht auch ideologische Funktionen, wie bspw. die Integration durch und zur Volksgemeinschaft. Die Geselligkeit der Gesunden konnte dazu dienen, die politische Haltung zu kontrollieren bzw. zu beeinflussen. Der Urlaub ist zwar als ein Erlebnis propagiert worden, sein Ziel war allerdings nicht die „Vergnügungssucht", sondern die Erholung und Integration der Arbeitskräfte, was ideologische Ziele waren.

Um einen Überblick über die bisherigen Aktionen und/oder auch über die (ideologischen) Ziele des KdF-Amtes zu erhalten, fand in Hamburg alljährlich die „Reichstagung" der KdF statt. Ziel dieser Tagungen war es, der Bevölkerung der Stadt einen Überblick über die Tätigkeiten des Amtes zu geben und „Freude und Schönheit" in den Mittelpunkt zu stellen. Dazu ist Hamburg jährlich zur „Kraft-durch-Freude"-Stadt geworden und vereinte die Menschen zu einer lebendigen und fröhlichen Gruppe.[591]

„Alljährlich findet in Hamburg die große Reichstagung der NS-Gemeinschaft ‚Kraft durch Freude' statt. Die Deutsche Arbeitsfront stellt mit dieser Reichstagung folgende Ziele auf:

1. Auf den großen Reichstreffen will die NS.-Gemeinschaft ‚Kraft durch Freude' einen Überblick ihres Schaffens geben. Sie will damit einmal im Jahre Freude und Schönheit als die Grundlage jedes sozialistischen Schaffens bewußt in das Blickfeld des gesamten deutschen Volkes stellen. Der Höhepunkt dieser Reichstagung, der große Festzug, wird in diesem Jahr eine einzige Symphonie dieses Wollens des neuen Deutschlands sein.

590 Kiehl 1936, „Auf der Ordensburg Crössinsee: …",in StaHH 135–1-I-IV-7490; Herv. i. Orig.

591 Vgl. Dr. Ley 1938, „Hamburger Nachrichten", „Deutschland die Heimat der …", in StaHH 135–1-I-IV-7506

2. Die Deutsche Arbeitsfront hält diese Reichstagung alljährlich in Hamburg ab, um damit dieses Tor Deutschlands zur Welt zur ‚Kraft-durch-Freude'-Stadt zu machen. […].

3. Die Reichstagung der NS.-Gemeinschaft ‚Kraft durch Freude' in Hamburg ist bereits zum Mittelpunkt eines großen Welttreffens aller jener Menschen geworden, die im Nationalsozialismus nicht mehr die Verwirklichung des Klassenhasses sehen, sondern die vielmehr daran glauben, daß Nationalsozialismus darin besteht, die Menschen glücklich und froh, kräftig und gesund und damit zufrieden und lachend zu machen.

Sowjetrußland hat das Lachen verloren. Der Bolschewismus nimmt den Menschen die Freude. Deutschland dagegen lebt in Gesundheit und ist die Heimat der wahren Lebensfreude geworden. Deutschland ist das Land von ‚Kraft durch Freude'".[592]

Höhepunkt der Tagungen war der große Festzug durch die Stadt, der viele Besucher/-innen anlockte. Um den Kindern den Besuch des Umzuges zu ermöglichen, ist in ganz Hamburg schulfrei beantragt und durchgesetzt worden.[593] Somit ist die Arbeit des KdF-Amtes nicht nur von den Erwachsenen, sondern auch von den Kindern wahrgenommen worden. Die ideologische Form hinter dem Festumzug war die Ausdrucksideologie, die im Volk für das Amt KdF und den Nationalsozialismus Begeisterung erzeugte, indem sie diese „Reichstagung" mit Farben und Symbolen zu einer gelungenen Veranstaltung für die Arbeitenden inszenierte und diese somit in die Volksgemeinschaft integrierte.

Insgesamt lässt sich bestätigen, dass das Amt KdF zum gesteigerten Arbeitsethos und zur Aufwertung der Arbeitenden im Nationalsozialismus beitrug. Es erzeugte eine davor nicht vorhandene Integration des (mittelständigen) Arbeitenden in die Gesellschaft, was u. a zur Hebung des Selbstbewusstseins führte. Erreicht wurde dieses Ziel mit vielfältigen Freizeitaktivitäten, die vorher nur den Mittel- und Oberschichten vorbehalten waren (vgl. Smelser 1989, 209). Die nationalpolitischen Ziele lagen nicht in einer totalen Auflösung der Klassengesellschaft, sondern vielmehr in einer Veränderung des Selbstbildes der Arbeiter/-innen. Durch diese Veränderungen ist ihre Person aufgewertet und die Wahrnehmung als solche beeinflusst worden. Es waren keine produktionstechnischen Veränderungen notwendig, sie sind nur anders „inszeniert" worden. An der „Freude an der Arbeit" war die NS-Diktatur weniger interessiert, an der

592 Dr. Ley 1938, „Hamburger Nachrichten", „Deutschland die Heimat der …", in StaHH 135–1-I-IV-7506; Herv. i. Orig.

593 Vgl. StaHH 135–1-I-IV-7506.

Stabilisierung der politischen Verhältnisse hingegen schon eher (vgl. Reichel 2006, 301). Eine weitere Unterorganisation der KdF war das Amt „Schönheit der Arbeit", welches ebenfalls die Stabilisierung der bestehenden Verhältnisse und eine Leistungssteigerung der Arbeiterschaft verfolgte und diese Ziele durch die Verschönerung der Arbeitswelt erreichen wollte.

2.1.3.3 Das Amt „Schönheit der Arbeit" – „Der deutsche Alltag soll schön werden!"[594]

Nach Reichel (2006) war die Gründung eines Amtes „mit dem merkwürdigen Namen ‚Schönheit der Arbeit'" außergewöhnlich[595] (vgl. 302). „Dabei war die Idee einer Verschönerung der Arbeitswelt und des Arbeitsplatzes als Beitrag zur Überwindung der ‚Proletarität', zur ‚Gesundung' der Sozialbeziehungen und zur Rettung der Natur so neu nicht. Die Nazis haben auch dieses Handlungskonzept nicht erfunden, sondern nur besser genutzt als ihre Vorgänger" (ebd.). Das Konzept hinter dem Amt bestand auf einer veränderten Wahrnehmungsebene der Arbeiter/-innen und auf ideologisch inszenierten Arbeits- und Produktionsverhältnissen. Eine Veränderung der kapitalistischen Verhältnisse fand auch durch dieses Amt nicht statt, aber der „Schleier des schönen Scheins" veränderte diese kapitalistischen Bedingungen angeblich (vgl. ebd., 298). Da mit dem Amt keine Veränderungen der kapitalistischen Verhältnisse angestrebt worden sind, mussten dessen Pläne und Aktionen die Bevölkerung umso mehr überzeugen. Die Ziele hinter all den Tätigkeiten des Amtes waren die Steigerung der Lebensqualität und des Arbeitsstatus (vgl. Schneider 1999, 234), was durchaus ideologische Funktionen der NS-Diktatur verfolgte. Eine zunehmende Verbesserung der Lebensqualität der Arbeitenden konnte bspw. zur Steigerung der Arbeitsmotivation und somit zur Erhöhung des Arbeitseinsatzes führen.

Um diese ideologischen Ziele zu erreichen, sind sozialpolitische Motive mit verschönernden Impulsen verknüpft worden. Beispielhafte Aktionen des Amtes standen unter folgenden Sinnsprüchen:

1934: „Entrümpelung der Betriebe"
1935: „Kampf dem Betriebslärm"[596]
1936: „Gutes Licht, gute Arbeit"

594 „Deutsche Arbeitsfront", „NS-Gemeinschaft" „Kraft durch Freude", „Schönheit der Arbeit", Heft in StaHH 131–4-1935 A24.

595 Das Amt „Schönheit der Arbeit" vergrößerte sich seit den Anfängen rasant und in nur wenigen Jahren entstanden verschiedene Abteilungen und Aktivitäten (vgl. Reichel 2006, 308).

596 Smelser (1988) hat in seinen Ausführungen 1935 die Aktion „Sonne und Grün allen Schaffenden" aufgelistet, dafür entfällt in seinem Buch die Aktion von 1934 „Entrümpelung der Betriebe" (vgl. Smelser 1988, 213).

1937: „Saubere Menschen im sauberen Betrieb"
1938: „Gesunde Luft im Arbeitsraum"
1939: „Warmes Essen im Betrieb" (vgl. Reichel 2006, 301 f.).

Einige Maßnahmen waren rein verschönernder Art wie z. B. die Forderung nach mehr Pflanzen in den Bürogebäuden, andere waren wiederum hygienischer, ergonomischer oder betrieblich-sozialpolitischer Art (vgl. Haug 1980, 1), mit denen nationalsozialistische Absichten wie bspw. die Leistungssteigerung durch gesunde Mitarbeiter verbunden waren.

Textausschnitte aus dem Heft „Schönheit der Arbeit" verdeutlichen die Relevanz einer sauberen und schönen Arbeitsstätte für das Amt „Schönheit der Arbeit". So sollte jeder Arbeitende die Arbeitsstätte mit Freude betreten. Ein schöner Eingang wie z. B. ein schönes Tor wäre laut dem Amt viel wertvoller als der schillernde Betriebsname am Eingang. Mit Arbeitsfreude sollte der Tag beginnen. Arbeitsplätze sollten aufgeräumt sein, denn verdreckte Räume trugen nicht zur Arbeitsmotivation bei, zudem sollte stets für „Luft", „Licht" und „Sauberkeit" gesorgt werden. Die Arbeitsstätte sollte immer sauber und rein sein, denn nur so könnten laut „Schönheit der Arbeit" gute Arbeitsprodukte entstehen, und wenn gute Arbeitsprodukte entstanden, dann steigerte das wiederum die Arbeitsfreude und damit auch die gesamte Lebensfreude.[597]

„Wer möchte hier arbeiten?

Schon das Eingangstor ist meist das getreue Abbild des Geistes, der im ganzen Werk herrscht. Wer durch ein häßliches, oft halb verfallenes „verschließbares Loch im Zaun" die Stätte seines Wirkens betritt, kommt sich wie in einem Käfig vor, aus dem es kein Entrinnen gibt. Der Arbeitstag beginnt mit Mißgunst und Freudlosigkeit".[598]

„Aber hier!

Ein schönes, würdiges Tor ist ein Symbol der Achtung, die man der Arbeit und dem arbeitenden Menschen entgegenbringt.

Nicht ein knalliges Reklameschild sei die Visitenkarte des Werkes, sondern ein schönes Tor!".[599]

„Solche Arbeitsplätze entbehren die Arbeit!

597 Vgl. „Deutsche Arbeitsfront", „NS Gemeinschaft" „Kraft durch Freude", „Schönheit der Arbeit", Heft in StaHH 131–4-1935 A24
598 „Deutsche Arbeitsfront", „NS Gemeinschaft" „Kraft durch Freude", „Schönheit der Arbeit", Heft in StaHH 131–4-1935 A24.
599 Ebd.

In solchen Arbeitsplätzen verbringen deutsche Volksgenossen ihr halbes Leben. Gewiß: Schmutz und Abfälle bringt fast jede Arbeit mit sich. Aber sie lassen sich durch geeignete Vorkehrungen bekämpfen und entfernen. Nichts wirkt niederdrückender und entmutigender, als ein unnötig verdreckter, unordentlicher Arbeitsplatz.

Bringt Luft, Licht und Sauberkeit in die Betriebe!".[600]

„Sorgt für Licht, Luft und Sonne!

Nur an einem gesunden, ordentlichem Arbeitsplatz kann man mit Luft und Liebe schaffen, nur wer mit Freude schafft, kann Gutes leisten, nur eine gute Leistung bringt Arbeitsfreude!

Arbeitsfreude bringt Lebensfreude, sie ist die Vorbedingung für ein gesundes, starkes, glückliches Volk!".[601]

Das ideologische Ziel des Amtes „Schönheit der Arbeit" ist u. a. über die Ästhetisierung der Arbeit und insbesondere des Arbeitsplatzes verfolgt worden. So sollte z. B. die Optimierung der Hygiene am Arbeitsplatz einerseits die Gesundheit der Arbeiterschaft fördern und Krankheitsausfälle reduzieren, um die Leistungssteigerung der Arbeitenden zu erhöhen. Auf der anderen Seite verschönerte sie das Arbeitsbild und somit das Arbeitsklima, was sich in einer Steigerung der Arbeitsmotivation geäußert haben könnte.

Dem Amt „Schönheit für Arbeit" ging es allerdings nicht nur um die „Verschönerung" der Betriebe und deren Arbeitsplätze, sondern auch um die ganzer Stadt- und Dorflandschaften, was sich aus einem Zeitungsartikel des „Berliner Tageblatts" entnehmen lässt.[602] „Das Amt ‚Schönheit der Arbeit' hat an verschiedenen Stellen des Reiches zu einer Aktion aufgerufen, die den Zweck haben soll, die Geschmacklosigkeiten, die in den letzten Jahren dem Bild der Dörfer und Städte aufgezwungen wurden, zu beseitigen".[603] Beispielhaft wurde der Kreis Niederbarim bei Berlin genannt, der das schönste Dorf seines Kreises suchte und prämieren wollte sowie Oberschlesien, welches aus einer Eigeninitiative heraus, das industriegeprägte Stadtbild verschönern wollte.[604] Zudem ist herausgestellt worden, dass es sich hierbei zwar um Einzelbemühungen von Städten und Kreisen handelte, sich diese Bemühungen jedoch durch weitere private Initiativen ausweiten ließen. „Es wäre wünschenswert, wenn diese pro-

600 Ebd.
601 „Deutsche Arbeitsfront", „NS Gemeinschaft" „Kraft durch Freude", „Schönheit der Arbeit", Heft in StaHH 131–4-1935 A24
602 O. A. 1936, „Berliner Tageblatt", „Vom schöneren Deutschland", StaHH 135–1-I-IV-7510.
603 Ebd.
604 Vgl. ebd.

vinzielle Aktion so viel Nachhall fände, dass durch eine einheitliche Organisation, die von den Kennern und Sachverständigen geleitet sein müsste, die Verschönerung unserer Stadt- und Dorflandschaften fortschreite".[605] Solche Aktionen, ganze Stadt- und Ortlandschaften zu verschönern und z. B. durch eine Prämie zu belohnen, verdeutlichen die Reichweite hinter den Ideen des Amtes, um ihre Vorstellungen und ideologischen Absichten landesweit umzusetzen.

Die Aufgaben des Amtes „Schönheit der Arbeit" sollten nicht nur Einzelbemühungen der Betriebe betreffen, sondern das Ziel sollte die Ausweitung auf ganze Stadt- und Dorflandschaften sein, das sich verstetigen sollte. So war die Aufgabe der Verschönerung nach Ansicht von Robert Ley zudem eine der „schönsten" im Nationalsozialismus und sollte die Arbeitenden in ihrer täglichen Tätigkeit erfüllen.[606]

> *„**Dr. Ley entwickelte den Begriff „Schönheit der Arbeit" aus der nationalsozialistischen Weltanschauung heraus** […]. Was heißt das ‚Schönheit der Arbeit'? Die Arbeit wird noch von vielen nicht als Freude, sondern als Last empfunden, solange es nicht gelingt, den Alltag schön zu machen. Diese Aufgabe der Sachverwalter des Amtes „Schönheit der Arbeit" ist keine technische, sondern eine weltanschauliche im höchsten Sinne des Wortes. Von ihr hängt es ab, ob wir die letzten Reste des Narzissmus aus den Herzen herausreißen. **Die Fabriken müssen schön werden.** […] **Auch der kleine Meister muß Möglichkeiten haben, Neues im Sinne der „Schönheit der Arbeit" zu schaffen.** Aufgabe der Sachwalter ist es, festzustellen, wo der edle Geist am Wirken ist. Der gute Wille des Schwachen ist ebensoviel wert wie die Vollkommenheit des Starken. Sie, meine Parteigenossen, damit wandte sich Ley an die achtzig Teilnehmer (Sachwalter der Gaue und Reichsbetriebsgemeinschaften) der Tagung (Reichstagung des Amtes 'Schönheit der Arbeit' in Nürnberg am 8. September 1936), haben eine der schönste Aufgaben, die unser neues Deutschland jemals einem Menschen geben kann. Sie wird nie abreißen, sondern immer neue Entwicklungemeinheit [sic] weiterzugeben. Das [sic] Wert wächst aus sich selbst heraus. Es ist ein Teil der Erfüllung des Nationalsozialismus. Adolf Hitler schlug den tiefen Quell unserer Rasse auf, und heute klingt die Resonanz, die immer stärker wird, Sie haben den schönsten Teil der neuen Aufgaben, denken Sie daran und seien Sie immer erfüllt davon".*[607]

605 Ebd.

606 Vgl. o. A. 1936, „Völkischer Beobachter", „Dr. Ley auf der Reichstagung …", in StaHH 135–1-I-IV-7510.

607 O. A. 1936, „Völkischer Beobachter", „Dr. Ley auf der Reichstagung …", in StaHH 135–1-I-IV-7510[35]; Herv. i. Orig.

Der Artikel verweist nicht nur auf die Aufgaben des Amtes, sondern hebt die Verpflichtungen der einzelnen Arbeitenden gegenüber der Volksgemeinschaft in Bezug auf die Verschönerung des Arbeitsplatzes vor. Somit tritt die Idee der Volksgemeinschaft erneut in den Vordergrund und stellt die Aufgabe der Verschönerung als eine nationalsozialistische dar, für die sich jeder einsetzen sollte und zu der er verpflichtet worden ist.

Die Verpflichtung zur Verschönerung der Arbeitswelt und die daraus resultierende Arbeitsfreude sollten allerdings nicht als Aufgabe wahrgenommen werden, sondern vielmehr zu einem inneren Lebensgefühl der Arbeitenden führen, was folgender Zeitungsartikel verdeutlicht. „Es geht hier nicht um Romantik, nicht um die Ästhetik und malerische Wirkung äußerer Eindrücke, sondern um den Ausdruck eines neuen Lebensgefühls".[608]

„Tradition der Arbeitsfreude. Wer die neue Arbeitsidee, die neue Einstellung zur Arbeit erkannt und sich zu eigen gemacht hat, wird zwangsläufig auch den Gedanken ‚Schönheit der Arbeit' als selbstverständlich empfinden.

Es geht hier nicht um Romantik, nicht um die Ästhetik und malerische Wirkung äußerer Eindrücke, sondern um den Ausdruck eines neuen Lebensgefühls.

De Arbeit des Amtes ist keine mildtätige Gabe an den Arbeiter, ebensowenig ein Eingriff in die wirtschaftliche Freiheit des Betriebsführers. Sie ist ein organischer Baustein im großen Aufbauprogramm, eine klare Notwendigkeit, an deren Verwirklichung wir alle arbeiten müssen.

Manche Betriebsführer und Gefolgsmänner können sich heute noch nicht von der Einstellung befreien, Arbeit sei doch nun einmal schmutzig, das sei überhaupt nicht zu ändern. Aber es ist immer nur Nachlässigkeit und Gedankenlosigkeit, die aus dem ihr innewohnenden Beharrungsvermögen künstliche Hindernisse türmt.

Gerade dort, wo man sich an Rauch, Dreck und Schmutz gewöhnt hat, grade dort muß mit diesen Gewohnheiten am energischsten aufgeräumt werden.

Gewiß gibt es immer und überall Unterweltnaturen, die sich an Ordnung und Sauberkeit, an menschenwürdige Verhältnisse nicht gewöhnen können. Man kann aber nicht die deutsche Arbeiterschaft in ihrer Gesamtheit für diese Elemente verantwortlich machen und büßen lassen. Eine planmäßige Schulung und Aufklärung wird erreichen, daß die Gefolgschaften auch

608 Vgl. „Deutsche Arbeitsfront", „NS-Gemeinschaft" „Kraft durch Freude", „Schönheit der Arbeit", Heft in StaHH 131–4-1935 A24.

untereinander für einen sauberen und kameradschaftlichen Geist in den Betrieben sorgen. Die ganz Unbelehrbaren aber werden aus der schaffenden Gemeinschaft ausgemerzt.

Wir wollen keine Proleten, wir wollen stolze deutsche Arbeiter!

Die Zeit ist vorbei, wo gegenseitiges Mißtrauen jedes Zusammengehörigkeitsgefühl zwischen Betriebsführer und Gefolgschaft im Keim zerstörte.

Der Geist der Zusammenarbeit hat den Ungeist des Klassenkampfes besiegt. Es ist eine grundlegend neue Situation entstanden. Sie verlangt eine Revision der alten Zustände mit der Zwangsläufigkeit einer organischen Neuordnung.

Der Arbeiter kämpft um seine Anerkennung als Mensch, um seine Ehre als Arbeiter. Er kann heute von der Betriebsleitung erwarten, daß sie seine Ehre und Würde nicht nur in feierlichen Reden bestätigt, sondern im Werktag praktisch zum Ausdruck bringt.

Der Betriebsführer ist nicht nur Führer des Betriebes, sondern auch Führer der Gefolgschaft. er hat sich nicht nur um seine Maschinen und Kontobücher zu kümmern, sondern auch um die Menschen, die seiner Führung anvertraut sind.

Die Zeit ist vorbei, da de Daseinsberechtigung eines Unternehmens ausschließlich nach der Höhe der ausgeschütteten Gewinne und Dividenden bemessen wurde. Das Ziel nationalsozialistischer Wirtschaftsführung ist nicht der Profit, sondern ein körperlich und geistig gesundes, entwicklungsfähiges Volk. Eine der Vorbedingungen dafür sind gute, gesunde Arbeitsstätten.

Wir wollen aber keine Paragraphen aufstellen und erfüllen, keine toten, rein äußerlichen Formen prägen. Wir wollen eine neue, aus unserer Arbeitsidee geborene Tradition schaffen, die Tradition der Arbeitskameradschaft und der Arbeitsfreude!".[609]

Der Artikel akzentuiert die neue Arbeitsidee und die Einstellung zur Arbeit, die u. a. durch das Amt „Schönheit der Arbeit" durchgesetzt werden sollte und hebt ebenfalls das neue innere Lebensgefühl des Arbeitenden hervor. Die ideologische Funktion hinter dieser Fokussierung auf das Lebensgefühl besteht darin, den Arbeitenden keine Vorgaben durch Gesetze zu machen, sondern ihn von seiner Verpflichtung gegenüber der Volksgemeinschaft zu überzeugen und

609 „Deutsche Arbeitsfront", „NS-Gemeinschaft" „Kraft durch Freude", „Schönheit der Arbeit", Heft in StaHH 131–4-1935 A24.

ihm seine/ihre Bedeutung als Arbeiter/-in für das „Reich" zu verdeutlichen. Es wird die Idee der Zusammenarbeit akzentuiert, die eine neue „Tradition der Arbeitskameradschaft und der Arbeitsfreude" schaffen sollte. Somit sind gemeinsame Ziele und Interessen der Arbeiterschaft in den Vordergrund gestellt worden und nationalsozialistisch wurde der „Dienst am Volk" inszeniert.

Alles in allem diente die Arbeit des „Amtes Schönheit der Arbeit" nicht nur der Verschönerung der Arbeitswelt, sondern zugleich ist eine neue Arbeitsidee propagiert worden, die darin bestand Arbeitsmöglichkeiten zu verbessern und so u. a. zu einem neuen Arbeitsethos zu gelangen. Die Umsetzungen der Ideen des Amtes „Schönheit der Arbeit" sind gesetzlich zwar nicht festgeschrieben worden, aber die Verwirklichungen ließen sich bspw. durch den Wettbewerb zum „NS-Musterbetrieb" kontrollieren, welcher folgend zum Thema gemacht wird.

2.1.3.4 Der „NS-Musterbetrieb" – „Ein edler Wettstreit beginnt"[610]

Betriebe, die den Anforderungen des „Amtes der Schönheit" im hohen Maße entsprachen, sind als „NS-Musterbetrieb" ausgezeichnet worden, was einen „Leistungskampf" der Betriebe in Deutschland zur Folge hatte. Nach Robert Ley sollte dieser „Leistungskampf" die deutsche Wirtschaft zu einem einzigen nationalsozialistischen Musterbetrieb machen (vgl. Aufruf von Robert Ley vom 30.12.1936 zit. n. Schneider 1999, 222). Dabei schien die Idee des „Leistungskampfes" der Betriebe nach Smelser (1988) eine riskante zu sein, den der Betrieb ist zum Mittelpunkt und zum wichtigsten Element zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer gemacht worden (vgl. Smelser 1988, 175), somit war der Betrieb fortan nicht nur produktive Arbeitsstätte, sondern diente der Umsetzung nationalsozialistischer Arbeitsvorstellungen, die durch die Teilnahme am Wettbewerb kontrolliert worden sind. Zugleich sollten sich durch den Wettbewerb Arbeitgeber/-innen und Arbeitnehmer/-innen näher kommen und den Freizeitbereich und den Feierabend in die Arbeitsstätte einfließen lassen, somit sollte auch die „Betriebsgemeinschaft" lebhafter werden.[611]

> *„Das Ziel des Führers, die sozialistische Gestaltung der Arbeitsverhältnisse und die Aussöhnung der Menschen eines Betriebes, die zu einer festgefügten Einheit zusammengeführt werden müssen, ist eine gewaltige Aufgabe, die nur organisch und Schritt um Schritt ihrer Verwirklichung zugeführt werden kann. Der ‚Leistungskampf der deutschen Betriebe' ist die jüngste*

610 O. A. 1936, „Hamburger Tageblatt", „Wie werde ich Musterbetrieb? …", in StaHH 135–1-I-IV-7511.

611 Vgl. Kaufmann 1937, „Wandsbeker Bote", „Kein Betrieb darf fehlen! …", in StaHH 135–1-I-IV-7511.

Stufe einer Entwicklung, an deren zielklarem Verlauf heute niemand mehr vorbeigehen kann. Jedes Jahr sollen künftighin die Betriebe antreten zum Wettkampf der sozialen Leistung. Jedes Jahr wird von neuem festgestellt, ob die Verwirklichung nationalsozialistischen Arbeitsdenken in den Betrieben Fortschritte macht, ob Führung und Gefolgschaft einander nähergekommen sind in der Erkenntnis, daß nur eine fleißige und zuverlässige Gefolgschaft der Garant ist für eine gesunde Wirtschaft und daß daher alles getan werden muß, um den Menschen der Arbeit gesund, stark und arbeitsfreudig zu erhalten. […] Der ‚Leistungskampf der deutschen Betriebe' wird ein Gradmesser sein, der zeigt, wie weit die Forderungen erfüllt sind, die an einen nationalsozialistischen Betrieb gestellt werden müssten. Durch die Teilnahme daran, beweist der Betriebsführer, daß er bereit ist, Rechenschaft zu geben über seine betriebliche Sozialpolitik. Ich erwarte, daß sich seiner ausschließen wird, wenn es gilt, die Gauauszeichnung für hervorragende Leistungen und darüber hinaus die höchste Auszeichnung des Führers, den Titel ‚Nationalsozialistischer Musterbetrieb' verliehen zu erhalten. Nicht alle können und werden siegen. Aber jeder soll zeigen, daß er dem Führer hilft bei seinem Werk".[612]

Der Gauleiter und Reichsstaathalter Hamburgs – Karl Kaufmann – hob die Relevanz des „Leistungskampfes der Betriebe" in der hamburgischen Zeitung der „Wandsbeker Bote" hervor und machte deutlich, dass jedes Jahr die Umsetzung bzw. die Fortschritte der nationalsozialistischen Arbeitsidee wie bspw. die Annäherung der Arbeitnehmer/-innen und Arbeitgeber/-innen kontrolliert werden müsste.[613] Die Teilnahme an diesem Wettbewerb ermöglichte den Nationalsozialisten einen Überblick in die Betriebe und ihre Arbeitsproduktion, eine Steigerung der Arbeitsmotivation, um die Anforderungen an den „Musterbetrieb" zu erfüllen, eine Sicherstellung der nationalsozialistischen Ausrichtung des Betriebes und eine Kontrollmöglichkeit all dieser betriebs- und sozialpolitischen Punkte.

Wer alle Kriterien des Wettbewerbs erfüllt hat, ist mit unterschiedlichen Auszeichnungen gekennzeichnet worden. So wurden jährlich z. B. „mit der ‚Goldenen Flagge' […] im „Leistungskampf der Betriebe" nationalsozialistische Musterfirmen ausgezeichnet, die eben den betriebs- und sozialpolitischen DAF-Kriterien in besonderer Weise entsprachen" (Wildt 2012a, 52).

Obwohl die Teilnahme an diesen Wettbewerben freiwillig war, hatten sich z. B. 1939/40 in Deutschland ungefähr 273 000 Betriebe angemeldet (vgl. ebd.).

612 Kaufmann 1937, „Wandsbeker Bote", „Kein Betrieb darf fehlen! …", in StaHH 135–1-I-IV-7511.

613 Vgl. ebd.

Diese Tatsache kann den Erfolg dieses Wettbewerbs bestätigen oder auch als Teilnahmedruck der NS-Diktatur bewertet werden. Den Titel „Nationalsozialistischer Musterbetrieb" erhielt ein Betrieb jeweils für ein Jahr, er durfte dieses Jahr lang die Flagge der DAF mit goldenem Rad und goldenen Fransen hissen, damit andere Betriebe und die Kundschaft die Auszeichnung auch sehen konnten.[614]

Hamburgs erster Musterbetrieb, von insgesamt 30 in Deutschland ausgezeichneten Betrieben, war der Uhrenmacher „Wempe", der 1937 ausgezeichnet worden ist.[615] Da bis zu diesem Zeitpunkt kein Hamburger Unternehmen eine Auszeichnung als NS-„Musterbetrieb" erhalten hatte, veröffentlichte das „Hamburger Tageblatt" einen Artikel mit der Überschrift „Wie werde ich Musterbetrieb".[616] Der Artikel stellte die Interessen der Arbeitnehmer/-innen in den Vordergrund und betonte, dass dem/der Arbeitgeber/-in, sprich dem/der Betriebsführer/-in nicht ein „rational" und „nüchtern" verwalteter Betrieb von Bedeutung sein sollte, sondern viel eher das Wohl seiner/ihrer Mitarbeiter/-innen und dessen/deren Familie. Mit der Aufforderung „Fragt den Arbeiter" rief der Artikel ebenfalls zu sozialer Menschlichkeit und (Betriebs-)Nähe auf. Auf das „Ganze" würde es ankommen, hierzu sollte der Betrieb eine „einheitliche Zelle" werden, die erst dann die höchste Ehre – die Auszeichnung zum NS-„Musterbetrieb" – erhalten sollte.[617]

> *„Wie werde ich Musterbetrieb? Die Flagge mit dem goldenen Rad – und wie ein Betrieb sie erwerben kann. Ganz plötzlich kam die Verordnung: Nationalsozialistischer Musterbetrieb. Sehr vielen unerwartet. Wenige nur hatten mit etwas Ähnlichem gerechnet. Was ist denn nun mustergültig? Der Unternehmer von früher wird meinen, der nach allen Regeln der Technik und Wissenschaft rationalisierte Betrieb, der sauber, sachlich und „ verwaltet wird, sei das anzustrebende Ideal. Ist es das? Wie bekommt man Antwort? Fragt einmal einen Arbeiter aus einem beliebigen Betrieb, wann er seine Arbeitsstätte mustergültig nennen würde. Er wird euch sagen, daß man bei Licht, Luft und Sauberkeit lieber arbeitet als bei Dunkelheit und Unrat. Er wird auch feststellen, daß er sich kräftiger fühlt, nachdem seine Firma der Gefolgschaft die Möglichkeit gegeben hat, ein kräftiges und billiges Kantinenessen zu erhalten. Fragt den Arbeiter. Es ist ihm lieber, wenn er auf dem Heimweg in der Straßenbahn oder auf dem Fahrrad saubere*

614 Vgl. o. A. 1936, „Völkische Beobachter", „Im Wettstreit um die Fahne …", in StaHH 135–1-I-IV-7511.
615 Vgl. StaHH 135–1-I-IV-7511.
616 Vgl. o. A. 1936, „Hamburger Tageblatt", „Wie werde ich Musterbetrieb? …"; in StaHH 135–1-I-IV-7511.
617 Vgl. ebd.

Hände hat, weil ihm die Sozialeinrichtung des Betriebes eine Reinigung ermöglichten. Was nützt ihm ein tariflicher sechstägiger Urlaub, wenn er die achttägige KDF-Fahrt, auf die er sich freut, nicht mitmachen kann, weil ihm die beiden fehlenden Tage nicht bewilligt werden? Es ist auch nicht gerade ein besonders beruhigendes Gefühl, zu wissen, daß Frau und Kinder hungern müßten, würde dem Ernährer der Familie einmal ein nur allzumöglicher Betriebsunfall zustoßen. Angenehmer schon ist es, zu wissen, daß der Betrieb in solchen Fällen die Differenz zwischen Krankengeld und Einkommen zuzahlt. Fragt den Arbeiter, geht hin. Von ihm werdet ihr hören, daß auch der Ton nicht gleichgültig ist, der in einem Betrieb herrscht. Daß er als ein wenig „mustergültig" bezeichnet, wenn Streber- und Denunziantentum einen gegen den anderen aufbringen. Daß er es als angenehm empfindet, wenn sein Betriebsführer einmal zu ihm kommt, um sich nach seinen Familienverhältnissen, nach Frau und Kind, zu erkundigen, und daß er stolz ist auf seinen ‚Laden', wenn sie nach Feierabend einmal zusammensitzen, Chef und Lehrling, Angestellte und Arbeiter, Männer und Frauen, um sich als Menschen näherzukommen, als Glieder einer Gemeinschaft, die die gleichen Sorgen und die gleichen Interessen verbindet. Was ist ein Musterbetrieb? Wann wird einem Unternehmen die Fahne mit dem goldenen Zahnrad der Arbeitsfront verliehen, durch die bekundet wird, daß das Unternehmen so ist, wie die Nationalsozialisten es sich wünschen. Es kommt nicht an auf einzelne Leistungen, es genügt nicht, einen Betrieb von innen schön anzumalen, Badeeinrichtungen zu schaffen und einen gewissen Betrag für die Belegschaft zur Verfügung zu stellen, ‚weil man nun eben mal muß'. An kommt es auf das Ganze. An kommt es darauf, ob der Betrieb ist, was er sein soll: Eine einheitliche Zelle, eine in sich festgefügte Gemeinschaft von Menschen, von denen der eine zum anderen steht und die sich in diesem Haus, das Betrieb heißt, wohlfühlen. Der mustergültige Betrieb muß sein wie eine Burg, in der sich die Gefolgschaft geborgen fühlt, in der sie Zuflucht findet gegen die Härten und Schläge des Alltags und in die sich retten kann, wer einmal mit den Schwierigkeiten und Hindernissen, die sich ihm auftun, nicht fertig wird. Der nationalsozialistische Musterbetrieb ist ein Orden, der niemals in Massen verliehen werden darf. Er würde seinen Wert und seine Bedeutung verlieren, geschähe das. Der nationalsozialistische Musterbetrieb ist die höchste Auszeichnung, die das Deutschland seinen Betrieben zu verleihen vermag. Daß diese Belohnung nicht für immer, sondern nur für ein Jahr verliehen wird, ist gut so. Niemand soll glauben, auf seinen Lorbeeren ausruhen zu können. Nur der ewige Kampf, der stetige und dauernde Wettbewerb, das immer neue und zwingende ‚Vorwärts' und ‚Mehr' kann eine Idee jung erhalten. Und ewig jung muß es bleiben, unser Streben nach einer nationalsozialistischen Arbeitsauffassung.

Ewig jung und elastisch. Nie dürfen wir glauben, genug getan zu haben, niemals bei Erreichung eines Teilziels versuchen, am Grabenrand auszuruhen. Der Wettkampf um den Titel ‚Nationalsozialistischer Musterbetrieb' wird diesem Streben neuen Auftrieb geben. Ein edler Wettstreit beginnt. Ein Wettstreit der letzten Endes nichts weiter ist als ein Dienst an unserer Nation".[618]

Auch hier ist die Teilnahme am Wettbewerb zum „NS-Musterbetrieb" als „Dienst an der Nation" herausgestellt worden. Arbeitgeber/-innen und Arbeitnehmer/-innen waren somit beide verpflichtet, die nationalsozialistischen Arbeitsvorstellungen der DAF im Betrieb umzusetzen. Dies betraf u. a. die „weltanschauliche", „berufstechnische und hygienische Betreuung" der Mitarbeiter/-innen sowie die Erfüllung der Richtlinien des Amtes „Schönheit der Arbeit".[619] Insgesamt kann die Auszeichnung zum „NS-Musterbetrieb" als eine Art „Qualitätssiegel" für die Betriebe gesehen werden, die zur Verwirklichung nationalsozialistischer Denkweisen im Betrieb geführt haben. Das betraf z. B. die Umsetzung der Idee der „Betriebsgemeinschaft", welche die Beziehung zwischen Arbeitgeber/-innen und Arbeitnehmer/-innen, den Respekt und die Kameradschaft untereinander verbessern sollte.

2.1.3.5 Zusammenfassung

Festzuhalten ist, dass die Arbeitnehmer/-innen in Deutschland im Nationalsozialismus reale und nicht nur propagandistische Verbesserungen der Lebens- und Arbeitsbedingungen erfahren haben (vgl. Wildt 2012a, 53), wie bspw. durch Aktionen des Amtes „Schönheit der Arbeit". Die Arbeiter/-innen sind in dieser NS-„Scheinwelt" als Gruppe hervorgehoben worden und das nationalsozialistische Ziel bestand darin, ihnen die Bedingungen der Arbeit als lebenswert darzustellen (vgl. Haug 1980, 2 f.), um im Gegenzug die politische Ideologie der NS-Diktatur umsetzen zu können. Diese lässt sich in folgenden praktischen Auslegungen zusammenfassen:

Die KdF ermöglichte z. B. eine (politische) Überwachungsmöglichkeit des Freizeitbereiches, indem sie auf den KdF-Reisen die nationalsozialistische Haltung der Arbeiter/-innen nicht nur kontrollieren, sondern gegebenenfalls durch ein nationalsozialistisch ausgerichtetes Programm regulieren konnte. Der Sinn der Freizeit sollte nicht nur die vorgetäuschte „Freude" am Leben sein, sondern auch die gesteigerte „Kraft" zur Arbeit und damit zur Produktivität (vgl. Heuel

618 O. A. 1936, „Hamburger Tageblatt", „Wie werde ich Musterbetrieb? …", in StaHH 135–1-I-IV-7511.

619 Vgl. o. A. 1936, „Völkische Beobachter", „Im Wettstreit um die Fahne …", in StaHH 135–1-I-IV-7511.

1989, 437). Das Amt „Schönheit der Arbeit" kombinierte hingegen mit zielgerichteten Aktionen ideologische Absichten mit ästhetischer Wirkung. Und so erhellte die Aktion „Gutes Licht, gute Arbeit" zum einen den Arbeitsplatz, zum anderen erhöhte sie die Arbeitsleistungen eines Betriebes, da auch spät in der Nacht gearbeitet werden konnte. Sie senkte ebenfalls durch mehr Licht das betriebliche Unfallrisiko und verbesserte damit die Arbeitssicherheit. (Vgl. Reichel 2006, 301) Die Wirtschaftlichkeit dieser Aktionen rückte somit in den Vordergrund, ist allerdings mit ästhetischer Wirkung begründet worden. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es dem Amt in erster Linie nicht um die Steigerung der Lebensqualität ging, sondern vielmehr um die Stabilisierung der politischen Verhältnisse. Die Arbeitswelt ist schön, würdig und hygienisch gestaltet worden, um die Arbeitsfreude zu erhöhen und damit sich diese auch in der wirtschaftlichen Leistungssteigerung zeigte (vgl. Schneider 1999, 225). Auch der „Leistungswettbewerb der Betriebe" verfolgte ideologische Ziele der NS-Diktatur. Mit dem Prädikat „NS-Musterbetrieb" ist nicht nur die Bereitschaft der Betriebe für Veränderungen gesteigert worden, sondern obendrein die Umsätze der Industrie (vgl. Smelser 1988, 209). Diese verfolgten politischen Absichten hinter den Aktionen der Ämter KdF und „Schönheit der Arbeit" sowie hinter dem „Leistungskampf der Betriebe" lassen sich – wie hier anhand von Originaldokumenten dargestellt worden – auch für die Stadt Hamburg bestätigen. So förderte die Auszeichnung des Betriebes Wempe zum nationalsozialistischen Musterbetrieb in Hamburg den „Leistungskampf" der hamburgischen Betriebe insgesamt, indem es bspw. einen Leistungsdruck auslöste und so zur Umsetzung von nationalsozialistischen Vorstellungen führte.

2.2 Institutionen und Organisationen

Folgendes Kapitel beschäftigt sich mit den praktischen Auslegungen ideologischer Funktionen und Ideologieformen im Nationalsozialismus anhand von ausgewählten Institutionen bzw. Organisationen. Die Betrachtungen verdeutlichen, wie unterschiedlich Institutionen dazu beigetragen haben, das nationalsozialistische Norm- und Wertesystem zu sichern bzw. zu kontrollieren (z. B. die Institution Schule oder Familie) oder die Begeisterung für den Nationalsozialismus zu intensivieren (z. B. durch die Organisation der HJ). Betrachtet werden die Familie (Kap. 2.2.1), die Jugend und in diesem Zusammenhang die Organisation der HJ (Kap. 2.2.2) sowie die Institution der Schule (Kap. 2.2.3). Der Schwerpunkt der Darlegungen liegt dabei auf der praktischen Umsetzung ideologischer Funktionen, wie die der Sozialisation und Integration sowie auf der praktischen Auslegung der Rechtsfertigungs- und Ausdrucksideologie in diesen ausgewählten Institutionen und Organisationen im Nationalsozialismus.

2.2.1 Die Institution der Familie und ihre nationalsozialistische Funktion

Die Institution der Familie war für die praktische Auslegung nationalsozialistischer Ideen in vielerlei Hinsicht relevant. Sie diente den Nationalsozialisten zum einen zur Sicherung des nationalsozialistischen Norm- und Wertesystems sofern es die Eltern ihren Kindern vorlebten. Zum anderen ist sie in der nationalsozialistischen „Weltanschauung" als Institution aufgewertet worden und stabilisierte dadurch die bestehenden Verhältnisse bspw. durch die Gemeinschafsideologie, in der die Familie zur Grundlage eines „gesunden deutschen Volkes" gemacht und besonders hervorgehoben worden ist, wie folgender Ausschnitt aus der „Gau-Propaganda" 1934 belegt. „Ein besonders geschickter Zug der Nationalsozialisten war es, immer wieder das Motto ‚Schützt die Familie!' in den Mittelpunkt der Kampagne zu stellen. Die Losungen an Bauzäunen, Gerüsten oder Hausgiebeln verbanden jeweils die Unterzeile ‚Schützt die Familie gegen Kälte und Hunger' mit Ideologem, die einen allgemeinen konservativen Konsens artikulierten: ‚Zerfällt die Familie, so stirbt das Volk' – ‚Jede Familie ist eine Hochburg gegen den Bolschewismus' – ‚Wenn die Familie in Ordnung ist, wird der Staat in Ordnung sein!'" (NSDAP Hamburg/Gau Propaganda, „Richtlinien für das Winterhilfswerk". Monat Januar 1934 zit. n. Schildt 2005, 267).

Die Institution Familie stabilisierte somit den Gemeinschaftsgedanken des Volkes, sicherte die folgenden Generationen und deren nationalsozialistische Orientierung. Ein weiterer positiver Effekt der Aufwertung der Familie für die nationalsozialistische Herrschaft war, dass Frauen, die sich um das Wohl ihrer Kinder und der Familie kümmerten, meist aus dem Erwerbsleben austraten und somit die Arbeitslosenzahlen sanken. (Vgl. Schildt 2005, 267)

Die Würdigung der Familie erfüllte somit mehrere nationalsozialistische Ziele, sie stabilisierte einerseits den Gemeinschaftsgedanken und damit auch die bestehenden Verhältnisse, anderseits entspannte diese Maßnahme die Arbeitsmarktlage und ließ die Arbeitslosenzahlen sinken, was sich positiv auf die nationalsozialistische Regierung und ihren politischen Kurs auswirkte. Um diesen Effekt zu verstärken, gab es Kampagnen, in denen die „natürliche Aufgabe" der Frau als Mutter propagiert worden ist. Die Propaganda um Frauen und ihre gesellschaftliche Rolle ist im Nationalsozialismus zunehmend öffentlich diskutiert worden. So hieß es diesbezüglich 1935: „Zwingt der Beruf eine Frau in sein Joch, so verliert die Frau ihre ureigenste Aufgabe, als deutsche Mutter Familie zu bilden" (Kaufmann 1935, 24). Dieses Zitat betont die Mutteraufgaben einer Frau und suggeriert, dass eine berufstätige Frau diese nicht erfüllen könnte. Diese Beeinflussung der Frauenrolle fand bereits vor der Machtüber-

nahme statt, was der folgende Wahlaufruf der NSDAP aus dem Jahr 1932 exemplarisch zeigt. „Die Frau ist von Natur und Schicksal die Lebensgefährtin des Mannes. […] Die Arbeit ehrt die Frau wie den Mann. Das Kind aber adelt die Mutter" (Wahlaufruf der NSDAP 1932 ‚Adolf Hitler: Mein Programm' zit. n. Reich 1972, 83). Durch Propaganda ist nicht nur die ideale Familienvorstellung bei der Bevölkerung gesichert und verbreitet worden, sondern auch gemeinsame (Familien-)Interessen sind fokussiert worden, die zur Integration und Strukturierung einer Gesellschaft führten.

2.2.2 Die deutsche Jugend und die „Hitlerjugend"

Um die politischen Zielvorstellungen der Nationalsozialisten zu erfüllen und für nachfolgende Generationen zu sichern, musste eine Neuorientierung der Erziehungswerte entstehen (vgl. Wolsing 1977, 30) bzw. musste das nationalsozialistische Norm- und Wertesystem weitergegeben und gesichert werden. Besonders die deutsche Jugend erweckte bei den Nationalsozialisten den Anschein für die erzieherische Neuorientierung bzw. Verführung durch die neue Diktatur anfällig zu sein. Sie erschien überwiegend empfänglich für das große Angebot des Nationalsozialismus. „Auf sie paßten und wirkten die nationalsozialistische Erziehungspraxis auszeichnenden Elemente wie Erleben und Tat, Leistungsforderungen und Sinnangebote, Formen, Rituale und Gemeinschaft in Raum und Zeit" (Miller-Kipp 1994, 141).

Die Nationalsozialisten waren sich dessen bewusst, sodass die Jugend dazu genutzt worden ist, die Begeisterung und den Glauben an den Nationalsozialismus durch bestimmte Angebote wie bspw. in der HJ sicherzustellen. Durch die (zunächst freiwillige) Teilnahme an der HJ strukturierte sie zugleich die Jugend in mehr oder weniger begeisterte NS-Anhänger (vgl. Lemberg 1971, 226). Nicht nur, dass sich die nationalsozialistische Regierung der Beeinflussung bewusst war, sie war zudem auf diese Begeisterung der Jugend (und der Arbeiterschaft[620]) zur Durchsetzung ihrer politischen ideologischen Ziele angewiesen. Die Jugend im Nationalsozialismus war die Basis eines Staates und sicherte den Nationalsozialisten das Fortbestehen ihrer Vorstellungen. (Vgl. Wolsing 1977, I)

Wie bereits eingangs bemerkt, kann nicht von einer totalen Ideologisierung der Jugend gesprochen werden. Dazu gab es genügend Widerstandsaktionen innerhalb dieser Gruppe. Aber nach Klafki (1991) lassen sich unterschiedliche Typen der Begeisterung bzw. der Jugendlichen und ihrer NS-Orientierung herausstellen. Er ging von der Möglichkeit einer Klassifikation der Jugendlichen

620 Die Arbeiter/-innen waren zur Stabilisierung der Wirtschaft und der damit verbundenen Realisierung politischer Interessen notwendig (vgl. Wolsing 1977, I).

aus, die es erlaubte die Übernahme bzw. Ablehnung des Norm- und Wertesystems der Nationalsozialisten in dieser Gruppe darzustellen. Wolfgang Klafki erstellte hierzu eine Typologie für die unterschiedlichen Einstellungen und Handlungsorientierungen junger Menschen im nationalsozialistischen System im Spiegel ihrer autobiographischen Berichte[621]. Er unterschied dabei zwischen sechs Haupttypen und einigen Mischformen bzw. Überschneidungen (vgl. ebd., 159 ff.). Bei vielen Jugendlichen trat während des Zeitraumes 1933–1945 aber auch eine Entwicklung ein, die zu Übergängen zwischen den einzelnen Typen geführt hatte und/oder Mischformen zwischen zwei Typen ergab (vgl. ebd., 162).

Tab. 20: Die Haupttypen in Nationalsozialismus[622]

1. Typ	„Überzeugter"	Überzeugte junge männliche und weibliche Nationalsozialisten, die der NS-Diktatur bewusst folgten und nationalsozialistisch handelten.
2. Typ	„Mitläufer"	Kinder und Jugendliche mit mittlerem Engagement gegenüber dem Nationalsozialismus. Im Wesentlichen gehorsam identifizierten sie sich mit dem Angebot der Nationalsozialisten für die Jugend in Deutschland.
3. Typ	„Pragmatiker"	Selektive Identifikation mit Teilelementen des NS-Angebotes für die Jugend. Angebote die dem subjektiven Interesse entsprachen, wurden von den Jugendlichen angenommen; bei Anforderungen, die nicht ihren subjektiven Interessen entsprachen, entzogen sie sich diesen Angeboten soweit wie möglich.
4. Typ	„Distanzierter"	Jugendliche, die sich dem Nationalsozialismus entzogen und eine ablehnende Haltung gegenüber der NS-Diktatur darstellten. Diese Anti-Haltung war entweder deutlich erkennbar oder hinter einer NS-Anpassung versteckt.
5. Typ	„aktiv Widerstehender"	Einzelne oder kleine Gruppen, die eigene Formen des Widerstandes entwickelten.
6. Typ	„Karrierist"	Ohne innere Überzeugung gezielte Anpassung an die NS-Diktatur, um individuelle Karriereziele zu erreichen.

Die Tabelle mit den Unterscheidungen der NS-Einstellungen nach Klafki verdeutlicht, dass die Sozialisation der Jugendlichen, d. h. ihre ideologische Bin-

621 Auch diese Untersuchung von Klafki lässt nicht Aufschlüsse darüber zu, ob die Autoren/-innen der autobiographischen Texte zu bestimmten Aussagen gezwungen worden sind oder diese aus Angst vor Verfolgung z. B. ausführten.

622 In Anlehnung an Klafki 1991, 161 f.

dung auf unterschiedlichen Stufen erfolgte, die zu unterschiedlichen Typenbildungen führte (vgl. Lemberg 1971, 226; vgl. Klafki 1991, 61). Die NS-Ideologie sozialisierte die Jugend nicht nur, sie hatte auch die Funktion die Jugendlichen zu einer Gruppe zu integrieren und diese in der Gesellschaft aufzuwerten. „Einmal schon in eben jenem Sinne, daß die Ideologie die einen stärker, die anderen weniger stark erfaßt oder bindet. […] So hebt sie ihre besondere Bindung […] an die Ideologie von der Masse ab, schließt sie […] zusammen, gewährt ihnen Privilegien, legt ihnen aber auch Verpflichtungen auf. Es gibt verschiedene Grade der Institutionalisierung in einem solchen, man könnte beinahe sagen ideologischen Klassensystem" (Lemberg 1971, 226). Auf diese Jugend legte der Nationalsozialismus seine Hoffnungen und nationalsozialistischen Ideale. Eine Institution, die zur nationalsozialistischen Festigung bzw. zu Verhaltensveränderungen und somit zu Übergängen der Typen oder Mischformen nach Klafki geführt haben könnte, wäre z. B. die HJ. Diese ideologisierte die Jugend auf unterschiedliche Weise, was im folgenden Abschnitt betrachtet wird.

„Ich verspreche, in der Hitlerjugend allzeit meine Pflicht zu tun in Liebe und Treue zum Führer und unserer Fahne, so wahr mir Gott helfe" Fahneneid der Hitlerjugend (vgl. Campbell-Bartoletti 2008, 39)

Für die Beschreibung der Faszination um die HJ in Deutschland und ihre Instrumentalisierung der Jugend benötigt es keiner Darstellungen und Erläuterungen der gesamten HJ-Organisation. Vielmehr geht es um ihre Gestalt und ihren „Geist", den diese Organisation ausströmte. (Vgl. Würschinger 1979, 96) Die HJ bot den meisten Jugendlichen eine Chance sich vom Elternhaus zu lösen und selbstständig zu werden. Der Prozess der Selbstständigkeit bzw. der neuen Identifikation verlief allerdings mit politischer Akzentuierung. Die Übernahme von neuer Verantwortung innerhalb des NS-Angebotes gab den jungen Menschen ein Gefühl, dass sie gebraucht werden und erzeugte eine „scheinbare" Mitgestaltung ihres Lebensraumes. (Vgl. Klafki 1991, 166) Die HJ war eine Form der Ausdrucksideologie, die den Gemeinschaftsgedanken und den nationalsozialistischen Wertekanon förderte. Ihre ideologische Funktion bestand u. a. in der Sozialisation und der Integration der deutschen Jugend.

Für die meisten Jugendlichen bestand die Attraktivität der HJ in den spielerischen und abenteuerlichen Erlebnissen und jugendgemäßen Lebensformen[623]. Der Sport, insbesondere das Marschieren, behielt allerdings nur für wenige Wochen bzw. Monate seinen Reiz und verblasste zunehmend für die weiblichen Jugendlichen. (Vgl. ebd., 168) Trotz teilweise vorkommenden Ablehnun-

623 Der Reiz der Mädchen im BdM bestand zumeist in der Einräumung einer eigenen Jugendphase, die nicht auf Frauen- und Mutterpflichten orientiert war (vgl. Shuk 2002, 97).

gen gegenüber militärisch geprägten Aktivitäten, übertrugen sich die neuen Freiheiten schnell auf das Gemüt der Jugendlichen. Die Eltern hingegen hatten zuweilen Einwände gegen die Treffen und Aktivitäten der HJ, da sie die Jugendlichen von häuslichen Pflichten und den sonntäglichen Gottesdiensten abhielten. (Vgl. Campbell-Bartoletti 2008, 50) Die neuen Freiheiten in der HJ bedeuteten überdies einen Vertrauenswechsel innerhalb der Familien. Eltern waren bedachter im Austausch und in Diskussionen über Politik, denn kritische Meinungsäußerungen der Eltern gegenüber Hitler und der NS-Diktatur konnten von den eigenen Kindern in der HJ angezeigt werden. (Vgl. ebd., 118)

Die HJ verfolgte einen Eliteglauben, der die Jugend im Volksansehen erhob und durch sportliche Aktivitäten zu einer Gemeinschaft festigen sollte. Diese sportlichen Aktivitäten innerhalb der HJ waren auch die Ursache, die das traditionelle Bild des Sportes in der Gesellschaft verschoben. Sie begannen die Gesellschaft zu verändern und Massen zu mobilisieren. Der Nationalsozialismus „gestaltete" die Menschen zu aktiven Sportler/-innen und zu begeisterten Zuschauern/-innen. (Vgl. Reichel 2006, 327) Diese nationalsozialistischen (Sport-)Vorstellungen Hitlers an „seine Jugend" zeigten sich auch in der *inneren* Struktur der HJ wieder. Es gab klare zeitliche und inhaltliche Regelungen, die bspw. den Tagesablauf betrafen. Um diese Strukturierung auch äußerlich zu erhalten, ist die *äußere* Organisation der HJ durch Abzeichen der inneren Struktur angepasst worden. Für jede Gliederung in der HJ gab es unterschiedliche Uniformen und Abzeichen für die verschiedenen Errungenschaften und Posten. Die HJ wurde zur politischen Jugendbewegung und somit auch mit militärisch ähnlichen Abzeichnen und Symbolen versehen (vgl. Baker 1989). „Die Uniform ist das Symbol der Gemeinschaft. Wer Uniform trägt, ist nicht mehr ein Einzelner sondern die Verkörperung aller, die deines Glaubens sind. Ehre die Uniform und du ehrst damit deine Kameraden und deine Idee. Unsere Uniform ist der Ausdruck eines Willens, der keine Klassen kennt. Sie ist die Uniform der Kameradschaft" (ebd., Anhang o. S.). Die Uniform verlieh den HJ-Mitgliedern somit nicht nur eine geschlossene äußere Form, sondern gewährte den Jugendlichen auch eine geschlossene innere Form. NS-Abzeichen und Uniformen strukturierten nicht nur HJ-Mitglieder in unterschiedliche Gruppen, sondern integrierten die Jugendlichen zu einer eigenen jugendlichen Gemeinschaft.

Um die ideologische Funktion der Integration in der HJ erfüllen und gewährleisten zu können, stellten die Nationalsozialisten in der HJ eine Reihe an Forderungen für ihre Mitglieder auf. Diese Forderungen lassen sich nach Scholtz (2009) in vier Punkten zusammenfassen.

Die erste Forderung beruhte auf der Eingliederung in die Gemeinschaft. In der HJ sollte es *Fügung* und *Gehorsam* gegenüber gleichgestellten Kameraden/-innen geben. HJ-Kameraden/-innen sollte Anerkennung vor ihrer *Leistungsfähigkeit* und ihrem *Charakter* erbracht werden, während Nicht-Angehörige der HJ missachtet werden sollten. (Vgl. Scholtz 2009, 121; Herv. d. Verf.) Die erste Forderung der Eingliederung in die Gemeinschaft durch Fügung und Gehorsam und die Ausgrenzung von Nicht-Angehörigen dieser Gruppe verdeutlicht die ideologische Funktion der Integration, Isolierung (Ausgrenzung) und Strukturierung. HJ-Mitglieder sollten geachtet werden, während Nicht-Angehörigen Missachtung gezeigt werden sollte. Die zweite Forderung verlangte *Unterordnung* und *Vertrauen* in die HJ. Es ist von den Mitgliedern verlangt worden, dass sie Bereitschaft zeigen, schwere Aufgaben zu übernehmen und *Verschwiegenheit* bewahren (vgl. ebd.; Herv. d. Verf.). In dieser Anweisung findet sich die Funktion der Integration wieder. Der gemeinsame Glaube an den Nationalsozialismus sollte die Jugendlichen verbinden und ihre Einsatzbereitschaft erhöhen. Die Forderung nach Verschwiegenheit unterstreicht ebenfalls die Exklusivität der HJ und ihrer Mitgliedschaft, was sich ebenfalls in der dritten Forderung widerspiegelt. Denn die HJ erwartete drittens, dass ihre Angebote zur *Prestigegewinnung* genutzt werden; die Freizeit der Jugendlichen sollte für die Angebote und zum Nutzen der HJ verwendet werden (vgl. ebd.; Herv. d. Verf.). Die Mitgliedschaft in der HJ strukturierte somit fast die gesamte Freizeit der Jugendlichen und gab den Nationalsozialisten die Kontrolle über die Gestaltung dieser Zeit. Die letzte Forderung betraf die *Verteidigung* der Organisation; Dienst in der HJ bedeutete Vertrauen auf die Sicherung durch Führung (vgl. ebd.; Herv. d. Verf.). Diese letzte Forderung verdeutlicht die Funktionsweise der Integration und die daraus resultierende Kraft. Der gemeinsame Glaube integrierte die Mitglieder nicht nur, sondern er sollte auch jegliche Zweifel verhindern, indem Vertrauen gegenüber der Organisation gefordert worden ist.

Die Forderungen der HJ und ihre gesellschaftliche Größe sind 1936 weiter ausgedehnt worden, als die Mitgliedschaft gesetzlich festgelegt wurde. Das „Hitler-Jugend Gesetz" vom 21. Dezember 1936[624] legte in drei Paragraphen Folgendes fest:

> *„Von der Jugend hängt die Zukunft des Deutschen Volkes ab. Die gesamte deutsche Jugend muß deshalb auf ihre künftigen Pflichten vorbereitet werden. Die Reichsregierung hat daher das folgende Gesetz beschlossen, das hiermit verkündet wird:*

624 Das „Gesetz über die Hitlerjugend" forderte gesetzlich den Beitritt zur HJ. Eltern, die ihre Kinder nicht zur HJ schickten oder ihnen eine Mitgliedschaft versagten, sind mit schweren Gefängnisstrafen geahndet worden (vgl. Campbell-Bartoletti 2008, 54).

§ 1. Die gesamte deutsche Jugend innerhalb des Reichsgebietes ist in der Hitlerjugend zusammengefaßt.

§ 2. Die gesamte deutsche Jugend ist außer in Elternhaus und Schule in der Hitlerjugend körperlich, geistig und sittlich im Geiste des Nationalsozialismus zum Dienst am Volk und zur Volksgemeinschaft zu erziehen.

§ 3. Die Aufgabe der Erziehung der gesamten deutschen Jugend in der Hitlerjugend wird dem Reichsjugendführer der NSDAP übertragen. Er ist damit ‚Jugendführer des Deutschen Reichs'. Er hat die Stellung einer Obersten Reichsbehörde mit dem Sitz in Berlin und ist dem Führer und Reichskanzler unmittelbar unterstellt" („Gesetz Hitlerjugend" 1936).

Die Funktionsweise der Integration ist mit dem „Hitler-Jugend Gesetz" ausgeweitet und gesetzlich festgelegt worden. Es fand somit eine zwanghafte Mitgliedschaft statt, der sich die Jugendlichen beider Geschlechter nach 1936 nicht widersetzen konnten.

Zur Funktion der HJ lässt sich sagen, dass sie den Jugendlichen Anerkennung und Ansehen gab. Die Jugend wurde zu einer eigenständigen gesellschaftlichen Größe, in der das Gefühl von Geborgenheit vermittelt worden ist. (Vgl. Würschinger 1979, 96) Die ideologische Funktion hinter der Organisation war die Integration der Jugendlichen zu einer eigenen Gemeinschaft, in der sich nationalsozialistische Vorstellungen durchsetzen ließen. „Die Hitler-Jugend als die politische Jugendbewegung dieses Staates verkörpert mit ihrem Leistungsgrundsatz das sozialistische Zukunftsprogramm des Nationalsozialismus, denn in ihr werden zum ersten Mal Herkunft und Konfession, Stand und Klasse überwunden" (Kaufmann 1935, 8). Die nationalsozialistische Ideologie integrierte die Jugendlichen zu einer eigenen Gemeinschaft nach der Devise: „Jugend wird von Jugend geführt". Dieser Leitspruch ist wegweisend für eine Jugend in eine neue *abenteuerliche*, politische Gemeinschaft geworden. „Die Nationalsozialisten wussten, was Kinder ansprach – Uniformen, Fahnen, Musikgruppen, Abzeichen, Waffen und Heldensagen –, und sie boten eine Menge davon an" (Campbell-Bartoletti 2008, 44). Die Erziehung innerhalb der HJ verlief teilweise unbewusst und ist durch Rituale ergänzt worden, die das Fühlen und Denken der Jugendlichen *formen* sollten (vgl. Scholtz 2009, 123; Herv. d. Verf.). Insgesamt lässt sich sagen, dass die Dynamik der gesamten HJ aus Organisation und Propaganda lebte (vgl. Würschinger 1979, 97), die nationalsozialistische Ziele verfolgten.

2.2.3 Jugenderziehung und Sozialisation in der Institution Schule

Die Schule, als staatliche Institution, war im Nationalsozialismus neben der HJ, als politische Parteibewegung, für die Jugenderziehung und Sozialisation verantwortlich. Nach der Machtergreifung 1933 sind die Bereiche Erziehung und Bildung institutionell und curricular zur Festigung der NS-Politik benutzt worden (s. Teil C/Kap. 3). Hitler wollte seine Ideen und Ziele vor allem über Erziehung und Bildung erreichen. Hierüber sollte die *Formung* der Menschen zu überzeugten Nationalsozialisten erfolgen. Bildung und Wissen standen unter den Ansichten von politischen Auffassungen, die NSDAP übernahm die Macht und Kontrolle über das öffentliche Schulwesen. (Vgl. Platner 2005, 32; Herv. d. Verf.) Am eigentlichen Schulsystem und der Grundstruktur ist im Nationalsozialismus kaum etwas verändert worden, es sind vielmehr die Ziele und Absichten der Organisation Schule gewesen, denen mehr Aufmerksamkeit gewidmet worden ist. „Eine gezielte Indoktrination setzte ein, die die Loyalität der Schüler sichern und die Akzeptanz des Systems garantieren sollte" (Heyman/Pfister/Wolff-Brembach 2003, 333). Der gemeinsame Glaube an den Nationalsozialismus sollte in der Institution Schule zum Ausdruck kommen und somit integrativ wirken. Die Begeisterung für den Nationalsozialismus konnte hier – wie auch in der HJ – erreicht und kontrolliert werden. Ihre Aufgabe in der nationalsozialistischen Ausdrucksideologie war somit nicht ungeläufig.

Die Schule im Nationalsozialismus sollte eine „Charakterschule" werden, die die inneren Werte der Schüler/-innen ansprechen sollte (vgl. Bäumer-Schleinkofer 1992, 5). Ihre Aufgabe war es den nationalsozialistischen Elementen wie „Volk", „Rasse", „Gemeinschaft", „Fahne", „Führer" einen Realitätsbezug im Unterricht zu geben (vgl. ebd., 3). Dieser Bezug ist z. B. durch eine militärische Ausrichtung erreicht worden. Im Mathematikunterricht sind militärische Aufgaben gelöst und im Sport ist der Handgranatenwurf geübt worden (vgl. Platner 2005, 28). Die Ideologie der Abgrenzung fand 1934 durch die Einführung von Lehrplänen für „Vererbungslehre" und „Rassenkunde" ihre Umsetzung (vgl. ebd., 30). Die Schule sollte als Institution u. a. den nationalsozialistischen Wertekanon lehren und Begeisterung und Glauben für den Nationalsozialismus erzeugen.

Bildung und Erziehung standen im Nationalsozialismus zwischen Anpassung, Erfüllung und Widerstand (vgl. ebd., 31), den jungen Menschen ist keine Chance zur Entwicklung ihrer Urteils- und Kritikfähigkeit gegeben worden, da sie die politischen Normen und Werte ihrer veränderten Gesellschaft übernehmen mussten (vgl. ebd., 27). Die Schule stand ganz im Dienst der Volksgemeinschaft und sollte diesen Gemeinschaftssinn ebenfalls schulen. „Die Zeit, in der die Ausbildung der selbstherrlichen Einzelpersönlichkeit als die wesentliche

Aufgabe der Schule angesehen wurde, ist vorbei. Die neue Schule geht grundsätzlich vom Gemeinschaftsgedanken aus" („Rede des Reichsinnenministers Dr. Frick …" 1933 zit. n. Gamm 1984, 74). Festhaltend kann gesagt werden, dass die Schule im Nationalsozialismus eine Institution zur Festigung des Gemeinschaftsgedankens und der NS-Ideologie sein sollte. Ihre Aufgabe war es, die Normen und Werte des Nationalsozialismus zu sichern und an die nächsten Generationen weiterzugeben. Ebenfalls sollte sie den Glauben und die Begeisterung der Jugend für den Nationalsozialismus aufrechterhalten und kontrollieren. Dieser NS-Enthusiasmus, der sich vorwiegend in Ausdrucksideologien wiederfindet, bildet den Fokus des nächsten Kapitels.

2.3 Glaube und Begeisterung

Die Ausdrucksideologie verfolgte im Nationalsozialismus unterschiedliche Richtungen. Ein Fokus lag u. a. auf der Erzeugung eines kollektiven Glaubens an den Nationalsozialismus, der sich in der Gläubigkeit und Einsatzbereitschaft des Volkes für den Nationalsozialismus widerspiegelte sowie in der Erreichung von Begeisterung für Hitler und seine Politik. Die folgenden Unterkapitel befassen sich mit unterschiedlichen Aspekten, die zu einer Glaubenssicherung und Steigerung der Begeisterung für den Nationalsozialismus führten. Zu Beginn werden Hitler und die Auswirkungen der Inszenierung seiner Person dargestellt (Kap. 2.3.1). Darauf folgen Betrachtungen der Relation von nationalsozialistischer Kunst und Politik (Kap. 2.3.2), architektonische Vorstellungen der Nationalsozialisten (Kap. 2.3.3), Ausarbeitungen in Bezug auf nationalsozialistische Farben und Symbole (Kap. 2.3.4) sowie der Sprachgebrauch im Nationalsozialismus (Kap. 2.3.5). Alle Unterkapitel beziehen sich auf die Frage, inwiefern diese einzelnen praktischen Auslegungen der Ausdrucksideologie im Nationalsozialismus zu einer Festigung der NS-Vorstellungen wie bspw. der Förderung des Gemeinschaftsgedanken oder der Ausgrenzung von bestimmten Gruppen geführt haben.

2.3.1 Kultfigur Hitler

Der deutsche Reichskanzler Adolf Hitler[625] war eine ambivalente Person, er war der (An-)Führer der nationalsozialistischen Ideologie und war somit für viele der „Hoffnungsträger" der Nation, für andere hingegen war er ein Betrüger und Lügner, der Deutschland ins Unglück treiben würde (vgl. Campbell-Bartoletti 2008, 32). Die *Sehnsucht* nach einem starken Führer des Volkes war zwar keine Eigenheit des Nationalsozialismus (vgl. Lenk 1994, 288; Herv. d. Verf.),

625 Hitlers Lebensgeschichte ist für das Verständnis des Nationalsozialismus nicht relevant (vgl. Reich 1972, 61).

aber „so wurde doch in ihr ein geradezu pseudoreligiöser Hitlerkult gepflegt, der wohl zu den wichtigsten integrativen Elementen der NSDAP gehörte" (ebd., 288 f.). Diese Personifizierung Hitlers ist ein Beispiel für die praktische Auslegung der Ausdrucksideologie im Nationalsozialismus. Hitler ist zum Inbild schwärmerischer Verehrung und zum „Kultobjekt" geworden (vgl. Campbell-Bartoletti 2008, 32).

Die Möglichkeit der Entstehung eines Führers wie Hitler lässt sich durch die politische Situation um 1933 ansatzweise erklären. „Selbst wenn man sich während der Nazizeit nicht von den vom NS-Staat offerierten Mythen blenden ließ, so glaubte man doch an die Stärke und Allmacht des Führers" (Lenk 1994, 289). Wie Hersch (1973) bereits herausstellt, sind es gerade diese Führerpersönlichkeiten, die vorwiegend in schwierigen politischen Lagen erscheinen und eine Verbesserung der Situation versprechen. Sie übernehmen die Verantwortung für die Zukunft und wirken somit stark und allmächtig auf das Volk (vgl. 43). „Die politisch aktuellen Probleme sind für gewöhnliche Sterbliche zu kompliziert. Es ist also besser, sie dem zu überlassen, der sie zu lösen vermag, weil er die Verantwortung dafür übernommen hat. […] Er [Führer] verkörpert die Nation und erregt im Volk primitive, irrationale Kräfte: das Gefühl der Bodenverbundenheit, die Stimme des Blutes. Stammesinstinkte" (ebd.). Aus der „Verkörperung der Nation" ist ein Führer geworden, ein Idol, eine Kultfigur. Hitlers Rolle als Idol war ein weiteres wichtiges Propagandamittel der nationalsozialistischen Diktatur. Fotos von Hitler und der „Hitlergruß" waren in jeden kleinsten Lebensbereich hineingeführt worden. Der Kult um die Person Hitler war 1933–1945 somit allgegenwärtig. (Vgl. Schreckenberg 2003, 473)

Nicht nur die Erwachsenen wollten einen Führer, dem sie vertrauen konnten und der die Zukunft des Volkes verbessern sollte, sondern auch die jüngere Generation sehnte sich nach einem Idol. Diese Jugend verehrte ihren Führer, der die NS-Politik personifizierte: „Es ist dem verzweigten Netz der offiziellen NS-Propaganda gelungen, in den Köpfen vieler Kinder und Jugendlicher der NS-Zeit ein Hitler-Idol, ein idealisiertes Hitlerbild von verhängnisvoller Wirkungskraft zu erzeugen. […] Hitler erschien als der mutige und verantwortungsvolle Führer des deutschen Volkes, der ihm zu internationalem Ansehen und zu allgemeinem Wohlstand verhelfen wollte" (Klafki 1991, 171). Hitler ist zur Figur einer gut organisierten Propaganda geworden, diese Inszenierung in Bildern und Gesten unterstützte die ideologische Funktion der Integration, indem der Glaube an den Nationalismus personifiziert worden ist und dem Volk nicht nur ein Führer gegeben worden ist, sondern auch ein Idol, was die Begeisterung für den Nationalsozialismus in der Bevölkerung steigerte.

2.3.2 Kunst und Politik

Im Nationalsozialismus ist aus Politik Kunst geworden, genauso wie aus Kunst Politik geworden ist (vgl. Reichel 2006, 207). Die praktische Auslegung der Ausdrucksideologie und Komplementärideologie fand im Nationalsozialismus u. a. ihre Umsetzung in der Kunst. Denn während der NS-Diktatur hat sich eine Kunstform entwickelt, die politische Ansichten in perfekt arrangierten Bildern und Skulpturen widerspiegelte. Häufige Motive der nationalsozialistischen Kunst waren fleißige Bauern, fruchtbare Frauen oder tapfere Soldaten. Bildpropaganda fand in allen öffentlichen Medien statt, die aufgrund der Gleichschaltung nur bestimmte Informationen zuließen und unter staatlicher Kontrolle standen. In den Vordergrund der Beeinflussung traten zeitnahe und volksnahe Medien wie der Rundfunk, die Fotografie und der Film. (Vgl. ebd., 199) Diese ausgewählte Darstellung von nationalsozialistisch inszenierten Kompositionen erschuf eine ideale nationalsozialistische Welt und führte somit zum einen zur Selbsttäuschung der Menschen und zum anderen erhöhte sie die ideologische Funktion der Isolierung, da durch das Verbot entarteter Kunst bestimmte Gruppen bzw. Strömungen aus der Gesellschaft ausgeschlossen worden sind, weil sie nicht in das nationalsozialistische Weltbild passten[626]. So sollte z. B. die „deutsche Kunst" im Nationalsozialismus eine ewige sein. In der Kunstszene ist diese Ewigkeit vor allem in der Inszenierung von nackten Frauen- und Männerkörper repräsentiert worden, die sowohl für das „Volk" als auch für den „Führer" standen (vgl. Frietsch 2009, 206). Dieses ideale Bildarrangement des Volkes und des Führers ist nur ein Beispiel für eine politisch propagandistische Inszenierung in der Kunst. Auch die bürgerliche, traditionelle Kultur gewann im Nationalsozialismus an Wichtigkeit und ist zur ästhetischen Ausdrucksform geworden. So sind der „heroische" Charakter des Mannes und die „wahrhafte, natürliche Schönheit" der Frau in der Kunst betont und für die Repräsentation politischer Zielsetzung eingesetzt worden (vgl. Diehl 2006, 13). Die Selbsttäuschung bzw. die Darstellung einer idealen Welt in der Kunst unterstützten die ideologische Funktion der Integration, was nicht nur bildlich, sondern auch politisch arrangiert worden ist.

Neben der Darstellung in Kunstbildern war der Film ein weiteres begehrtes Medium der Nationalsozialisten innerhalb der Bevölkerung. Täuschung, Illusion und nationalsozialistische Inszenierung fanden in der filmischen Kunst ihren Platz. Von den insgesamt 1110 NS-Filmen waren es besonders die unterhaltsa-

626 Für die Steuerung der Kulturschaffenden und Gleichschaltung der Kulturförderung ist 1933 die „Reichskulturkammer" gegründet worden, die sich in weitere verschiedene Kammern gliederte und das ideologische Ziel verfolgte, „demokratisch-individualistische" Kultur in ein „völkisch-einheitliches Kulturleben unter staatlicher Lenkung" zu wandeln (vgl. Jensen 2001, 680 f.).

men, auf den ersten Blick unpolitischen Filme, die das Publikum erfreuten. Film und Musik waren Unterhaltungsangebote, die sich besonders in Kriegsjahren zur wichtigen staatspolitischen Aufgabe erhoben. (Vgl. Reichel 2006, 225) Ihre Aufgabe bestand besonders in den schwierigen Zeiten wie den Kriegsjahren darin, die positive Stimmung der Bevölkerung aufrechtzuerhalten und die ideale Welt in Bildern und Filmen nationalsozialistisch perfekt zu inszenieren, um die gemeinsamen nationalsozialistischen Interessen und Ziele hervorzuheben.

Zusammengefasst lässt sich erkennen, dass die Verbreitung und Nutzung der Massenmedien gezielt für die Inszenierung „des deutschen Volkes" genutzt worden ist. Die Homogenisierung der Kunst und des gesamten Kulturraumes prägte und formte die Bevölkerung, die sich im Aussehen, im Denken und im sozialen Handeln zunehmend vereinheitlichte.

2.3.3 Architektur

Die Architektur und der Städtebau im Nationalsozialismus waren Aufgabe von Hitler selbst und von seinem Architekten Albert Speer. Bauten und Baupläne für die „Führerstädte" Deutschlands beschäftigten Hitler dauerhaft, „nicht ausgelebte Architekturleidenschaft, Sendungsbewusstsein und ein politisches Denken, das in hohem Maße von ästhetischen Kategorien geprägt war, kamen hier wohl zusammen" (ebd., 370).

Die Visionen von Reichsautobahnen, Seebädern, neuen Industrieanlagen, Arbeitersiedlungen, Wohnsiedlungen und „Ordensburgen" setzte die NS-Regierung gezielt in ihrer Propaganda um. Die Selbstdarstellung der NS-Architekturideologie ist vom Volk durch die Millionen von „Volksempfängern" und Plakate aufgenommen worden. Spektakuläre Bauten erzielten die größte Faszination beim Volk (vgl. ebd., 372). Dabei ging es nach Reichel (2006) um zwei Bauten, die alles andere in den Schatten stellen sollten: „Die Große Halle", eine Art „Volksgemeinschaftshalle" mit einer Höhe von 300 Metern und einem Kuppeldurchmesser von 250 Metern und der „Triumphbogen", ein Mahnmal aus Granit für die Kriegstoten und als Zeichen für zukünftige Siege. Auch dieses Baudenkmal besaß eine erstaunliche Größenvorstellung, mit einer Höhe von 120 Metern und einer Breite von 170 Metern. Ausmaße die alle anderen vergleichbaren Bauten auf der Welt bei weitem übertroffen hätten. Eine Architektur, die Mittelpunkt der zukünftigen „Weltstadt Germania" werden sollte. Die Architekturpläne der Nationalsozialisten dienten der Veranschaulichung der idealen nationalsozialistischen Welt, die der deutschen Bevölkerung als Ersatzwelt diente und somit eine praktische Auslegung der Komplementärideologie im Nationalsozialismus war. Um von der gegenwärtigen Situation

Deutschlands abzulenken, sind Visionen einer „Weltstadt Germania" geschaffen worden. (Vgl. Reichel 2006)

2.3.4 Farben und Symbole

Farben und Symbole sind ein interessantes politisches Mittel, denn „Farben vermitteln Politik. […] [Und] über Farben erschließen wir uns die Welt des Politischen" (Schüler 2006, 31). So auch im Nationalsozialismus, denn durch gezielt ausgewählte Farben und Symbole ließ sich das politische Zugehörigkeitsgefühl während der nationalsozialistischen Herrschaft stärken und visuell abgrenzen. Farben und Symbole strukturierten die Gesellschaft unter der NS-Diktatur auf ihre eigene Art. Sie kennzeichneten „Freunde" und „Feinde" und hatten die ideologische Funktion zu integrieren oder auszugrenzen. Als ein relevantes Farb- und Symbolmittel nationalsozialistischer Zeit ist die Nationalflagge zu betrachten. Artikel 1 und 2 des „Reichsflaggengesetzes" aus dem Jahre 1935 legten fest, dass schwarz-weiß-rot fortan als „Reichsfarben" dienten und die „Reichs- und Nationalflagge" indes die Hakenkreuzflagge wurde (vgl. „Reichsflaggengesetz" 1935). Über die Wahl der Flaggensymbolik und der Farben äußerte sich Hitler persönlich wie folgt:

> *„Ich selbst hatte unterdessen nach unzähligen Versuchen eine endgültige Form niedergelegt: eine Fahne aus rotem Grundtuch mit einer weißen Scheibe und in deren Mitte ein schwarzes Hakenkreuz. […] Und ein Symbol ist dies wahrlich! Nicht nur, daß durch die einzigen, von uns allen heißgeliebten Farben, die einst dem deutschen Volke so viel Ehre errungen hatten, unsere Ehrfurcht vor der Vergangenheit bezeugt wird, sie war auch die beste Verkörperung des Wollens der Bewegung. Als nationale Sozialisten sehen wir in unserer Flagge unser Programm. Im Rot sehen wir den sozialen Gedanken der Bewegung, im Weiß den nationalistischen, im Hakenkreuz die Mission des Kampfes für den Sieg des arischen Menschen und zugleich mit ihm auch den Sieg des Gedankens der schaffenden Arbeit, die selbst ewig antisemitisch war und antisemitisch sein wird" (Hitler 1943, 556 f.).*

Das Ziel einer politischen Symbolik und Farbenauswahl war die Abhebung von anderen Parteien, die Wiedererkennung, die Identifikation, die Präsentation der eigenen Partei und der damit verbundenen politischen Auffassung. Nach außen hin ist mit farblichen Symbolen Aufmerksamkeit und Zustimmung erzeugt worden. Zugehörigkeit zur NS-Partei ist nicht nur durch Fahnen, sondern auch über Kleidung[627] signalisiert worden. Durch diese gemeinschaftsstiften-

627 Die politische Symbolik im Nationalsozialismus umfasste nicht nur Fahnen und Zeichen, sondern auch alle Art von Uniformen, Siegeln, Abzeichen, Münzen, Gebäude, Hymnen etc. (vgl. Weißmann 1991, 5).

den Faktoren war eine politische und inhaltliche Auseinandersetzung nicht nötig. (Vgl. Schüler 2006, 31)

Die ideologische Funktion von Farben und Symbolen im Nationalsozialismus ist auf unterschiedliche Ebenen ausgeweitet worden. Da der Wahlkampf und das politische Geschehen im Nationalsozialismus vorwiegend auf der Straße und auf Parteitagungen stattfanden, sind Farben und Symbole auf Fahnen, Armbändern und Postern zum Einsatz gekommen und erreichten die Bevölkerung unmittelbar. Die Präsenz von farblichen Uniformen im öffentlichen Raum wirkte nach Schüler (2006) stärker auf die Psyche als die realen Zahlen der Beteiligten. (Vgl. 33) Die Vergegenwärtigung der Hakenkreuzflagge im Alltag sollte ebenfalls die politische Überzeugung der Bevölkerung erhöhen und diese ständig in Erinnerung rufen (vgl. Hattenhauer 1998, 7). Farben und Symbole versinnbildlichten die NS-Welt und sollten der Bevölkerung stets präsent sein. In diesem Zusammenhang gestand Hattenhauer (1998) Adolf Hitler ein „sicheres Gespür für das allgemeine Unterbewußtsein" und das „politische Gespür" zu, welches er geschickt für Massenveranstaltungen und Symbole zu nutzen wusste (vgl. 29). Dieses „Geschick" nutzte Hitler auch bei der Inszenierung der Hakenkreuzflagge und formte so eine neue visuelle Wahrnehmung der Nationalverbundenheit in Deutschland.

2.3.5 „Lingua Tertii Imperii"[628] – Die Sprache des „Dritten Reichs"

Die Nationalsozialisten bedienten sich während der gesamten NS-Diktatur eines bestimmten Sprachkanons, der die Bevölkerung ideologisch beeinflusste, indem er sie durch und mit einem nationalsozialistisch „angehauchten" Sprachgebrauch in die NS-Welt integrierte und seine nationalsozialistischen Interessen und Ziele verbal hervorhob. Die größte Wirkung der Sprache ist nicht durch Einzelreden von Hitler, durch Flugblätter und Plakate erzielt worden (vgl. Klemperer 1975, 21; vgl. Maas 1991, 29). Die Sprache der NS-Diktatur[629] war vielmehr ein unbewusstes methodisches Mittel, welches die Bevölkerung täglich umgab und sie in ihrem Denken und Fühlen beeinflusste (vgl. Maas 1991, 25) und somit ideologisch im Sinne der Nationalsozialisten steuerte. Victor Klemperer äußerte sich zu dieser verbalen Lenkung der Menschen wie folgt: „Aber Sprache dichtet und denkt nicht nur für mich, sie lenkt auch mein Gefühl, sie steuert mein ganzes seelisches Wesen, je selbstverständlicher, je unbewußter [sic] ich mich ihr überlasse" (Klemperer 1975, 21).

628 Der Ausdruck „Lingua Tertii Imperii" (LTI) bezieht sich auf das gleichnamige Werk von Victor Klemperer aus dem Jahr 1947.

629 Unter der Bezeichnung „Sprache des Dritten Reiches" sind das Vokabular und die Wortneuschöpfungen im Nationalsozialismus zu verstehen, die das Volk ideologisch beeinflussen sollten.

Allgemein betrachtet hat Sprache mehrere Funktionen im Alltag. Sie hat zum einen eine Funktion des Beschreibens und Benennens von Dingen und Sachverhalten, zum anderen hat sie eine Funktion der Erkenntnis über bestimmte Denk- und Werthaltungen der Menschen. An der Sprache der Menschen lässt sich das jeweilige Denken erkennen, sie indiziert bestimmte Denkrichtungen und macht diese evident. Sprache funktioniert – schon seit der Antike – zudem als ästhetisches Mittel, welches Sachverhalte und Dinge schönredet, verhüllt, manipuliert, unterdrückt oder kritisiert. Sie kann verzerrend wirken und dabei unbewusst lenken. Einheitlich gebraucht, kann sie viel bewirken und steuern, so auch im Nationalsozialismus. Die geschlossene Parteisprache galt als eine der „schärfsten Waffen" der Politik. (Vgl. Schmitz-Berning 2010)

Die Sprache der NS-Diktatur kann als praktische Auslegung der Ausdrucksideologie und Komplementärideologie betrachtet werden. Zum einen begeisterte sie die Massen mit Superlativen und Wiederholungen für den Nationalsozialismus und verstärkte somit den Glauben an die NS-Politik, zum anderen täuschte sie die Bevölkerung und gab ihr eine ideale NS-Welt, indem sie bestimmte Wörter wie „Judenfeind" einsetzte und ständig präsent erscheinen ließ. „Worte können sein wie winzige Arsendosen: sie werden unbemerkt verschluckt, sie scheinen keine Wirkung zu tun, und nach einiger Zeit ist die Giftwirkung doch da" (Klemperer 1975, 21). Diese „Giftwirkung" der Sprache, von der Klemperer spricht, betäubte in der NS-Diktatur ihre Opfer, die Individuen und brachte sie somit aus ihrem Gleichgewicht. Die Alltagssprache passte sich allmählich der nationalsozialistischen Umgebung an, was nach wissenschaftlichen Untersuchungen von Klemperer (1975), Maas (1991) und Schmitz-Berning (2010) häufiger durch sprachliche Methodik erfolgte, als wie bereits zu Beginn erwähnt durch Einzelreden und Flugblätter. Sprache und bestimmte Ausdrucksweisen wie der „Hitlergruß" und „Sieg Heil" integrierten und isolierten zugleich unterschiedliche Gruppen in der Bevölkerung.

Deutlich wird, dass der nationalsozialistischen Ideologie durch bestimmte Sprachtermini Ausdruck verliehen worden ist, welche im pädagogischen Bereich bewusst und geschickt eingesetzt worden sind (vgl. Henningsen 1963, 7). Eine starke Beeinflussung fand bspw. durch die stereotype Wiederholung von nationalsozialistisch besetzten Begriffen wie „Rasse" und „Volksgemeinschaft" statt. Sie sind mehrfach gebraucht und eindringlich wiederholt worden. Durch die aufgezwungene Wiederholung von einzelnen Begriffen und Satzformen („Heil, Hitler") trat der Nationalsozialismus in „Fleisch und Blut" der Bevölkerung über und ist von ihr unachtsam und unbewusst übernommen worden (vgl. Klemperer 1975, 21). Henningsen (1963) fasst die Wirkung der Sprache in Nationalsozialismus in folgendem Zitat treffend zusammen. „Hakenkreuz und Fanfaren gab es lange vorher. Das unverwechselbare Nationalsozialistische steckte nicht

in den Dingen, es steckte in der Sprache, in der diese Dinge Wirklichkeit gewannen“ (Henningsen 1963, 15).

2.4 Integration und Ausgrenzung durch die nationalsozialistischen Ideen der „Volksgemeinschaft“ und des „Rassegedankens“

Folgendes Kapitel befasst sich mit der praktischen Auslegung der Funktionen Integration und Isolierung sowie Strukturierung und Sozialisation politischer Ideologien am Beispiel nationalsozialistischer Umsetzungen. Dabei wird zunächst auf die Vorstellung und den Wert der „Volksgemeinschaft“ eingegangen, die die deutsche Bevölkerung durch ein gemeinsames Wertesystem zu einem Gruppenziel – der „Volksgemeinschaft“ und dem „Wohl des gesamten deutschen Volkes“ aktivierte (Kap. 2.4.1). Daneben werden die „Außenseiter/-innen“ betrachtet, die durch bestimmte Merkmale von diesem ideologischen Wertekanon gesellschaftlich ausgegrenzt und stigmatisiert worden sind (Kap. 2.4.2). Ziel soll es sein, anhand dieser zwei praktischen Auslegungen im Nationalsozialismus, die unterschiedlichen Funktionsweisen ideologischer Systeme beispielhaft darzustellen.

2.4.1 Die Idee der „Volksgemeinschaft“

Der Gemeinschaftsgedanke rückte ins Zentrum der Bedeutung im Nationalsozialismus und ist als nationalsozialistische Aufgabe propagiert worden. Diese „Gemeinschaftsideologie“ hatte die Funktion zuteil, Gruppenangehörige durch ein verstärktes „Wir-Gefühl“ zu integrieren und gemeinsame Interessen, Vorstellungen und Ziele zu bestärken. Dieses Gemeinschaftsgefühl ist in allen Lebensbereichen postuliert worden und betraf bspw. auch die Gruppe der Arbeitnehmer/-innen (Betriebsgemeinschaft). Die praktischen Auslegungen der integrierenden Funktion im Nationalsozialismus sind auf unterschiedliche Arten erreicht worden. Zunächst ist das gemeinsame Ziel „das deutsche Volk“ in der Gesellschaft z. B. in Reden Hitlers als wesentliche Größe im nationalsozialistischen Wertekanon propagiert worden, dem sich jeder/jede Einzelne zu unterstellen hatte. „Der nationalsozialistischen Volksgemeinschaftsideologie zufolge hatte der Einzelne sich dem Gemeinschaftswohl unterzuordnen, und jeder Deutsche war des anderen ‚Volksgenosse‘. So wurde im Dritten Reich das ‚Volk‘ zum obersten Wert. Die innere Verfassung war die ‚Volksgemeinschaft‘, die äußere Verfassung der Staat“ (Schreckenberg 2003, 101). Aus diesem Wertekanon heraus entstand ebenfalls der Leitsatz der Nationalsozialisten „Gemeinnutz geht vor Eigennutz“, welcher zu einem zielsicheren Instrument funktionalisiert worden ist. Die Verfolgung gemeinsamer Ziele und Interessen

wirkte zum einen integrierend auf die Gesellschaft, zum anderen erlaubte sie dem/der einzelnen Bürger/-in keinen Raum für individuelle Ideen und Interessen. Was als „gemeinnützig" galt, ist z. T. vom Führer selbst festgelegt worden, er bestimmte das Wohl des Volkes und wer dem gemeinschaftlichen Verhalten widersprach, ist aus der Gesellschaft ausgeschlossen worden und so sind bspw. Eigenständigkeit und Individualität im Nationalsozialismus abgewertet und als egoistisch betrachtet worden. Bewertet wurden die einzelnen Mitglieder der Gesellschaft fortan durch ihre Leistungen und ihre Opfer für die Gemeinschaft.

Eine Funktion des Gemeinschaftsgedanken der Nationalsozialisten war somit die Bindung und Identifikation der eigenen Person an den nationalsozialistischen Staat und die Gemeinschaft. Angriffe jeglicher Art auf den Staat sind dadurch persönlich gewertet worden und die Menschen nahmen aufgrund der Identifikation mit dem Staat selbst eine unkritische Haltung gegenüber dem herrschenden System ein. (Vgl. Wolsing 1977, 30) Nationalsozialistische Parolen, Plakate und Rundfunk unterstützten die Festigung und *Formung* der Bevölkerung zu einer Volksgemeinschaft und wirkten zugleich nachhaltig integrativ auf diese ein (vgl. Zischka 1986, 94; Herv. d. Verf.). Der Gemeinschaftsgedanke kam in der Ausdrucksideologie durch NS-Symbole wie z. B. durch die Hakenkreuzflagge oder den „Hitlergruß" besonders zum Ausdruck, weil er die *erfolgreiche* Integration und die Verpflichtung einer Person zum Nationalsozialismus und seine Interessen und Zielen verdeutlichte. „Den Nationalsozialisten gelang es, mit der Arbeits- und Gemeinschaftsideologie in weiten Kreisen der Bevölkerung ein Solidaritätsgefühl zu schaffen. Der Einzelne fühlte sich als wesentlicher Bestandteil der ‚Volksgemeinschaft' und glaubte sich deshalb dieser gegenüber zu besonderer Arbeitsleistung verpflichtet" (Wolsing 1977, 12). Beide Ideologieformen fördern die Funktion der Integration in ideologischen Systemen auf unterschiedliche Arten. Wenn in politischen Ideologien auf der einen Seite Mitglieder der Gesellschaft integriert werden, dann werden auf der anderen Seite auch Gesellschaftsgruppen bzw. -mitglieder ausgegrenzt, die sich mit diesen Zielen nicht identifizieren können und/oder wollen oder die bestimmte Gruppenmerkmale nicht aufweisen, um dieser Gruppe zugehörig zu sein. Mit diesem Umstand beschäftigt sich folgendes Kapitel unter der Fragestellung, wie der Antisemitismus im Nationalsozialismus beispielhaft praktisch ausgelegt worden ist.

2.4.2 Strukturierung der Gesellschaft durch Rassismus und Ausgrenzung

Ideologien integrieren, grenzen aus und geben einer Gesellschaft dadurch eine Struktur. Mitglieder, die bestimmte Merkmale nicht aufweisen bzw. erfüllen können, werden zu Außenseitern/-innen (vgl. Lemberg 1971, 151). Im Natio-

nalsozialismus ist die eigene Herkunft zum Merkmal und damit zur Zugehörigkeit zu einer Gruppe geworden – zur „Rasse der Deutschen“, zum „Ariertum“.

Hitlers nationalsozialistische „Weltanschauung“ legte „Rassismus“ als zentralen Begriff fest (vgl. Lingelbach 1987, 26). Die Gruppenzugehörigkeit zur „deutschen Rasse“ erschien gesellschaftlich besonders exklusiv, weil sie auf nicht veränderbaren Kriterien beruhte, die weder durch Leistungen des Einzelnen noch durch Verdienste erreicht werden konnten. „Rassenzugehörigkeit“ im Nationalsozialismus bedeutete gleichwohl Zugehörigkeit zu einem ideologischen System an Normen und Werten, welches die „Rasse“ orientierte, steuerte und sozialisierte. Wer nicht dieser „Rasse“ angehörte, war fremd, andersartig, wurde zum Feindbild und ausgegrenzt. (Vgl. Reich 1972, 96) In der Darstellung der nationalsozialistischen Ideologie galten die „Arier“ als „kulturgründene Rasse“, wohingegen die Juden/Jüdinnen – das Feindbild – als „kulturzerstörende Rasse“ bezeichnet worden sind. Hierzu heißt es in Hitlers „Mein Kampf“: „Würde man die Menschheit in drei Arten einteilen: in Kulturbegründer, Kulturträger und Kulturzerstörer, dann käme als Vertreter der ersten wohl nur der Arier in Frage. […] Nein, der Jude besitzt keine irgendwie kulturbildende Kraft, da der Idealismus, ohne den es eine wahrhafte Höherentwicklung des Menschen nicht gibt, bei ihm nicht vorhanden war. Daher wird sein Intellekt niemals aufbauend wirken, sondern zerstörend“ (Hitler 1943, 318).

Diskriminierung und Verfolgung der Gruppenaußenseiter wie die Gruppe der Juden/Jüdinnen war die Folge im Nationalsozialismus. Parallel zur Höherwertung der eigenen „Rasse“ ist ein gemeinsames Feindbild entstanden, was gezielt in der Öffentlichkeit verbreitet werden sollte. Denn den Nationalsozialisten ging es zum einen um das Ideal der eigenen „germanischen Rasse“, zum anderen um die Darstellung der Anderen – der nicht Gruppenzugehörigen. Dazu sind im Nationalismus gezielt Bilder eingesetzt worden, um das „Freund-Feindbild“ aufrechtzuerhalten und an jüngere Generationen weiterzugeben. Im Nationalsozialismus „gehörten Körperbilder zum Haupterziehungsmittel, denn sie sollten den Blick für das ‚Schöne’ schulen und die Unterscheidung zwischen ‚rassisch’ wertvollen und ‚minderwertigen’ Körpern schärfen. Damit waren einerseits die positiven Körperbilder als Idealisierung eines ‚arischen neuen Menschen’ mit normativen Körpervorstellungen verbunden, und andererseits mit den negativen Bildern des ‚hässlichen’ und ‚minderwertigen’ Körpers verknüpft“ (Diehl 2006, 12). Die Einteilung in ein *wertvolles* und *minderwertiges* Menschenbild bestimmte die Propaganda und auch den „Rassenkundeunterricht“ in der HJ. Dieser schulte die Jugendlichen, die Gesellschaft in ihrer Würde zum Leben richtig einzuteilen und neue Menschenbilder zu kategorisieren. Der „Rassenkundeunterricht“ in der HJ lehrte die deutschen Jungen und

Mädchen auch das typische Bild der „arischen Rasse". Sie war demnach das „Herrenvolk" und die Reinsten hatten blonde Haare und blaue Augen. Ebenso wurde gelehrt, dass die „Arier" das überlegenere Volk wären. (Vgl. Campbell-Bartoletti 2008, 41; Herv. d. Verf.) Solch ein Freund-Feind-Schema bzw. die Einteilung von Menschen in „rassisch wertvolle" und „minderwertige" Gruppen integriert, isoliert, strukturiert und sozialisiert die Gesellschaft. Diese Normen und Werte, die durch solch eine Einteilung vermittelt werden, müssen durch Institutionen wie die der Schule oder der HJ gesichert werden, was sich zudem stabilisierend auf die bestehenden politischen Verhältnisse auswirken kann.

Weitere Begriffe, die sich aus diesem rassistischen und ideologischen Konzept im Nationalsozialismus ergaben oder im Zusammenhang hierzu standen, waren unter anderem „Zucht der Rasse", das „Blutschutzgesetz" und die „Auslese". Mit dem „Blutschutzgesetz" ist z. B. in Deutschland die rassistische Vorstellung von der Höherstellung der deutschen „Rasse" gesetzlich verankert worden (vgl. Wildt 2012, 72) und durch die Einführung von „Rassenkunde" und propagierenden Bildern und Filmen hat sich der Begriff der „Rasse" im Laufe der nationalsozialistischen Diktatur vergesellschaftet und wurde geläufiger im Sprachgebrauch. Zugleich hat die vermehrte Betonung und Verwendung des „Rassebegriffes" diesen sakralisiert. (Vgl. Schreckenberg 2003, 524; s. Teil C/ Kap. 2.3.5)

Der „Rassegedanke" und die Überlegung der „arischen Rasse" gegenüber anderen Menschenbildern setzten sich in Deutschland im Denken und Handeln der Bevölkerung um. Dies beweisen nicht nur die Einführung von „Ahnendokumenten", des „Rassekundeunterrichts" oder die „Schautafeln zur Rassekunde", sondern auch im Schulwesen ist versucht worden, die eigene „arische" Herkunft als Argument einzusetzen, um persönliche Vorteile zu erzielen. So stellt der folgende Brief eines Vaters aus dem Jahr 1933 den Wunsch dar, dass seine „arische" Tochter – aufgrund der „Rasse" – die besten schulischen Möglichkeiten an der Volksschule erhalten sollte. Denn die Nichtbeachtung der „arischen Veranlagung" seiner Tochter, die die 2. Klasse der Volksschule in Hamburg besucht, hielt er von Seiten der Schule her für unachtsam. Seiner Meinung nach weist seine Tochter alle Kennzeichen „reinsten Ariertums" auf. Sein „arisches" Mädchen wäre eine, von den zukünftigen Müttern, auf denen die Zukunft Deutschlands aufbaute. Seine Tochter müsste deshalb zur Veredelung der deutschen Rasse dienen, wie es bereits in der Pferdezucht mit Rassenveredelungen umgesetzt werde.

> *„Meine Tochter ist über den Durchschnitt intelligent und es ist schade, dass ihre Anlagen vernachlässigt werden. Es wäre sicher im Sinne des NSDAP-*

Programms, wenn ein Kind, welches nicht nur hervorragende Geistesgaben, sondern auch alle Kennzeichen reinsten Ariertums – hoher Wuchs, schmalhüftig, schmalhäuptig, blaue Augen, aschblonde Haare – aufweist, nicht hinter fremd- oder gemischtrassigen Kameraden zurückzustehen brauchte. Es werden Gesetze erlassen, um eine Regeneration unserer Rasse zu bewirken. Es sollte eine Auslese reinrassiger, geistig hochstehender Mädchen vorgenommen werden, denn dieses sind die Mütter, auf denen die Zukunft des neuen Deutschlands ruht. Sie sollten besonders gefördert und gehegt werden, denn gerade sie müssen, wie bei edlen Tieren, Pferden z. Bsp., zur Veredlung der Rasse dienen. Auf keinen Fall sollte geduldet werden, dass solche Kinder geistig und körperlich vernachlässigt werden, wo die Eltern nicht in der Lage sind das Nötige für die Aufzucht ihrer Kinder zu tun".[630]

Insgesamt lässt sich Folgendes zur Strukturierung der deutschen Gesellschaft im Nationalsozialismus durch Rassismus und Ausgrenzung erkennen. Bestimmte Merkmale (bei der „deutschen Rasse" z. B. blonde Haare und blaue Augen, beim Judenbild z. B. eine große gekrümmte Nase) führten dazu, dass die Träger/-innen dieser Merkmale in die deutsche Gesellschaft integriert oder aus dieser ausgegrenzt worden sind. Blonde Haare und blaue Augen waren dabei nur einige Merkmale, die zur Kategorisierung und Ausgrenzung der Menschen führten. Detailliertere Übersichten über körperliche und geistige Merkmale lieferten Tafeln, die Merkmale eines Menschen und einer „Rasse" definierten. Der „Rassegedanke" – als Teil des nationalsozialistischen Ideologiekonzeptes – wertete die eigene deutsche „Rasse" und das „arische" Menschenbild gegenüber anderen „Rassen" und ihren Menschenbildern auf. Er festigte die Gemeinschaft, indem er ihre Mitglieder in einen auserlesenen Kreis integrierte, welcher z. T. mit unveränderbaren Merkmalen wie bspw. der Herkunft definiert worden ist. Der „Rassebegriff" begründete und legitimierte in gleicherweise die Ausgrenzung anderer Menschenbilder, was sich in den Bildungs- und Erziehungsvorstellungen im Nationalsozialismus niederschlug und im nächsten Teil betrachtet wird.

2.5 Zusammenfassung

Das Kapitel hat praktische Auslegungen der nationalsozialistischen Ideologie beleuchtet, die sich deduktiv aus der Literatur ergeben haben und hat diese zu vier Formen bzw. Funktionen der nationalsozialistischen Ideologie zusammengefasst. Zunächst ist der Bereich der Arbeit und der Freizeit näher betrachtet

630 Noack 1933, „Schreiben an den Senator …", in StaHH 361–2-VI-772.

worden, hier hat sich u. a. herausgestellt, dass die nationalsozialistische Diktatur die körperliche Arbeit gesellschaftlich aufwertet hat und den Klassenkampf zwischen Arbeitnehmern/-innen und Arbeitgebern/-innen besiegen wollte, um die Gruppe der Arbeitenden für sich und ihre Politik zu gewinnen, um so ihre Herrschaft zu stabilisieren. Zusätzlich konnte gezeigt werden, dass mit der Aufwertung, Strukturierung und Integration der Arbeitergruppe in der Gesellschaft diese für die Ziele und Interessen des Nationalsozialismus erschlossen werden sollte.

Daneben ist die Institution Familie und die Organisation der HJ während der nationalsozialistischen Diktatur untersucht worden, um ihre politischen Funktionen zu identifizieren, hier ist u. a. hervorgehoben worden, dass der Jugend im Nationalsozialismus eine bedeutende Größe zuteilgeworden ist. Die Jugendlichen und ihre gesellschaftlichen Interessen sind in der Öffentlichkeit nicht nur geschätzt worden, sondern mit der Jugenderziehung ist auch eine Möglichkeit der Stabilisierung der nationalsozialistischen Herrschaftsverhältnisse in Betrachtung gezogen worden. Die nationalsozialistische Diktatur hat in der Jugend das Fundament ihrer Ideen gesehen, welche sie z. B. durch die Einführung und Verpflichtung der Organisation der HJ sicherten. Darüber hinaus hat die HJ den Nationalsozialisten eine Kontrolle ihrer gesamten Freizeit, Denk- und Verhaltensweisens ermöglicht.

Zusätzlich hierzu ist die politische Form der Ausdrucksideologie und die politische Funktion der Integration und Ausgrenzung anhand von mehreren praktischen Auslegungen im Nationalsozialismus beschrieben worden, um zu zeigen, dass hinter diesen nationalsozialistischen Ideen politische Interessen verborgen waren, welche die Bevölkerung nicht nur strukturierten, sondern auch in ihrer Handlung und Haltung beeinflussten.

Deutlich ist, dass die nationalsozialistische Ideologisierung bzw. ihre praktischen Auslegungen unterschiedliche Gruppen der Bevölkerung bzw. Institutionen und Organisationen unterschiedlich ideologisch beeinflussen und „formen" sollten. Inwieweit diese ideologischen Beeinflussungen an veränderten Denk-, Haltungs- und Handlungsweisen der Individuen auszumachen sind, bleibt offen, denn selbst eine äußerlich – durch die NS-Ideologisierung – veränderte Haltung muss nicht unbedingt in Relation zur inneren Haltung stehen. Der Anspruch einer totalen Ideologie, alle Individuen der Gesellschaft für ihre Ziele zu beanspruchen, ist nicht realisierbar und nachprüfbar.

3 Nationalsozialistische Ideologisierung von Bildung, Erziehung und von Berufsbildung

Dieses Kapitel befasst sich mit der nationalsozialistischen Ideologisierung der Bildung und Erziehung während der NS-Diktatur und beschreibt die Instrumentalisierung der Berufsbildung für die NS-Politik. Es werden bewusst beide Begriffe Bildung und Erziehung verwendet, da sie im Nationalsozialismus unterschiedlich ideologisch ausgelegt worden sind. Der Einfluss nationalsozialistischer Ideologien in der Bildung lässt sich z. B. daran erkennen, dass die Befähigung zur Selbstbestimmung u. a. durch die Gleichschaltung der Schulen stark eingeschränkt worden ist und der Zuwachs an Individualität nicht dem Bildungsverständnis der Nationalsozialisten entsprach. Dagegen umfasste die Erziehung im Nationalsozialismus Handlungen, die die Menschen in ihrer Persönlichkeit nationalsozialistisch beeinflussen sollten. Durch bestimmte Erziehungsmaßnahmen wie bspw. die Steigerung der Relevanz des Sportunterrichtes sollte die Empfänglichkeit für NS-Vorstellungen gesichert werden und zu einer totalen Erziehung führen.

Die Berufsbildung war ein Teilbereich nationalsozialistischer Bildungs- und Erziehungsarbeit und somit eng verbunden mit den Zielen und Vorstellungen der nationalsozialistischen Gesamterziehung bzw. -bildung. Um die Instrumentalisierung in der Berufsbildung (Kap. 3.3) (der Fokus liegt hier größtenteils auf der schulischen/betrieblichen Berufsausbildung und der Berufsorientierung) nachzuvollziehen, wird daher zunächst das Erziehungsdenken im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus betrachtet (Kap. 3.1), um die (erzieherische) Ausganssituation für die Ideologisierung der Bildung und Erziehung im Nationalsozialismus (Kap. 3.2) zu begreifen. Diese zwei Kapitel bilden somit den Ausgangspunkt für die Darstellung der nationalsozialistischen Ideologisierung der Berufsbildung, welche anhand von ausgewählten Beispielen exemplarisch beleuchtet wird (Kap. 3.3).

3.1 Erziehungsdenken im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus

Der Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus ist nicht nur relevant für das Entwicklungsverständnis der Berufsbildungsgeschichte in Deutschland, sondern auch für das Erfassen der Erziehungsvorstellungen in diesem Übergang. Mit der NS-Diktatur fand keine „radikale" Abwendung gegen die reformpädagogischen Erziehungsprogramme der Weimarer Republik statt (vgl. Langewiesche/Tenorth 1989, 22; vgl. Baumgart 2007, 176). Dagegen spricht

nach Baumgart (2007) vor allem, dass sich „wichtige Begriffe, Elemente und Denkfiguren der Reformpädagogik bzw. der geisteswissenschaftlichen Pädagogik der Weimarer Republik auch im Erziehungsprogramm der Nationalsozialisten" (176) auffinden lassen.

So sind auf der einen Seite reformpädagogische Erziehungs- und Bildungsvorstellungen wie die „Konzepte zum Arbeitsdienst" (Langewiesche/Tenorth 1989, 20), antisemitische Tendenzen (vgl. Tenorth 1989, 135) oder die „Sehnsucht nach authentischer Gemeinschaft und Führertum" (Baumgart 2007, 176) nach 1933 in nationalsozialistische Erziehungskonzepte integriert (vgl. Langewiesche/Tenorth 1989, 20; vgl. Baumgart 2007, 176.) und z. T. deutlicher differenziert worden. Dies wird in der Schrift von Alfred Bäumler deutlich, der sich mit dem geisteswissenschaftlich geprägten Begriff der Bildsamkeit aus nationalsozialistischer Sicht auseinandergesetzt hat (vgl. Bäumler 1939).

Auf der anderen Seite sind Elemente der reformpädagogischen Gedanken wie bspw. die „kindergemäße Erziehung" oder das „Eigenrecht des Kindes" im Nationalsozialismus komplett abgelehnt worden (vgl. Baumgart 2007, 176). Dazwischen gab es eine weitere Ebene des Erziehungsdenkens im Nationalsozialismus, welche die unterschiedlichen Ideen der Reformpädagogik nicht einfach in die nationalsozialistische Erziehungswelt integrierte, sondern „im Sinne der eigenen [nationalsozialistischen] Ideologie und der grenzenlosen Machtansprüche des Nationalsozialismus ausgebeutet [hat] und zum Zwecke der nationalsozialistischen Umerziehung [umdeutete]" (Langewiesche/Tenorth 1989, 20), und so entstand bspw. aus dem reformpädagogischen Leitbild des „Kameraden" im Nationalsozialismus das Leitbild des „Soldaten" und „Kämpfers" (vgl. ebd.).

Wie bereits herausgestellt, ist der Beginn des Erziehungsdenkens im Nationalsozialismus gekennzeichnet durch Zustimmung und Ablehnung, aber auch durch Deformation geisteswissenschaftlicher Erziehungsideen aus der Weimarer Zeit. „Kontinuität und Kritik prägen also theoriegeschichtlich das Verhältnis der NS-Pädagogik zur vorangegangenen Epoche pädagogischen Denkens" (Baumgart 2007, 176 f.). So sind „Kontinuitätslinien" nach Langewiesche und Tenorth (1989) klar und unmissverständlich, während sich „Diskontinuitäten" wie die „gesellschaftliche Funktionalisierung" ebenso nicht bestreiten lassen (vgl. Langewiesche/Tenorth 1989, 22).

Das Erziehungsdenken im Nationalsozialismus ist – wie bereits dargestellt – keine komplette Übernahme oder Ablehnung erzieherischer Konzepte aus der Weimarer Zeit. Zu den erzieherischen Vorstellungen der Nationalsozialisten kamen ebenfalls politische Erwartungen hinzu. „In der Realität spielten vielmehr neben pädagogischen Ideen auch politische Erwartungen und die gesellschaft-

liche Machtverteilung, konkurrierende Interessen von Organisationen mit der Anpassung- oder Hinhaltetechnik der Lehrer, Eltern und Schüler erst zur konkreten Gestalt der Erziehung zusammen" (Tenorth 1989, 142). Zwar lassen sich aus der Literatur einheitliche erzieherische Elemente wie die Propagierung der „Rasse" und der „Gemeinschaft" herausstellen, so waren diese allerdings auch teilweise beeinflusst durch wirtschaftliche und politische Situationen, was sich am Beispiel der „Berufsberatung" darstellen lässt. Wie sich die erzieherischen Vorstellungen der Nationalsozialisten mit den politischen Absichten vereinbaren ließen und welche Auswirkungen dies auf die Bildung und Erziehung hatte, soll im folgenden Kapitel beleuchtet werden.

3.2 Ideologisierung von Bildung und Erziehung im Nationalsozialismus

Mit Beginn der NS-Diktatur 1933 sind Bildung und Erziehung institutionell und curricular zur Festigung der NS-Politik benutzt worden. Hitler wollte seine (politischen) Ideen und Ziele vor allem über Bildung und Erziehung erreichen, hierüber sollte die *Formung* der Menschen zu überzeugten Nationalsozialisten erfolgen. Bildung und Erziehung verfolgten nach der nationalsozialistischen Machtergreifung nach Platner (2005) nur zwei Ziele: „ein Feindbild zu schaffen und auf den Kampf vorzubereiten" (32). Um diese Ziele zu erreichen, ist der Schullalltag auf unterschiedliche Weise ideologisch missbraucht worden. „Der Alltag einer jeden Schule unter Hitler war durchdrungen von politischer Indoktrinierung, der sich niemand ganz entziehen konnte. Die NS-Ideologie war – mit unterschiedlicher Intensität – allgegenwärtig, in allen Schultypen und Schulfächern" (Schreckenberg 2003, 194). Um eine zentrale Ideologisierung des Bildungswesens zu ermöglichen, musste dies zunächst gleichgeschaltet werden. Diese Gleichschaltung begann mit dem 1934 gegründeten REM, was den bisherigen Kulturföderalismus der Weimarer Republik auflöste und die zentrale Verwaltung des gesamten Bildungswesens zur Folge hatte (vgl. Kümmel 1980, 23), was wiederum eine Streuung der nationalsozialistischen Ideologie vereinfachte (Kipp/Miller-Kipp1995, 290; vgl. Kümmel 1980, 34). Nacheinander beseitigte das REM die Selbstständigkeit der Länder (vgl. Schmidt/Weidemann 2005, 325) und konnte direkt mit der übertragenen Schulhoheit für das gesamte Reich über die einzelnen Länder Bestimmungen erlassen (vgl. Kümmel 1980, 24; vgl. Kipp/Miller-Kipp 1995, 290), die mit nationalsozialistischen (politischen) Interessen verbunden waren.

Im Folgenden sollen zwei unterschiedliche Aspekte der nationalsozialistischen Ideologisierung der Bildung und Erziehung betrachtet werden.

Als erster Aspekt der Ideologisierung der Bildung und Erziehung im Nationalsozialismus stehen Hitlers Erziehungsvorstellungen in seinem Buch „Mein Kampf". Dieses Buch bildete die Grundlage der nationalsozialistischen Bildungs- und Erziehungspolitik im Nationalsozialismus (vgl. Wolsing 1977, 27). Die Darstellung einiger Ansichten Hitlers ermöglicht es, die ideologische Funktion dieser Vorstellungen herauszustellen und die daraus resultierenden curricularen Veränderungen im Schulwesen zu begreifen (Kap. 3.2.1). Der zweite Aspekt, der zur Ideologisierung der Bildung und Erziehung im Nationalsozialismus betrachtet wird, ist weniger ein einziges Beispiel als vielmehr eine Übersicht einiger weiterer praktischer Auslegungen der Ideologisierung der Bildung und Erziehung (Kap. 3.2.2).

3.2.1 Hitlers Erziehungsvorstellungen in "Mein Kampf"

Die Erziehungsarbeit beruht nach Hitler nicht auf dem Input von Wissen, sondern vielmehr auf dem „Heranzüchten kerngesunder Körper". Erst danach kommt die Ausbildung geistiger Fähigkeiten, mit dem Schwerpunkt der Charakterentwicklung. Die Entwicklung des Charakters beinhaltet die Förderung der Willens- und Entschlussfähigkeit, die Erziehung zur Verantwortungsübernahme und als letztes die wissenschaftliche Schulung (vgl. Hitler 1943, 452). Hitlers Aussagen verdeutlichen das Ziel der (Menschen-)Bildung in der nationalsozialistischen Ideologie. Es bestand aus einem Dreiklang aus Sport, Charakter und Wissen. Traditionelle Erziehungswerte standen hinter der Charakterbildung und körperlicher Ertüchtigung der Jugendlichen (vgl. Wolsing 1977, 31), was die Skala traditioneller Erziehung verdrehte (vgl. Lingelbach 1987, 28). Hierzu heißt es im Original: „Der Völkische Staat hat in dieser Erkenntnis seine gesamte Erziehungsarbeit in erster Linie nicht auf das Einpumpen bloßen Wissens einzustellen, sondern auf das Heranzüchten kerngesunder Körper. Erst in zweiter Linie kommt dann die Ausbildung der geistigen Fähigkeiten. Hier aber wird an der Spitze die Entwicklung des Charakters, besonders die Förderung der Willens- und Entschlußkraft, verbunden mit der Erziehung zur Verantwortungsfreudigkeit, und erst als letztes die wissenschaftliche Schulung" (Hitler 1943, 452).

Hitlers Vorstellungen von Erziehung stellten die Ausbildung und Formung der jugendlichen Körper und Seelen vor die geistige Bildung, was sich curricular z. B. auch in den Schulplänen anhand der Stundenzahl des Sportunterrichts widergespiegelt hat. Die umgestellte Werteordnung des Nationalsozialismus erklärte fortan die „Leibeserziehung" zum bedeutendsten Schulfach (vgl. Heyman/Pfister/Wolff-Brembach 2003, 331).

> *„Die körperliche Ertüchtigung ist daher im völkischen Staat nicht eine Sache des einzelnen, auch nicht eine Angelegenheit, die in erster Linie die Eltern angeht, und die in zweiter oder dritter die Allgemeinheit interessiert, sondern eine Forderung der Selbsterhaltung des durch den Staat vertretenen und geschützten Volkstum. […] Er [der völkische Staat] hat seine Erziehungsarbeit so einzuteilen, daß die jungen Körper schon in ihrer frühesten Kindheit zweckentsprechend behandelt werden und die notwendige Stählung für das spätere Leben erhalten. Es muß vor allem dafür sorgen, daß nicht eine Generation von Stubenhockern herangebildet wird"* (Hitler 1943, 453).

Die Erziehung hatte somit nach Hitler das Ziel, „kerngesunde Körper heranzuziehen" und den Charakter zu bilden (vgl. Hitler 1943, 452; vgl. Heyman/Pfister/Wolff-Brembach 2003, 331), zudem betrachtete Hitler die Erziehung als Rassenpflege. „Rasse", „Blut und Boden" sind zu Inbegriffen des nationalpolitischen Lebens geworden. Das Ziel bestand darin, den Menschen mit Erziehungsmitteln nationalsozialpolitisch zu „formen" und anzupassen. „Gerade unser deutsches Volk, das heute zusammengebrochen den Fußtritten der anderen Welt preisgegeben daliegt, braucht jene suggestive Kraft, die im Selbstvertrauen liegt. Dieses Selbstvertrauen aber muß schon von Kindheit auf dem jungen Volksgenossen anerzogen werden. Seine gesamte Erziehung und Ausbildung muß darauf angelegt werden, ihm die Überzeugung zu geben, anderen unbedingt überlegen zu sein" (Hitler 1943, 456). Erziehung ist zum Instrument politischer Schulung geworden, welches das Bewusstsein und das Fundament für Hitlers „Tugenden" legen sollte. Der pädagogische Bereich musste sich der nationalsozialistischen Ideologie fügen. So konnten laut Hitler zahlreiche Menschen mit falschen „Hinneigungen" durch die „richtige Erziehung noch zu wertvollen Gliedern der Volksgemeinschaft werden" (Hitler 1943, 460). Diese richtige Erziehung war gleichzusetzen mit der nationalsozialistischen „Weltanschauung" und sollte in der Schule gelehrt werden. „Heute ist die bewußte Entwicklung guter, edler Charaktereigenschaften in der Schule gleich Null. […] Treue, Opferwilligkeit, Verschwiegenheit sind Tugenden, die ein großes Volk nötig braucht und deren Anerziehung und Ausbildung in der Schule wichtiger ist als manches von dem, was zur Zeit unsere Lehrpläne ausfüllt" (Hitler 1943, 461). Seiner Auffassung nach mussten die Lehrpläne im Bereich der Allgemeinbildung zu Gute der „Ausbildung des Körpers, des Charakters, der Willens- und Entschlußkraft" gekürzt werden (vgl. ebd., 469), und die gesamte Bildungs- und Erziehungsarbeit sollte dabei das Ziel verfolgen, den „Rassesinn" und das „Rassegefühl" zu schärfen und diese in „Herz und Gehirn der ihr anvertrauten Jugend hineinbrennen" (ebd., 475).

Die Schulen, die dem Staat unterlagen und somit die nationalsozialistischen Erziehungsvorstellungen des Staates zu erfüllen hatten, besaßen die Verpflichtung und Verantwortung „mit äußerster Sorgfalt und Genauigkeit aus der Gesamtzahl der Volksgenossen das von Natur aus ersichtlich befähigte Menschenmaterial herauszusieben und im Dienste der Allgemeinheit zu verwenden" (ebd., 481 f.).

Hitlers Erziehungsvorstellungen stellten explizit die Gemeinschaft vor das Individuum. „Die Ausprägung individueller Merkmale sollte möglichst vermieden werden, um eine kritische Distanz des einzelnen zum nationalsozialistischen Staat von vorn herein auszuschließen. Stattdessen sollten die ‚gemeinschaftsbildenden' Fähigkeiten im Menschen gefördert werden, da der Mensch als Gemeinschaftswesen leichter manipulierbar war als ein reserviert veranlagtes Individuum" (Wolsing 1977, 31). Dies setzte das Schulwesen, konform gesetzlicher Verordnungen, in den Folgejahren um, was sich z. B. anhand einer Dokumentenanalyse der Schulbücher im Malerhandwerk feststellen lässt (s. Teil D).

3.2.2 Praktische Auslegung nationalsozialistischer Erziehungsvorstellungen

Für die nationalsozialistische Formung der Jugendlichen während ihrer Schulbildung gab es 1933 laut Schmidt (2010) zunächst keine klaren Anweisungen, sondern nur vage Kriterien, die sich in den ersten Monaten der NS-Diktatur zu konkreten Maßnahmen entwickelten (vgl. 43). So veränderten sich im Laufe der nationalsozialistischen Herrschaft zunehmend die Lehrinhalte und -abläufe und sind an die nationalsozialistischen Erziehungsvorstellungen angepasst worden. Das Ziel der deutschen Schule bestand allerdings seit Beginn des Nationalsozialismus darin, „den politischen Menschen zu bilden, der in allem Denken und Handeln dienend und opfernd in seinem Volke wurzelt und der Geschichte und dem Schicksal seines Staates ganz und unabtrennbar zu innerst verbunden ist" („Rede des Reichsinnenministers Dr. Frick …" 1933 zit. n. Gamm 1984, 74). Um diese Bestrebungen zu erreichen, sind in den Schuleinrichtungen Veränderungen durchgeführt worden, die die ideologischen Funktionen wie die Integration zu einer Volksgemeinschaft, die Ausgrenzung von bestimmten Gruppen wie der Juden erhöhten.

Folgende Veränderungen im Sinne der nationalsozialistischen Bildungs- und Erziehungsidee sind unter anderem an deutschen Schulen umgesetzt worden:

- Das Tragen von Uniformen (HJ und SA) im Unterricht wurde erlaubt (vgl. Schmitt 1933, 320). Die ideologische Funktion hinter dieser Erlaubnis bestand zum einen darin, den Gemeinschaftsgedanken zu erhöhen, das Gruppengefühl zu intensivieren und die Begeisterung bzw. den Glauben

für den Nationalsozialismus im Schulalltag sichtbar zu machen. Auf der anderen Seite führte es zur Ausgrenzung von bestimmten Gruppen, wie bspw. der Juden.

- Im Zentrum des Geschichtsunterricht sollte die „nationale Erneuerung unseres Vaterlandes" und ihre Festigung „im hingebungsbereiten Bewußtsein unserer Jugend" gestellt werden (vgl. Schmidt/Weidemann 2005, 326). Diese inhaltliche Akzentuierung auf die „neue" Zukunft des Landes durch den Nationalsozialismus unterstützte die Funktion der Komplementärideologie, indem sie eine ideale Welt thematisierte und das tatsächliche Bild der Weltgeschichte verzerrte.
- Lehrkräfte wurden als „Offiziere des neuen Reiches" betrachtet (vgl. ebd.). Diese Tatsache integrierte die Lehrer/-innen zu einer eigenen Gruppe, der wichtige Aufgaben zuteilwurden. Die militärische Betonung ihrer Arbeitstätigkeit verstärkte ebenfalls den Gemeinschaftsgedanken und ihre Funktion im gesamten nationalsozialistischen System.
- Lehrerbesprechungen bzw. die ehemaligen Konferenzen wurden fortan zur politischen Schulung der Lehrkräfte gebraucht (vgl. ebd., 327). Dies ermöglichte eine gezielte Indoktrination der Lehrerschaft, um sicherzustellen, dass der nationalsozialistische Wertekanon an die Jugend weitergetragen wurde.
- Propaganda Filme wie „Sieg des Glaubens", „Nürnberg" und „Triumph des Willens" wurden als Lehrmaterial im Unterricht genutzt (vgl. ebd., 327). Die Propaganda, die durch Filme betrieben wurde, stellte den Glauben und die Begeisterung an den Nationalsozialismus in den Vordergrund und erzeugte beim Zuschauer das Bild einer idealen nationalsozialistischen Welt. Mit dem Einsatz von Propagandafilmen im Unterricht wurde sichergestellt, dass alle Schüler/-innen diese Filminszenierungen sahen.
- Hitlers Reden wurden von älteren Schülern/-innen im Unterricht behandelt. Für die jüngeren Schüler/-innen gab es Kaspertheater mit Kriegsbezug („Kasper und der Luftschutz") (vgl. ebd., 327). Durch die starke Präsenz des Nationalsozialismus und den Kriegsbezug wurde u. a. sichergestellt, dass die Meinungen zu Hitler und zum Krieg den nationalsozialistischen Ansichten entsprachen und dass die ideale Welt des Nationalsozialismus bzw. die Selbsttäuschung der Schüler/-innen aufrechterhalten wurde.

Das Ziel hinter den hier dargestellten und allen weiteren Veränderungen im Schulwesen war die vollständige Erfassung der Jugendlichen und die bewusste Beeinflussung durch die nationalsozialistische Ideologie. Ob sich Lehrer/-innen

immer an (curriculare) Verordnungen, Erlasse und Gesetze im Nationalsozialismus gehalten haben, lässt sich im Nachhinein nicht sagen. Dazu müssten – wie bereits erwähnt – andere wissenschaftliche Untersuchungen stattfinden. „Trotz der veränderten Bedingungen war es aber – abhängig von der Einzelpersönlichkeit – möglich, in der Schule Pädagoge und Mensch zu bleiben, die Vorgaben der Schulverwaltung also listig und von außen nicht angreifbar bis zu einem bestimmten Grade gewissermaßen zu unterlaufen. Eine generelle Antwort auf die Frage, ob die vom Regime gesetzten Normen, Gesetze, Vorschriften, Erlasse, Regeln, Unterrichts- und Stundenpläne im Schul- und Unterrichtsalltag wirklich umgesetzt wurden, ist daher nicht möglich" (Schmidt 2008, 110).

Zusammenfassend lässt sich mit den Worten von Schmidt und Weidemann (2005) sagen: „Schule, Bildungseinrichtungen und die Jugendorganisationen der NSDAP […] waren […] dem Zugriff von Staat und NSDAP und ihrem Regelungs- und Kontrollapparat in besonderem Maße ausgesetzt. Führerworte, Führerbefehle und Hitlers ‚Mein Kampf' erhielten als Quellen nationalsozialistischer Pädagogik kanonischen Charakter und beanspruchten dogmatische Autorität. Ideologisch-rassistisch geprägte Inhalte schulischer Indoktrination, staatlicher und gesellschaftlicher Druck, Denunziation und Kontrolle sowie Inszenierung kultischer und mythischer Elemente durch Feiern und Kampagnen zielten auf Willensbeeinträchtigung und bedingungslose Gefolgschaft" (335).

Des Weiteren steht fest, dass die nationalsozialistische Regierung das Ziel und den Weg der Bildung und Erziehung in Deutschland bestimmte. Entsprechend ihrer nationalsozialistischen (Lehr-)Ziele veränderten sich die Lehrpläne und Richtlinien der Schulen. Sie gaben an, was fortan unterrichtet werden sollte und was nicht (vgl. Flessau 1979, 48). „Junge Menschen sollten ihr ganzes Denken, Fühlen und Handeln in den Dienst nationalsozialistischer Weltanschauung und ihrer Rassenlehre stellen. Das Bekenntnis zur deutschen Volksgemeinschaft sollte ihr oberster Leitstern sein, ‚Gefolgschaft' ihre Devise, und das hieß: jederzeitig unbedingter Gehorsam gegenüber den Machthabern" (Schmidt/Weidemann 2005, 324 f.). Hierzu wurden bspw. Wertvorstellungen wie „Glaube", „Liebe", „Hoffnung" durch „Volk", „Vaterland", „Blut und Boden" ausgetauscht (vgl. Flessau 1979, 49).

Durch die Darstellung von Hitlers Erziehungsvorstellungen und die praktischen Auslegungen dessen, ist deutlich geworden, dass sich Bildung und Erziehung im Nationalsozialismus mit dem Politischen vernetzten. „Jede nationalsozialistische politische Funktion ist somit auch gleichzeitig nationalsozialistisch erzieherische Funktion" (Beck 1933), was sich auch in der Darstellung des berufsbildenden Bereichs aufzeigen lässt.

3.3 Berufsbildung und -erziehung[631] – ideologisch geprägt und politisch kontrolliert

Berufserziehung[632] war ein Teilbereich nationalsozialistischer Erziehungsarbeit, eng verbunden mit der Gesamterziehung. Die Grundsätze der allgemeinen Erziehung im Nationalsozialismus waren auch für die Berufserziehung gültig „allerdings mit dem Unterschied, daß die fachliche Ausbildung im Rahmen der Berufserziehung im Vergleich zur weltanschaulichen Schulung einen höheren Stellenwert erhielt als beispielsweise die Sachkunde in Bezug auf die weltanschauliche Erziehung im Rahmen der Allgemeinbildung" (Wolsing 1977, 33). Auch wenn die „weltanschauliche" Erziehung laut Wolsing (1977) hinter der fachlichen Ausbildung stand, steht fest, dass die gesamte Berufsbildung ebenfalls von der Ideologisierung der Bildung und Erziehung betroffen worden ist. So gestattete die Zentralisation der Schulaufsicht bspw. „die organisatorische Basis für die Vereinheitlichung des zuvor zersplitterten Berufsschulwesens; sie gestattete dessen Steuerung und ermöglichte damit auch dessen perfektere ideologische Instrumentalisierung" (Kipp/Miller-Kipp 1995, 290).

Die Intensität der nationalsozialistischen Ideologie in der Berufserziehung – wie sie im gesamten allgemeinbildenden Schulwesen stattfand – war eingeschränkt. Die Berufserziehung ist nicht mit „weltanschaulichen" Inhalten *überlastet* worden*,* da sie bereits von der Arbeitsideologie beeinflusst worden war und der wirtschaftliche Charakter bzw. der Ertrag wichtiger war (vgl. Wolsing 1977, 33; Herv. d. Verf.). Die Nationalsozialisten zogen die Berufserziehung vielmehr in ihre völkische Pflicht und stärkten ihre Bindung zur Betriebs- und Volksgemeinschaft, die daraufhin ihre praktischen Absichten legitimierte (vgl. Pätzold 1989, 262).

Das Kapitel drei hat das Ziel, diese angesprochenen unterschiedlichen ideologischen Funktionen und Ideologieformen im Nationalsozialismus beispielhaft an praktischen Auslegungen in dieser Zeit in der Berufsbildung und -erziehung in Deutschland darzustellen. Zum Verständnis wird hierzu zunächst ein Überblick über die Erziehungskonzepte und einige pädagogische Vertreter im Nationalso-

631 Das Kapitel enthält im Titel bewusst beide Begriffe „Berufsbildung und -erziehung", denn die folgenden Unterkapitel beziehen sich sowohl auf die Ideologisierung der Berufs*bildung* (z. B. Berufsausbildungsvorbereitung: Berufsberatung und Ausbildungslenkung), enthalten allerdings auch Vorstellungen zur Ideologisierung der Berufs*erziehung* (z. B. „weltanschauliche" Schulung in der fachlichen Ausbildung).

632 Die Nationalsozialisten verwendeten den Begriff der Berufs*erziehung* anstatt des sonst üblichen Begriffs der Berufs*ausbildung.* Damit versuchten sie den erziehungspolitischen Charakter der Ausbildung hervorzuheben. Wohingegen nach Wolsing (1977) Betriebspraktiker von Berufsausbildung sprachen. (Vgl. 24 f.) Diese Arbeit verwendet beide Begriffe, da sich keine strikte Unterscheidung bzw. Linearität aus den untersuchten Dokumenten ergibt.

zialismus gegeben (Kap. 3.3.1). Darauf folgen drei praktische Auslegungen der nationalsozialistisch berufspädagogischen Vorstellungen. Als erstes werden die Berufsberatung und Ausbildungslenkung betrachtet (Kap. 3.3.2), die die ideologische Funktion der gesellschaftlichen Strukturierung – ganz im Sinne der politischen Absichten – verfolgten. Zweitens wird auf den Ausbildungsabbruch näher eingegangen (Kap. 3.3.3), der getreu der „Volksgemeinschaft" erfolgen sollte. Zuletzt wird sich dem staatsbürgerlichem Unterricht an berufsbildenden Schulen gewidmet (Kap. 3.3.4), welcher das einzige Fach war, dessen Inhalt an die NS-Diktatur und Ideologie angepasst worden ist (vgl. Wolsing 1977, 610). Die Ausführungen enden in einem Fazit, welches den Bezug zur Ideologisierung zusammenfassend darstellt.

3.3.1 Die Vertreter der nationalsozialistischen Erziehungskonzepte (in der Berufsbildung)

Im Folgenden sollen die Erziehungsvorstellungen in der Berufsbildung anhand einiger auserwählter Vertreter im Nationalsozialismus beleuchtet werden, um die praktische Auslegung ihrer Ideen in der Berufsbildung und -erziehung in den drei nachfolgenden Kapiteln theoretisch zu stützen.

Das Besondere des nationalsozialistischen Erziehungsdenkens war nach Tenorth (1989) das „komplexe Gefüge der Gedanken über Erziehung und der Formen ihrer Verwirklichung" (Tenorth 1989, 139 f.). Dieses Gefüge setzte sich aus unterschiedlichen Autoren zusammen wie bspw. aus den Vertretern der universitären Erziehungswissenschaft, Adolf Hitler, dem HJ Führer Baldur von Schirach, dem Parteiideologen Alfred Rosenberg, dem „Reichserziehungsminister" Bernhard Rust und zahlreichen weiteren Personen, die in gesellschaftlichen Organisationen tätig waren (vgl. ebd., 139). Die nationalsozialistischen wissenschaftlichen und politischen Positionen von namhaften Vertretern der (Berufs-)Erziehung sind bereits von mehreren Autoren z. B. Seubert (1977) und Wolsing (1977) zusammengefasst worden. Die Autoren Kipp und Miller-Kipp (1995) geben in ihrem Werk „Erkundungen im Halbdunkel" einen Überblick über bestehende Arbeiten in diesem Bereich (vgl. Kipp/MillerKipp 1995, 54) und eine knappe Zusammenfassung der Lebensläufe namhafter Vertreter der nationalsozialistischen Berufserziehungstheorie (vgl. ebd., 30 ff.). Neue Arbeiten wie die von Zabeck (2009) erweitern diese Übersicht.

Nach Machtergreifung der Nationalsozialisten verblieb zwar nach Baumgart (2007) die Mehrzahl der geisteswissenschaftlichen Pädagogen in ihrem Amt, die führenden Vertreter der nationalsozialistischen Erziehung hingegen wurden andere. Zu nennen wären hier u. a. Alfred Rosenberg, Ernst Krieck, Karl Friedrich Sturm und Alfred Bäumler. (Vgl. Baumgart 2007, 177) Wolsing (1977)

nennt als namhafte Vertreter der erziehungswissenschaftlichen Diskussion ebenfalls noch Gerhard Giese und Philipp Hoerdt (vgl. 28). Für die Grundsätze der betrieblichen Berufserziehung im Nationalsozialismus können aus der Literatur u. a. folgende repräsentative Vertreter entnommen werden: Friedrich Feld, Carl Arnhold, Karl Abraham, Friedrich Schlieper und Fritz Urbschat (vgl. Kipp/Miller-Kipp 1995; vgl. Zabeck 2009).

Da die Berufserziehung im Nationalsozialismus kein eigenständiger Bereich der NS-Erziehung war, sondern sich an die Ideen der Gesamterziehung anlehnte (vgl. Wolsing 1977, 25), wird sich im Folgenden auf Ziele und Methoden der nationalsozialistischen Erziehungswissenschaft an Beispieltexten von Ernst Krieck und seinem Schüler Karl Friedrich Sturm bezogen. Beide Schriften zu erzieherischen Vorstellungen sind konform mit der nationalsozialistischen Ideologie.

Ernst Krick wurde mit Beginn der NS-Diktatur „unter Druck der Nationalsozialisten in Heidelberg zum Professur für Pädagogik berufen" (Baumgart 2007, 179). Seine Schrift „Rasse und Erziehung" stellt, wie es der Titel bereits erahnen lässt, die „Rasse" in den Mittelpunkt seiner erzieherischen Überlegungen. Hierzu heißt es im Text. „Die der Rasse gemäße Wertordnung und Weltanschauung ist ziel- und maßgebend in der gesamten völkischen Erziehung und Bildung" (Krieck 1936).

Krieck hebt darüber hinaus hervor, dass der Mensch ein Gemeinschaftswesen sei und die Erziehung auf diese Gegebenheit eingehen müsse. „Erziehung reiht den Menschen in die völkische Gemeinschaft als reifes und leistungsfähiges Glied ein und damit zugleich in den geschichtlichen Werdegang der Gemeinschaft" (ebd.). Die nationalsozialistische Erziehungsidee der Gemeinschaft kommt hier besonders zum Vorschein, denn jede Gemeinschaft erzieht ihren Nachwuchs in ihrer „Weltanschauung" und so wird der "deutsche Mensch in seiner Totalität durch die nationalsozialistische Bewegung geformt" (ebd.). Die Erziehung erfüllt dabei nach Krieck (1936) am Menschen drei Reifefunktionen: „Sie verhilft ihm 1. zum nötigen technischen Können und Sachwissen, sie formt 2. Haltung, Charakter und Willensrichtung, sie bildet ihn endlich 3. gemäß einer „Weltanschauung", indem sie in ihm selbst das entsprechende Weltbild ausformt oder vielmehr ihm das in der Gemeinschaft vorhandene Weltbild einbildet" (ebd.). Die Leistungen der Erziehung sind nach Krieck dabei am Besten, wenn alle drei Punkte gleichzeitig und ausgeglichen umgesetzt werden (vgl. ebd.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Krieck der „Volksgemeinschaft", die durch dieselbe „Rassengattung" entstand, in seiner Schrift eine wichtige erzieherische Funktion gab. Das Weltbild einer „Rasse" sah er als das Ziel der Erzie-

hung und Bildung an. Die Schule hatte nach Krieck „durch eine planmäßige-methodische Bildung" und durch den Ausbau des „vorhandenen Bildungs- und Kulturgutes" des Weltbildes einen Anteil an dieser Gesamterziehung (vgl. ebd.). Alles in allem betont Krieck ebenfalls die Charakterbildung und die Übernahme der nationalsozialistischen „Weltanschauung" in seiner Erziehungsidee.

Ein Schüler von Ernst Krieck war Karl Friedrich Sturm, dieser gilt nach Baumgart (2007) neben Alfred Bäumler als der „wohl einflußreichste der neuen universitären NS-Pädagogen" (178). In seinem Text „Die neue Erziehungswissenschaft" aus seiner Schrift „Deutsche Erziehung im Werden" aus dem Jahre 1938 beschäftigt er sich mit der Relevanz der Gemeinschaft für die Erziehung. Hierbei stellt er fest, dass „Erziehung […] in aller Welt Funktion konkreter Gemeinschaften wie Familie, Volk und Staat [ist] und darum auch nur möglich im Dienste wirklicher Gemeinschaftsgebilde" (Sturm 1938). Für Sturm gibt es die „Erziehung durch das Volk und zum Volke" (ebd.), denn das Volk ist im Gegensatz zur Menschheit eine „naturhaft geschichtliche Wahrheit" (ebd.). Besonders wirksam betrachtet Sturm die „völkische und staatliche Erziehung", die sich aus den Aufgaben der „völkischen und staatlichen Lage" ergeben (vgl. ebd.). Zusammengefasst verdeutlichen diese Erziehungskonzepte nach Krieck und Sturm, dass sich aus der „Rasse" und dem Gemeinschaftsgedanken ein Erziehungsanspruch ergibt, der seine Leistungen u. a. in der Bildung des Charakters und in der „weltanschaulichen" Schulung sieht.

Den Menschen das Weltbild ihrer „Rasse" näher zu bringen, wird von Krieck als Aufgabe der Schulen gesehen. Für diese „Formung des Menschen" sind nach Südhof (1934) die Jahre zwischen 14 und 18 besonders entscheidend und gerade die Berufsschulen haben Einfluss auf die Jugendlichen in dieser Zeitspanne. „Der Staat hat den von ihm vertretenen Ideengehalt in all den Gliedern, die ihn tragen, zu verlebendigen. Geradezu entscheidend für die Formung des Menschen ist die Beeinflussung in der Zeit der Pubertät zwischen 14 und 18 Jahren. In diese Zeit fällt auch der Besuch der Berufsschule. Der Staat wird sich demnach zur Erfüllung der gestellten Aufgabe mit in erster Linie der Berufsschule bedienen müssen. Erziehung zum Staat und Erziehung zum Beruf liegen […] auf einer Linie" (Südhof 1934).

„Die Erziehung zum Staat" und die „Erziehung zum Beruf" waren gleichgestellt, und so erfüllte die Berufserziehung u. a. die Aufgaben der Staatserziehung, was bspw. in einer staatlichen Ausbildungslenkung (Kap. 3.3.2.) und in der Einführung eines „staatsbürgerlichen Unterrichts" an Berufsschulen (Kap. 3.3.4) kenntlich wird.

Insgesamt hatte die Erziehung im Nationalsozialismus die Funktion die Jugendlichen zu einer Gemeinschaft zu integrieren, die ihren Dienst in Volk und Staat sah und sich demgegenüber verpflichtete und unterordnete. Die Vertreter[633] der erziehungstheoretischen Diskussion in der NS-Diktatur „sahen die Funktion der Erziehung in der Anpassung des Individuums an die Gemeinschaft und in der Unterordnung seiner Interessen unter die des Staates und kamen mit diesem Erziehungsverständnis natürlich den machtpolitischen Vorstellungen der Nationalsozialisten entgegen" (Wolsing 1977, 29). Zwar gehörte es zur Erziehungsaufgabe des Staates und der Berufsschule eine *formbare* Jugend für die NS-Ziele heranzubilden. Es kann allerdings auch festgestellt werden, dass die Institution Schule die Aufgabe verfolgte, die praktische Lehre der Jugendlichen theoretisch zu unterstützen. Die schulische Berufstheorie stand hierbei hinter der betrieblichen Berufspraxis. (Vgl. Kümmel 1980, 26; Herv. d. Verf.) Das heißt, dass auch die nationalsozialistische Erziehung hinter betrieblicher Berufspraxis stand, denn die vorderste Aufgabe der schulischen Berufserziehung bestand darin, qualifizierte Fachkräfte für die Wirtschaft auszubilden (vgl. ebd.).

Inwieweit diese nationalsozialistischen „weltanschaulichen" Erziehungsvorstellungen wie z. B. die Stärkung des Charakters konkret in der Berufsbildung und -erziehung umgesetzt worden sind, zeigen die nachfolgenden Kapitel, wobei auch hierbei festgehalten werden muss, dass die Frage nach der tatsächlichen Umsetzung der erzieherischen Ideen und ihrer Auswirkungen bzw. Beeinflussung auf die Jugendlichen dadurch nicht geklärt werden kann.

3.3.2 Berufsberatung und Ausbildungslenkung

Als direkter Eingriff des NS-Staates in die Berufsausbildung kann die Berufsberatung gewertet werden, die bereits vor 1933 vom Staat durchgeführt worden ist (vgl. Wolsing 1977, 743). Diese „war keine Beratung und Betreuung der jugendlichen Ratsuchenden, sondern eine an wirtschaftlichen und politischen Kriterien orientierte Berufslenkung" (ebd., 85). Die NS-Regierung nutzte diese Stelle, um ihre Funktion politisch zu instrumentalisieren und um Jugendliche in bestimmte politisch relevante Berufsgruppen zu lenken.

Gesetzlich regelte der Erlass vom 5. November 1935 die Arbeitsvermittlung, die Berufsberatung und die Lehrstellenvermittlung. Die „Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung" war ab dem Zeitpunkt die ein-

633 In diesem Zusammenhang ist es von besonderer Relevanz darauf hinzuweisen, dass einige Vertreter der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Nationalsozialismus auch nach 1945 ihre Karriere (in und außerhalb der Wissenschaft) fortgesetzt haben (vgl. Kipp/Miller-Kipp 1995, 539 ff.; vgl. Seubert 1977, 23) und somit die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nach 1945 prägten. „In wirkungsgeschichtlicher Hinsicht ist die BWP nach 1945 die Fortsetzung ihrer Vergangenheit" (Kipp/Miller-Kipp 1995, 555).

zige Stelle im Reich, die sich mit der Aufgabe der Berufsberatung und Vermittlung von Lehrstellen beschäftigten sollte. (Vgl. Koch 1938, 901)

Es muss indes herausgestellt werden, dass die freie Berufswahl an sich weiter Bestand hatte (vgl. Kipp/Miller-Kipp 1995, 252), die NS-Regierung versuchte allerdings die Berufswahl der Jugendlichen durch gezielte Methoden in kriegswichtige Berufe zu lenken (vgl. Wolsing 1977, 744). Hatten die vielfältigen Beeinflussungen keinen Erfolg, sind die Jugendlichen gezielt auf bestimmte Berufsgruppen hingelenkt oder gezwungenermaßen in bestimmte Berufe zugeteilt worden (vgl. Kipp/Miller-Kipp 1995, 252). Diese aufgezwängte Zuteilung ist wiederum mit der Verpflichtung jedes/jeder Einzelnen als Beitrag zur Volksgemeinschaft begründet worden (vgl. Wolsing 1977, 85). Die Berufslenkung in kriegswichtige und -nützliche Berufe hatte Vorrang gegenüber der qualitativen Berufsausbildung (vgl. ebd., 232) und auch die HJ[634] beteiligte sich an der Berufslenkung[635] unter anderem mit der sogenannten „Berufsaufklärung", die auf drei[636] unterschiedlichen Wegen stattfand (vgl. Kipp/Miller-Kipp 1995, 253) und folgend erläutert werden soll.

> *„1. Berufskundliche Heimabende, von den Führern der HJ-Einheiten abgehalten, bei denen Bildtafeln, Filme, Werkstücke und Anschauungskästen eingesetzt wurden – und bei denen in zunehmendem Maße auch die örtlichen Berufsberater mitwirkten.*
>
> *2. Berufskundliche Betriebsbesichtigungen, die sich auf solche Betriebe beschränkten, in denen für Mangelberufe ausgebildet wurde – und schließlich*
>
> *3. Berufskundliche Ausstellungen, die gegenüber den beiden vorgenannten Organisationsformen den Vorteil boten, daß sie sich nicht nur an die Schulabgänger selbst, sondern auch an Eltern und Verwandte richteten" (ebd., 254).*

Erst mit Abschluss der Nachwuchslenkung im Krieg verschob sich der Fokus auf die Berufsbildung, um einen qualifizierten verfügbaren Nachwuchs zu erhalten (vgl. Wolsing 1977, 232), bis dahin ist der jugendliche Nachwuchs gezielt in bestimmte Berufsrichtungen gesteuert worden, um die politische Relevanz dieser Berufsgruppen zu stärken bzw. aufrechtzuerhalten. Die

634 Neben der HJ befassten sich auch Schulen mit dem Thema der Berufsberatung und -lenkung (vgl. Wolsing 1977, 91ff.).

635 Parallel zur Berufslenkung sind den Berufsberatungsstellen persönliche Beurteilungen und Untersuchungsergebnisse der HJ-Ärzte/-innen zugeteilt worden. Eigenschaften wie Pünktlichkeit, Unterordnung und Zuverlässigkeit der HJ-Mitglieder wurden dabei festgehalten. (Vgl. Kipp/Miller-Kipp 1995, 253)

636 Wolsing nennt in diesem Zusammenhang noch: Elternabende, allgemeine Aufklärung durch Presse und Rundfunk, Fragekarten und organsierte Lehrgänge (vgl. Wolsing 1977, 100).

„Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung" war somit ein Mittel zur Selbsttäuschung der Bevölkerung, dass die Bevölkerung politisch für ihre Zwecke instrumentalisierte.

3.3.3 Ausbildungsabbruch im Sinne der Gemeinschaft

Nicht nur die Berufsorientierung ist für politische Zwecke missbraucht worden, auch der Ausbildungsabbruch wurde instrumentalisiert. Die Regelung zur Auflösung des Ausbildungsverhältnisses nach der Probezeit war bislang in §§ 127e RGD und 78 HGB geregelt. Diesen Bestimmungen sind durch den Nationalsozialismus und seiner Ideologie allerdings Grenzen gesetzt worden. Denn der nationalsozialistische Grundsatz „Gemeinnutz geht vor Eigennutz" hat auch dieses Verständnis grundlegend verändert (vgl. o. A. 1940, „Die Auflösung des Lehrverhältnisses …"). Die freie Berufswahl und der Ausbildungsabbruch unterlagen fortan beide dem Gemeinschaftsgedanken des Nationalsozialismus und so ist den Jugendlichen stets propagiert worden, dass sie in der Verantwortung und Verpflichtung für das gesamte deutsche Volk ständen und auch ihre Berufswahl und die Beendigung der Ausbildung in dieser Pflicht lägen.

Ein Ausbildungswechsel oder -abbruch sollte demnach vermieden werden, da sich dies auf die Kosten des Staates auswirkte und gegen den Wert der Volksgemeinschaft verstieß.

> *„Der nationalsozialistische Staat bejaht grundsätzlich die Freiheit der Berufswahl. […] Der Staat ist anderseits gezwungen, den zahlenmäßig viel zu schwachen gewerblichen Nachwuchs sorgfältig zu bewirtschaften und dafür zu sorgen, daß die Ausbildung möglichst schnell vor sich geht und daß Fehlleistungen von Arbeitskräften vermieden werden. […] Es kann daher einem Jugendlichen nicht gestattet sein, daß er nach einmal begonnener Berufsausbildung heute den Beruf und morgen jenen ausprobiert; denn jede nutzlose angewandte Ausbildungsstunde belastet die Volkswirtschaft. […] Die Hinwendung zu einem bestimmten Beruf muß daher im Interesse der Volksgemeinschaft nach einer gewissen Zeitspanne, deren Dauer nach dem gesunden Volksempfinden zu bestimmen ist, endgültig sein. […] Zu berücksichtigen [sind] […] der Vor- oder Nachteil, den die Volksgemeinschaft durch den Berufswechsel hat"* (ebd.).

Die Freiheit der Berufswahl und die Ausbildung selbst sind durch NS-Propaganda eingeschränkt und mit dem Gemeinschaftsgedanken der nationalsozialistischen Ideologie begründet worden. Dieses Beispiel verdeutlicht exemplarisch die Veränderungen in den Konzepten der Berufsbildung, wie bspw. der Berufswahl durch die NS-Ideologie. Eine inhaltliche nationalsozialistische Veränderung betraf u. a. den Berufsschulbereich, wo sich curricular durch den

staatsbürgerlichen Unterricht, dem Nationalsozialismus und seinen Erziehungsidealen angepasst worden ist.

3.3.4 Staatsbürgerlicher Unterricht in den Berufs- und Fachschulen

Staatsbürgerlicher Unterricht diente der nationalsozialistischen „Weltanschauung" und ist zur nationalsozialistischen Indoktrination (aus-)genutzt worden (vgl. Kümmel 1980, 21). Es war das einzige schulische Fach, dessen Inhalt curricular an die NS-Diktatur und Ideologie angepasst worden ist (vgl. Wolsing 1977, 610), obwohl es nur einen geringen Umfang in den Lehrplänen der Berufsschulen einnahm (vgl. Südhof 1936, 48 f.) und hier nicht von einer totalen Ideologisierung ausgegangen werden kann.

Die Berufsschule hatte die Aufgabe, die Jugendlichen im Sinne der nationalsozialistischen Idee zu erziehen, hierfür stand ihr allerdings nur ein geringer zeitlicher Umfang neben dem fachlichen Unterricht zu, denn der berufliche Charakter der Schulen stand auch im Nationalsozialismus im Vordergrund. Unterrichtsinhalte wie die „Behandlung der Rassenfrage" sollten somit in den Unterrichtsalltag miteinbezogen werden und gelegentlich in Verbindung mit dem Beruf angesprochen werden. Zur Behandlung der Themen des staatsbürgerlichen Unterrichts ist unter anderem auf Hitlers „Mein Kampf" und die „Nationalsozialistischen Monatshefte" verwiesen worden. (Vgl. Schmitt 1933, 321) Die ideologische Funktion der Erhöhung des Gemeinschaftsgedankens, der Steigerung des nationalsozialistischen Glaubens und der Begeisterung für die NS-Diktatur sowie die Schaffung eines Feindbildes stand zwar nur ein kleiner zeitlicher Umfang zur Verfügung, aber diese (Ein-)Wirkung auf die Jugendlichen war nicht zu unterschätzen. Denn die unbedingte Hingabe und Einordnung in die nationalsozialistische Herrschaft bzw. die Ideologie wirkte sich sehr wohl negativ auf die eigene Denk- und Handlungsfähigkeit der Jugendlichen aus (vgl. Kümmel 1980, 21), die von den nationalsozialistischen Vorstellungen in fast allen Lebensbereichen (Schule, Freizeit usw.) umgeben waren.

Nach Wolsing (1977) darf ebenfalls die Intensivität des ideologischen Einflusses nicht allein auf den Umfang der gehaltenen Unterrichtsstunden bezogen werden (vgl. 641). Denn gerade weil den Lehrkräften in ihrer Umsetzung des Unterrichts ein relativ großer und vor allem *freier* Spielraum ermöglicht worden ist (vgl. ebd., 649; Herv. d. Verf.), konnte der nationalsozialistische Einfluss unterschiedlich ausfallen.

Festzuhalten ist, dass die Aufgabe der Berufs- und Fachschulen in der Erziehung der Jugendlichen zum Dienst an Volk und Staat bestand. „Die Berufs- und Fachschulen haben nach den amtlichen Bestimmungen die Aufgabe, den in Blut und Boden wurzelnden, rassisch bewußten, seinem Staat und Volk

durch den Beruf dienenden deutschen Menschen heranzubilden, der sich organisch und willig in die staatlichen Notwendigkeiten einordnet" (Südhof 1936, 17). Zwar sollten die Jugendlichen „durch den Beruf gebildet werden" (ebd.), dieser stand allerdings im Dienst des „Führerstaates" und diente somit der Pflichterfüllung und dem (politischen) Nutzen gegenüber der Gemeinschaft (vgl. Kümmel 1980, 23). Eine Instrumentalisierung der schulischen Berufsbildung fand u. a. im staatsbürgerlichen Unterricht statt, wobei die fachliche Seite der Berufsbildung Vorrang hatte. Fest steht auch, dass „Arbeit" und „Beruf" für den „Kampf" und den „Dienst" an der Volksgemeinschaft ideologisch ausgenutzt worden sind (vgl. Wolsing 1977, 747) und „die Individualität des Schülers […] zum bloßen Arbeits- und Wehrwesen degradiert [worden ist], und die Berufsschule […] zur Erfüllungsgehilfin von letztlich inhumanen Zwecken [verkam]" (Kümmel 1980, 23).

3.4 Zusammenfassung

Schwerpunkt dieses Kapitels war die nationalsozialistische Ideologisierung von Bildung, Erziehung und Berufsbildung. Hierzu ist zunächst das Erziehungsdenken im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus betrachtet worden. Aus dieser Darstellung ist deutlich geworden, dass mit Beginn der nationalsozialistischen Diktatur keine strikte und komplette Abwendung zur Reformpädagogik der Weimarer Zeit stattgefunden hat und sich reformpädagogische Begriffe wie z. B. die Gemeinschaft auch in nationalsozialistischen Erziehungsvorstellungen wiederfinden lassen. Darüber hinaus ist festgestellt worden, dass andere reformpädagogische Konzepte wie bspw. die kindesgemäße Erziehung im Nationalsozialismus abgelehnt worden sind oder andere reformpädagogische Leitbilder wie das des Kameraden nationalsozialistisch angepasst wurden.

Es folgte eine Fokussierung der Ideologisierung von Bildung und Erziehung im Nationalsozialismus, wo u. a. Hitlers Erziehungsvorstellungen in seinem Buch „Mein Kampf" näher beleuchtet worden sind. Das Buch hat die Grundlage der nationalsozialistischen Bildungs- und Erziehungspolitik gebildet und ist zum Inbegriff der „weltanschaulichen" Schulung geworden.

Danach sind die ideologischen Beeinflussungen und die Kontrolle der Berufsbildung und -erziehung betrachtet worden, wo deutlich wurde, dass die fachliche Berufserziehung vor der „weltanschaulichen" Schulung gestanden hat, was jedoch nicht bedeutet hat, dass die Berufsbildung in einem geringerem Umfang ideologisiert worden ist. Denn der zeitliche Umfang – z. B. der Staatsbürgerkunde – darf erstens nicht unterschätzt werden, und zweitens muss die anmutende Ideologieferne der fachlichen Berufserziehung nicht einen kom-

pletten Ausfall ideologischer Beeinflussungen bedeutet haben. Darüber hinaus ist auf einige Schriften führender Vertreter der nationalsozialistischen Erziehung z. B. Krieck und Sturm eingegangen worden, die die nationalsozialistischen Vorstellungen bspw. in Bezug auf die „Rasse" erziehungstheoretisch bekräftigt und unterstützt haben. Ebenfalls konnten einige Beispiele praktischer Auslegungen einer ideologischen Kontrolle während der nationalsozialistischen Diktatur herausgestellt werden. In diesem Zusammenhang sind z. B. die Berufsberatung und Ausbildungslenkung durch die „Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung" und die HJ betrachtet worden, wo u. a. herausgestellt worden ist, dass die Beratung und Betreuung der Jugendlichen arbeitsmarktpolitische Ziele verfolgt haben.

4 Ideologischer Einfluss auf die Berufsbildung und -erziehung in Hamburg

Die nationalsozialistische Funktionalisierung der Berufsbildung und -erziehung in Deutschland ist durch historiografisch-berufspädagogische Studien und ergänzend dazu in der vorliegenden Arbeit anhand von ausgewählten Beispielen belegt worden. Wenig beforscht sind regionalspezifische Konkretisierungen und Auslegungen der NS-Ideologie. So gab es parallel zu den deutschlandweiten gesetzlichen Veränderungen wie die Gleichschaltung des Schulwesens weitere ideologische Neuordnungen, die regional bedingt waren und auch die Berufsbildung nachhaltig gestalteten, wie am Beispiel Hamburgs exemplarisch gezeigt werden kann.

Dieser Teil der Arbeit greift in seinen Unterkapiteln ideologische Veränderungen in der Berufsbildung in Hamburg auf und stellt ihre ideologischen Funktionen heraus. Zum einen soll damit gezeigt werden, dass es regionale Spezifika in der Instrumentalisierung (Form und Intensivität) der Berufsbildung gegeben hat und zum anderen, dass diese in (berufsbildenden) Originaldokumenten auffindbar sind.

Um die praktischen Auslegungen der unterschiedlichen Ideologieformen und -funktionen im Nationalsozialismus in der Berufsbildung exemplarisch in Hamburg darstellen zu können, ist eine Einführung in die politische Propaganda in Hamburg vor 1933 notwendig (Kap. 4.1). Dieses Unterkapitel gibt Einblicke in die gesellschaftliche Situation zum Ende der Weimarer Republik, zeigt die Auswirkungen der Weltwirtschaftskrise auf den berufsbildenden Bereich und die Jugendlichen in der Hansestadt und ermöglicht somit einen Eindruck der politischen Propaganda im Übergang zum Nationalsozialismus.

Daraufhin werden praktische Auslegungen der Ideologieformen und -funktionen im Nationalsozialismus in der Berufsbildung betrachtet (Kap. 4.2). Hierbei werden unterschiedliche nationalsozialistische Veränderungen in als auch außerhalb der Berufsbildung thematisiert, die diesen Bereich ideologisch missbrauchten.

4.1 Die Entstehung der NS-Ideologie im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus – der Auftakt nationalsozialistisch politischer Propaganda

Das Ende des ersten Weltkrieges 1918 und der Beginn der Weimarer Republik ließen Politik deutschlandweit zu einem ständigen Thema werden, welches

nicht nur die Erwachsenen betraf, sondern auch die deutsche Jugend (vgl. Lingelbach 1987, 97). Mit den Folgen der wirtschaftlichen Krise durch Reparationen nach dem ersten Weltkrieg und der daraus resultierenden Arbeitslosigkeit mussten sich auch die Jugendlichen in Hamburg auseinandersetzen. Um die Auswirkungen der Arbeitslosigkeit in Hamburg einzugrenzen, sind verschiedene Maßnahmen gefordert und umgesetzt worden. Dokumente dieser Zeit verdeutlichen allerdings auch, dass die Sorge um eine politische Ideologisierung der Jugendlichen wuchs. Um dies zu verdeutlichen, wird zunächst die Arbeitslosigkeit und ihre Auswirkung auf die Jugendlichen in Hamburg um 1932 thematisiert (Kap. 4.1.1) und mit Originalaussagen belegt. Bereits zu diesem Zeitpunkt ist die Möglichkeit des Einflusses einer „zerstörenden Propaganda" auf die Jugendlichen gesehen worden. Darauf folgt ein Passus zum exemplarischen Umgang mit politischer Betätigung und Äußerungen in der Berufsbildung in Hamburg (Kap. 4.1.2), welcher die politische Situation vor und während der NS-Diktatur hervorheben soll und aufzeigt, dass politische Betätigungen der Schüler/-innen für die NSDAP in den Berufsschulen zunächst untersagt waren. Das darauffolgende Unterkapitel zeigt anschließend, dass auch politische kritische Äußerungen gegenüber der NSDAP seitens der Lehrerschaft in Hamburg nach der NS-Machtergreifung von der Landesschulbehörde öffentlich kritisiert und verboten worden sind (Kap. 4.1.3).

Diese drei Beispiele aus dem Raum Hamburg beschreiben beispielgebend die regionale politische Stimmung in der Berufsbildung und die damit verbundene Sorge einer möglichen politischen Ideologisierung der Jugendlichen, als auch der Berufsbildung.

4.1.1 Nährboden für politische Propaganda – Jugendarbeitslosigkeit 1932

Wie der Rest des Landes kämpften auch die Bewohner der Stadt Hamburg 1932 mit der wirtschaftlichen Krise und den Auswirkungen, wie der Arbeitslosigkeit und niedrigen Arbeitslöhnen. Für die Jugendlichen in Hamburg bedeutete dies, dass sie nach Ende ihrer Schulzeit mit einer größeren Gruppe an Arbeitslosen um eine Arbeitstätigkeit oder Ausbildung konkurrierten und dass ihre Situation prekär war. So verwundert es nicht, dass viele „schulentlassene Jugendliche […] keine Lehrstelle [bekamen] und […] arbeitslos [geworden sind]" (Schmidt 2010, 30). Um zu verhindern, dass Jugendliche direkt nach ihrer Schulzeit der Arbeitslosigkeit verfielen, forderte u. a. der „Verein hamburgischer Gewerbelehrer" 1932 – im Auftrag des „Vereins der Lehrerinnen an Beruflichen Schulen zu Hamburg", des „Vereins der Lehrerinnen an Staatlichen Handelsschulen zu Hamburg" und des „Vereins der Diplomhandelslehrer zu Hamburg" – die Landesschulbehörde auf, die wöchentliche Unterrichtsstun-

denanzahl der berufsschulpflichtig werdenden Jugendlichen, die keine Lehrstelle gefunden haben, auf 20 Stunden zu erhöhen.[637] Mit dieser Idee und mit einer Erhöhung der Klassengrößen sollte die Arbeitslosigkeit der schulentlassenen Jugend in Hamburg gemindert werden (vgl. Schmidt 2010, 30).

Der Verein begründete die Notwendigkeit dieser Forderung mit einer statistischen Untersuchung der Jugendarbeitslosigkeit an drei Berufsschulen in Hamburg. Hierzu heißt es: „Ein Drittel aller männlichen berufsschulpflichtigen ungelernten Jugendlichen ist arbeitslos![638] Erschreckend ist die Tatsache, daß die Zahl der arbeitslosen Jugendlichen im jüngsten Berufsschuljahrgang weit über dem Durchschnittssatz von 30 % liegt".[639]

Die Arbeitslosigkeit der Jugendlichen in Hamburg lag somit, laut den statistischen Ergebnissen des Vereins, über dem Durchschnitt und bedeutete nach unterschiedlichen Auffassungen der hamburgischen Lehrerschaft schwerwiegende Auswirkungen für diese jungen Menschen. Als Begründung hierfür ist die jugendliche Reifezeit angeführt worden: „Das Entwöhnen von einem durch Pflichten und Aufgaben geregelten Leben führt gerade in diesen Jahren der Reifezeit zu schwersten Entwicklungsstörungen, zu einer Erschlaffung des Willens, zu einer Verkrümmung geistiger Kräfte, verschüttet die Anlagen zu einer gemeinschaftsverpflichtenden Lebensauffassung und gibt der Entwicklung hemmungsloser, asozialer Triebe Raum" (ebd.). Neben dieser „inneren Zerstörung" ihrer selbst waren erfolglos arbeitssuchende Jugendliche, laut der hamburgischen Lehrerschaft, ebenso mehr dazu geneigt, eine negative Einstellung zur Wirtschaft und zum Staat zu entwickeln und sich für „zerstörende" Aktionen zu interessieren (vgl. ebd.). Die Dokumente stellen deutlich heraus, dass die wirtschaftliche Situation Jugendlicher in Hamburg bereits vor Beginn der NS-Diktatur von Pädagogen problematisch gesehen worden ist und dass diesem Umstand z. B. durch eine längere Beschulung entgegengewirkt werden sollte.

Die Sorge um die Jugend, ihrer Zukunft und der politischen Beeinflussung ist auch in einem Schreiben an die Landesschulbehörde 1932 explizit dargestellt worden. „Die Not der Familien, aus denen diese Jugendlichen kommen, ist der

637 Vgl. Matthiessen 1932, „Einschulung des Berufsschuljahrganges 1932", in StaHH 361–2-VI-2249.

638 Einer Statistik zufolge sind drei allgemeine Berufsschulen für die männliche Jugend im November 1931 untersucht worden. Folgende Ergebnisse für diese drei Schulen sind dabei herausgestellt worden: 1. Schule: Von 700 Schülern waren rund 200 davon arbeitslos. 2. Schule: Von 850 Schülern waren rund 300 davon arbeitslos. 3. Schule: Von 1700 Schülern waren rund 500 davon arbeitslos (vgl. Matthiessen 1932, „Einschulung des Berufsschuljahrganges 1932", in StaHH 361–2-VI-2249).

639 Matthiessen 1932, „Einschulung des Berufsschuljahrganges 1932", in StaHH 361–2-VI-2249.

günstige Nährboden für zerstörende Propaganda. […] dann muß unter allen Umständen darüber hinaus der Versuch gemacht werden, diese Jugendlichen zu einer positiven Einstellung zu Staat und Volk und Volksgemeinschaft zu bringen; denn ihre Not ist fraglos eine Gefahr für unsere Vaterstadt und zwingt zu bewahrenden und fördernden Maßnahmen".[640] Es ist damit argumentiert worden, dass die Jugendlichen im Sommer ihre Zeit draußen verbringen konnten und sich sportlich betätigten; der nahende Winter würde ihnen allerdings diese Möglichkeiten entziehen, sodass befürchtet werden musste, dass die Jugendliche ihren „Tätigkeitsdrang" nicht ausleben konnten und auf „falsche Bahnen"[641] kommen.[642]

Um all diesen potenziellen Gefahren entgegenzuwirken und einen Nährboden für eine politische Ideologisierung zu verhindern[643], forderte die hamburgische Lehrerschaft den Staat auf, seiner Verantwortung für diese Jugendlichen nachzukommen. Denn der Staat hätte – laut Antragsteller – die Verpflichtung, die Jugendlichen in dieser Zeit zu unterstützen und die festgelegte Notmaßnahme der Erhöhung der Unterrichtsstunden hätte dabei einen doppelten Gewinn, zum einen werden die berufsschulpflichtigen Jugendlichen vor der Arbeitslosigkeit und ihren Auswirkungen bewahrt und zum anderen verbessern sie die Aussichten der Jugendlichen des Jahrganges 1930 und 1931 zu einer Arbeitsplatz- bzw. Lehrstellenvermittlung.[644]

Dies war nur eine Möglichkeit die Jugendarbeitslosigkeit und ihre Folgen in Hamburg einzudämmen. Zur zusätzlichen Beschulung der Jugend ist als weitere Maßnahme der freiwillige Arbeitsdienst erwähnt worden,[645] der zur Befriedigung des „Tätigkeitsdranges" der Jugendlichen genutzt werden sollte, um sie so vor politischen Beeinflussungen zu bewahren. Eine weitere Maßnahme, um die Situation der Jugendarbeitslosigkeit in Hamburg zu überblicken, ist in der Notwendigkeit einer gesetzlichen Grundlage zur Erfassung aller berufs-

640 Raer 1932, Schreiben an die Landesschulbehörde, o. T., in StaHH 361–2-VI-2249.

641 Dieses Zitat verwendet den Wortlaut „falsche Bahnen", was strafrechtliche und politische Wege bedeuten kann. Im gleichen Dokument ist auch auf die weibliche Jugend verwiesen worden. Bei den weiblichen Jugendlichen sah man die Gefahren hingegen vorwiegend im Verlust ihrer Sittlichkeit (vgl. Matthiessen 1932, „Einschulung des Berufsschuljahrganges 1932", in StaHH 361–2-VI-2249).

642 Vgl. ebd.

643 Für die politischen Parteien in Deutschland war es einfach, Jugendliche zur Mitarbeit in ihrer Partei zu motivieren, denn die wirtschaftliche Notlage in der sie sich befanden, machte vielen Jugendlichen deutlich, dass diese nur durch politische Maßnahmen verändert werden konnten (vgl. Lingelbach 1987, 97f.).

644 Vgl. Matthiessen 1932, „Einschulung des Berufsschuljahrganges 1932", in StaHH 361–2-VI-2249.

645 Vgl. Raer 1932, Schreiben an die Landesschulbehörde, o. T., in StaHH 361–2-VI-2249.

schulpflichtigen Jugendlichen ohne Lehrverhältnis gesehen worden.[646] Dies gab der Stadt, zusätzlich zum Überblick, eine Möglichkeit sich der Lage bewusst zu werden und dementsprechend zu handeln.

Die Darstellung der politischen und wirtschaftlichen Situation vor der NS-Diktatur und ihre Auswirkungen u. a. auf die Jugendlichen in Hamburg kann als ein Anlass für das Aufkommen politischer Ideologien bzw. Kritik und Erzürnung gegenüber dem Staat und der Regierung gesehen werden. Hamburgische Pädagogen äußerten sich hierzu in fixierter Kommunikation kritisch und bedenklich. Ihre Bedenken, dass sich Jugendliche von radikalen Parteien politisch „verführen" lassen, wird auch im folgenden Unterkapitel deutlich, wo die Zustimmung zu politischen Parteien durch Tragen von Abzeichen in der Berufsschule öffentlich erkennbar geworden sind.

4.1.2 Tragen politischer Abzeichen in der Berufsschule

Aus den begrenzten Dokumenten des Staatsarchivs in Hamburg lässt sich entnehmen, dass der Nährboden für politische Ideologien und politische Betätigungen der Jugendlichen gegen Ende der Weimarer Republik vorhanden war. Politische Tätigkeiten von Jugendlichen fanden demnach in einem so großen Umfang statt, dass politische Äußerungen und Ausführungen bereits vor 1933 in der Berufsbildung in Hamburg eine ernst zunehmende Situation darstellten. Es existieren dokumentarisch dargelegte Fälle, in denen Schüler/-innen mit politischen Abzeichen z. B. Nadeln mit Hakenkreuz, Uniformen der SA der NSDAP im Unterricht erschienen und diese politischen Zeichen auf Anweisung der Lehrkräfte teilweise nicht ablegen wollten, da es ihnen ihre Partei verboten hatte auf solche Anordnungen zu reagieren.[647] Solche und andere Beispiele forderten die Landesschulbehörde am 18. September 1930 zu einer Bestimmung, die das Tragen von Zeichen und Uniformen in der Schule gänzlich verbot. In einem Brief von der Landesschulbehörde von Emil Krause[648] an die Direktoren, einige Tage vor der Bestimmung, lautete es dazu wie folgt: „Es ist zu meiner Kenntnis gekommen, daß die Schüler der der Berufsschulbehörde unterstellten öffentlichen Schulen neuerdings in wachsendem Umfange sich an den Bestrebungen politischer Organisationen beteiligen, deren Ziel der gewaltsame Umsturz der bestehenden Staatsordnung ist. Insbesondere haben sich Schüler der öffentlichen Schulen neuerdings in zahlreichen Fällen an öffentlichen Kundgebungen der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei und

646 Vgl. Matthiessen 1932, „Einschulung des Berufsschuljahrganges 1932", in StaHH 361–2-VI-2249.

647 Vgl. StaHH 361–2-VI-2258.

648 Emil Krause ist seit 1919 für das politische Schulwesen in Hamburg verantwortlich gewesen (vgl. Schmidt 2008, 15).

der Kommunistischen Partei beteiligt. Ein solches Verhalten von Schülern öffentlicher Schulen kann nicht geduldet werden".[649] Dieses Dokument verdeutlicht, dass es der Landesschulbehörde um 1930 nicht entgangen war, dass eine politische Beeinflussung der Jugend in Hamburg Einzug genommen hatte und dass dies der Stadt bedenklich erschien. Diese Bedenken zwangen den Präses der Landesschulbehörde Emil Krause zur Veranlassung von drei Anordnungen:

- Erstens wurde jede politische Betätigung der berufsschulpflichtigen Jugend für die NSDAP in Hamburg untersagt. „Den Schülern der der Berufsschulbehörde unterstellten öffentlichen Schulen ist jegliche Betätigung für die Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei und die Kommunistische Partei, sowie für alle Unter-, Hilfs- und Nebenorganisationen dieser Parteien und in gleicher weise auch jegliche Unterstützung der Nationalsozialistischen Arbeiterpartei und der Kommunistischen Partei, sowie der Unter-, Hilfs- und Nebenorganisationen dieser Parteien verboten".[650]
- Zweitens wurde das Tragen von jenen politischen Parteien in der Berufsschule verboten. „Den Schülern der Pflichtberufsschulen ist das Tragen parteipolitischer Abzeichen jeder Art in der Schule verboten. Abzeichen, die lediglich die Reichsfarben zeigen, sind nicht als parteipolitische Abzeichen anzusehen".[651]
- Drittens wurde das Verbot über das Tragen politischer Abzeichen über das Schulgebäude hinaus ausgeweitet. „Den Schülern der übrigen der Berufsschulbehörde unterstellten öffentlichen Schulen, zu deren Besuch eine gesetzliche Verpflichtung nicht besteht, ist das Tragen von Abzeichen der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei und der Kommunistischen Partei sowie der Unter-, Hilfs- und Nebenorganisationen dieser Parteien auch ausserhalb der Schule verboten. Schüler der Pflichtberufsschulen, die gegen die vorstehend ausgeführten Verbote verstossen, haben Bestrafung […] zu gewärtigen. Schüler der sonstigen der Berufsschulbehörde unterstellten öffentlichen Schulen, die gegen die Verbote verstossen, haben Verweisung von der Schule zu gewärtigen".[652]

Die angeschriebenen Direktoren bzw. die Schulverwaltungen hatten den Auftrag erhalten, die Schülerschaft über diese Anordnung aufzuklären und nachdrücklich auf die Folgen eines Verstoßes hinzuweisen.[653] Die Landesschulbehörde duldete in ihren Schulen keine politische Abzeichen und Betätigungen.

649 Krause 1930, „Abschrift", in StaHH 361–2-VI-2258.
650 Ebd.
651 Ebd.
652 Krause 1930, „Abschrift", in StaHH 361–2-VI-2258.
653 Vgl. ebd.

So ist nicht nur Schülern/-innen das Tragen von politischen Abzeichen verwehrt worden, sondern auch den Lehrkräften ist bspw. eine Mitgliedschaft bei der NSDAP oder der KPD verboten worden (vgl. Hochmuth/Meyer 1969, 258).

Der politische Einfluss und die Bekennung zu einer Partei wirkten strukturierend und integrierten ihre Anhänger nicht nur zu einer Gruppe, sondern der gemeinsame Glaube spiegelte sich äußerlich in Form von Symbolen und Abzeichen wider, was um 1930 als besorgniserregend eingestuft worden ist, weil es die Instrumentalisierung der Jugend für politische Zwecke bedeutete bzw. ihre Kraft zeigte.

Die politische Betätigung im öffentlichen Raum Hamburgs war auch noch zwei Jahre nach dieser Bestimmung ein relevantes Thema und ist von den „Hamburger Anzeigern" in einem Artikel erneut aufgegriffen worden. Dort ist der Standpunkt von Karl Witt[654] – dem späteren Präses der Landeschulbehörde – dargelegt worden. „Das Tragen politischer Abzeichen und politische Betätigung sei allgemein in Hamburg innerhalb der Schulen verboten, außerhalb auf Bekundungen einer Zugehörigkeit zu einer verfassungsfeindlichen Partei beschränkt. In den nächsten Tagen werde eine Neuregelung dieser Vorschriften erfolgen die die politische Freiheit wahlmündiger Schüler unangetastet lasse".[655] Diese Aussage von Karl Witt, die keine persönliche Haltung zur NSDAP wiedergibt und zudem offen lässt, inwieweit die politische Freiheit der Jugendlichen beschränkt werden kann, steht im Gegensatz zur Bestimmung der Landesschulbehörde aus dem Jahr 1930. Seine Aussage lässt zudem erahnen, dass es Diskussionen und Veränderungen in Bezug auf die Vorschriften in den Jahren danach gegeben haben muss.

Das Verbot zum Tragen von politischen Abzeichen und Uniformen in (Berufs-)Schulen änderte sich 1933 nach der Gleichschaltung des Schulwesens umgehend. In den Leitgedanken zur Schulordnung heißt es: „Schüler, die der Hitler Jugend und zugelassenen allgemeinen nationalen Bünden sowie der SA angehören, dürfen deren Uniformen und Abzeichen in der Schule und bei Schülerveranstaltungen tragen. […] Das Tragen sonstiger Abzeichen und Uniformen namentlich von bekenntnismäßig abgegrenzten Jugendbünden in der

654 „Am 3. März [1933] mußte der sozialdemokratische Schulsenator Emil Krause mit anderen seiner Parteigenossen aus dem Senat ausscheiden. Am 8. März, nachdem die Nazis einen neuen Senat zusammenmanipuliert hatten, wurde Karl Witt, Mitglied der „Deutschnationalen Volkspartei" Schulsenator und Präses der „Landesunterrichtsbehörde" (bis zu diesem Zeitpunkt „Landesschulbehörde"); am 19. Mai trat Witt zur NSDAP über" (Hochmuth/Meyer 1969, 260).

655 O. A. 1932, „Hamburger Anzeiger", „Die Klagen der Seefahrtsschüler", in StaHH 361–2-VI-2258.

Schule und bei Schulveranstaltungen ist verboten"[656] [657]. Diese Bestimmung zeigt nicht nur, dass das Tragen von NSDAP Uniformen im Schulalltag gestattet worden ist, sondern auch, dass alle anderen politischen Abzeichen und Uniformierungen verboten worden sind. Der Ausdrucksideologie ist im Nationalsozialismus durch die Uniformierung im Schulalltag Raum zur Entfaltung gegeben worden, sodass die ideologischen Funktionen der Integration und Ausgrenzung auch im sonst *pädagogisch behüteten* Gebiet der (Berufs-)Schule ermöglicht worden sind.

4.1.3 Politische Beeinflussung durch Lehrkräfte

Durch die Erlaubnis von NSDAP konformen Uniformen in der Schule fand eine nationalsozialistische Auslegung der Ausdrucksideologie statt, die zur Integration von nationalsozialistisch gesinnten Mitschülern/-innen und Ausgrenzung von „Nicht-Gläubigen" führte, so ist dies u. a. dadurch erreicht worden, dass das Tragen von Uniformen und Abzeichen anderer politischer Parteien verboten worden ist. Dieses Verbot betraf nicht nur Schüler/-innen, sondern auch Lehrer/-innen indem es sie in ihrer „politischen Beeinflussung" der Jugend stark beschränkte.

Diese anderweitige „politische Beeinflussung" hin zum Marxismus oder zur Sozialdemokratie von Seiten der Lehrerschaft ist nach Machtergreifung der Nationalsozialisten von der Landesschulbehörde nicht mehr geduldet worden. 1933 ist die Beeinflussung durch Lehrkräfte öffentlich in einem Schreiben kritisiert und verboten worden. Hierzu ging ein Brief, verfasst durch Schulsenator Karl Witt, an sämtliche Leitungen öffentlicher Schulen mit dem Verbot marxistischer Beeinflussungen der Schülerschaft. „Es laufen bei der Landesschulbehörde zahlreiche Beschwerden darüber ein, daß Lehrer aller Schulgattungen ihre Schüler offen oder versteckt marxistisch beeinflussen, Werbetätigkeiten im Sinne der Sozialdemokratischen oder Kommunistischen Partei betreiben oder die nationale

656 O. A. 1933, „Berliner Tageblatt", „Leitgedanken zur Schulordnung …", in StaHH 135–1-I-IV-5599.

657 Auch wenn nationalsozialistische Uniformen äußerlich ihren Platz an Hamburgs Schulen gefunden haben, sind 1937 Vermerke über politische Betätigung auf Schulzeugnissen untersagt worden. Allerdings nicht, weil das Politische sich nicht mit dem Schulischen vermischen sollte, sondern aus den negativen Konsequenzen, die ein solcher Eintrag auf die nationalsozialistische (Schul-)Entwicklung haben konnte. So ist bei einem Schüler auf seinem Zeugnis vermerkt worden, dass seine außerschulische politische Betätigung [wahrscheinlich bezogen auf die Hitler Jugend] sich auf seine „schulische Entwicklung störend" auswirkte (vgl. Rust 1937, „Vermerk auf Schulzeugnissen über …", in StaHH 361–2-VI-2267). Dieser Vermerk ist baldig gelöscht worden und hatte die Anordnung zur Folge, dass politische Betätigungen nicht auf allen Arten von Schulzeugnissen erscheinen sollten (vgl. ebd.). Hierzu ist auch ein entsprechendes Rundschreiben der Kultus- und Schulbehörde an alle Schulen verschickt worden (vgl. Schultz 1937, „Ständiges Rundschreiben", in StaHH 361–2-VI-2267).

Regierung durch Verhalten und Wort verächtlich machen. Die Landesschulbehörde warnt nachdrücklich vor einer derartigen Betätigung. Sie wird alle Lehrer, denen sie nachgewiesen wird, sofort von der Schularbeit ausschliessen und gegebenenfalls mit Nachdruck disziplinarisch gegen sie einschreiten".[658] Dieser Brief zeigt, dass bereits kurz nach Beginn der NS-Diktatur eine andere politische Haltung von der gleichgeschalteten Landesschulbehörde nicht gebilligt worden ist und in der Schule nicht nur bei Schülern/-innen, sondern auch in der Lehrerschaft verfolgt und bestraft worden sind[659]. Des Weiteren verdeutlicht dieses Schreiben die Möglichkeit der Informationsweitergabe von Schülern/-innen und/oder Kollegen/-innen über politische Äußerungen ihrer Kameraden/-innen und Kollegen/-innen. Verbote, Verrat und Verfolgung von Schülern/-innen und Lehrkräften, die sich „falsch" politisch bzw. gegen den Nationalsozialismus geäußert haben, führten zum einen zur Angst bei anderen Schülern/-innen und Lehrkräften und ebneten zum anderen den Weg zu einer nationalsozialistisch beschränkten Meinungsfreiheit in der Schule, wo es keine Chance zur Kritik der bestehenden politischen Verhältnisse geben sollte, ganz im Sinne der Verschleierungsideologie.

4.2 Praktische Auslegung der Ideologieformen und -funktionen im Nationalsozialismus im (berufs-)schulbildenden Bereich in Hamburg

Die Gleichschaltung des gesamten Schulwesens in Deutschland war der Beginn einer Reihe an schulischen Veränderungen, die einer oder mehreren ideologischen Funktionen unterlagen. Es ist bereits herausgestellt worden, dass sich ein einheitliches System in der Schulverwaltung, -organisation sowie in der inhaltlichen Unterrichtsumsetzung leichter kontrollieren und indoktrinieren ließ (vgl. Kümmel 1980, 19). Die „Nazifizierung" erfasste dabei alle Ebenen der Schulverwaltungshierarchie (vgl. Schmidt 2008, 255).

Zu Beginn des Nationalsozialismus entstanden in Deutschland erste „Leitgedanken zur Schulordnung", die die nationalsozialistischen Ideen bereits deut-

658 Witt 1933, „Verbot marxistischer Beeinflussung …", in StaHH 361–2-IV-276.

659 So ist zwar eine andere politische Haltung als die nationalsozialistische nicht gebilligt worden, jedoch gab es Auflehnungen seitens der Lehrerschaft in Hamburg gegen eine politische Kontrolle ihrer Haltung. Nach einem Rundschreiben des NSLB in Hamburg an seine Mitglieder sollten Lehrer/-innen, die sich gegenüber Hitler oder der Machtergreifung negativ im Unterricht geäußert hatten, an den NSLB gemeldet werden. Die Reaktion der Lehrerschaft in Hamburg war allerdings anders als es der NSLB erwartet hatte, denn sie waren erbost über diese Meldung und forderten eine Zurücknahme des Schreibens. (Vgl. Hochmuth/Meyer 1969, 259)

lich hervorhoben und für verbindlich erklärten. „Die oberste Aufgabe der Schule ist die Erziehung der Jugend zum Dienst am Volkstum und Staat im nationalsozialistischen Geist. Alles, was diese Erziehung fördert, ist zu pflegen; alles, was sie gefährdet, zu meiden und zu bekämpfen. Richtungsgebend für die volks- und staatspolitische Erziehung sind die durch die deutsche Freiheitsbewegung bestimmten Ziele der Reichsregierung. Das gesamte innere und äußere Leben der Schule steht im Dienst dieser Aufgabe. Leiter, Lehrer, Schüler und Schulangestellte sind ihr verpflichtet".[660]

Die von Reichsminister Wilhelm Frick verkündete Aufgabe der Schule im Nationalsozialismus ließ offen, wie die „Erziehung der Jugend zum Dienst am Volkstum und Staat im nationalsozialistischen Sinne" in der Schule erfolgen sollte. Hierauf folgten verschiedene Erlasse, um diese Erziehung im Schulwesen zu fördern. Die folgenden Unterkapitel zeichnen unterschiedliche nationalsozialistische Bestimmungen für das Schulwesen bzw. die Berufsschule in Deutschland und in Hamburg nach und geben exemplarisch eine Übersicht über die praktischen Auslegungen der NS-Ideologie.

Um die Auslegung der NS-Ideologie in der Berufsbildung und im Schulwesen in Hamburg nachzuvollziehen, muss zuvor auf relevante territoriale Veränderungen in Hamburg und die damit einhergehenden Folgen für die Berufsbildung eingegangen werden (Kap. 4.2.1). Die einzelnen Unterkapitel verdeutlichen hier beispielhaft die strukturellen Veränderungen des Berufsschulwesens in Hamburg anhand von Originaldokumenten, während das nachfolgende Kapitel näher auf die inhaltliche und personelle Veränderung im Berufsschulwesen eingeht (Kap. 4.2.2). Hier liegt der Fokus auf Veränderungen im Berufsschulwesen, die sich anhand von Dokumenten des Staatsarchivs Hamburgs belegen lassen und die Umsetzung bzw. teilweise persönliche Meinungsbilder hierzu widerspiegeln.

4.2.1 Territoriale Veränderungen in der Hansestadt und die Folgen für das Berufsschulwesen

Im Zuge der Gebietsbereinigungen kam 1937 u. a. das sogenannte „Groß-Hamburg Gesetz" zustande, was nicht nur eine Gebietsänderung für Hamburg bedeutete, sondern auch Auswirkungen auf wirtschaftliche und politische Strukturen der Stadt hatte (s. Teil B2/Kap. 4.2). Ziel dieser Zusammenfassung unterschiedlicher Städte an der Elbe war die territoriale Ausbreitung, was mit der Bündelung der wirtschaftlichen Möglichkeiten hier insbesondere des Hafengebiets und der steigenden Bevölkerungszahl begründet worden ist (vgl.

660 O. A. 1933, „Berliner Tageblatt", „Leitgedanken zur Schulordnung …", in StaHH 135–1-I-IV-5599.

Johe 1986, 339f.). Mit diesem Gesetz legten die Nationalsozialisten Grundlagen für zukünftige wirtschaftliche und politische Veränderungen (vgl. ebd.) und in diesem Zusammenhang für eine Neuordnung der Berufsschulen.

Das folgende Unterkapitel beschäftigt sich zunächst mit dem „Groß-Hamburg Gesetz" und der damit verbundenen Neuordnung des Berufs- und Fachschulwesens der Stadt (Kap. 4.2.1.1). Darauf folgt ein Kapitel zur Raumproblematik, denn auf die Gebietsänderung in Hamburg 1937 folgte eine Raumnot der Berufsschulen (Kap. 4.2.1.2). Im Zuge der Neuordnung des Berufsschulwesens ist zunächst von der Stadt in Erwägung gezogen worden, bestimmte Berufsschulen im Stadtgebiet Hamburgs umzubenennen, bevor im Oktober 1937 eine reichseinheitliche Benennung des Berufsschulwesens in Deutschland durchgesetzt worden ist und daraufhin Namenspaten für Hamburger Berufsschulen vorgeschlagen worden sind (Kap. 4.2.1.3). Diese Strukturierung des Berufsschulwesens in Hamburg aufgrund von territorialen Veränderungen im Stadtgebiet veranschaulicht die Umsetzung der nationalsozialistischen Vereinheitlichungsbestrebungen an einigen Beispielen, wie der reichseinheitlichen Schulbenennung und der Neuordnung des Berufsschulwesens. Es zeigt zudem, dass wirtschaftliche und politische Gestaltungen einer Stadt Auswirkungen auf andere Bereiche wie bspw. das (Berufs-)Schulwesen hatten.

4.2.1.1 Das „Groß-Hamburg Gesetz" und die Neuordnung des Berufs- und Fachschulwesens

Die vielen Veränderungen nach Machtübernahme der Nationalsozialisten trafen 1937 u. a. das territoriale Gebiet und so beschloss bspw. am 26. Januar 1937 die Reichsregierung mit Wirkung vom 1. April 1937 das „Groß-Hamburg Gesetz", welches die Städte Altona, Wandsbek und Harburg-Wilhelmsburg und weitere preußische Gemeinden zu Hamburg gliederte (vgl. Johe 1986, 286). Mit dem „Groß-Hamburg-Gesetz" ist die Hansestadt nicht nur erweitert worden, sondern die Nationalsozialisten lösten mit der Durchführung auch die Frage nach der Zukunft Hamburgs, die häufig vor dem ersten Weltkrieg und in der Weimarer Republik diskutiert worden ist (vgl. Studt/Olsen 1964, 98). Zusätzlich zu dieser wirtschaftlichen Erweiterung bildete die neu zusammengefasste „Hansestadt Hamburg" auch ein neues wirtschaftliches und politisches Gemeindewesen (vgl. ebd., 99), was neben den wirtschaftlichen Veränderungen für den Hafenraum auch entscheidende Auswirkungen auf das Schul- und Bildungswesen der Stadt hatte (vgl. Schmidt 2010, 215), wie z. B. die Erweiterung des Hamburger Berufsschulwesens um weitere neun Schulen (vgl. Schmidt 1999, 694 zit. n. Schmidt 2010, 232).

Das Gesetz und die damit verbundene Städtezusammenlegung brachte die „Kultur- und Schulbehörde" in Hamburg dazu, sich Gedanken über den Aufbau des Berufs- und Fachschulwesens zu machen und dieses einheitlich neu zuordnen. Hierzu sollte mit „an der Berufsbildung interessierten Dienststellen, Verbänden und Innungen" gearbeitet werden, was sich aus dem folgenden Schreiben des Berufsschulreferenten Hans Kreß entnehmen lässt.

> *„Das Groß Hamburg-Gesetz sieht mit dem 1. April 1938 eine Zusammenlegung der neuhamburgischen Gemeinden mit Hamburg zur Hansestadt Hamburg vor. Das veranlaßt die Kultur- und Schulbehörde, das Berufs- und Fachschulwesen dieser großen Gemeinde nach einheitlichen und übergeordneten Gesichtspunkten auszurichten bzw. dort einen Neuaufbau vorzunehmen, wo sich das als notwendig erweist. Diese Arbeit will die Kultur- und Schulbehörde alter hamburgischer Gepflogenheit gemäß in engster Zusammenarbeit mit den an der Berufserziehung interessierten Dienststellen, Verbänden und Innungen durchführen. Sie beabsichtigt deshalb, diesen Berufsvertreten […] einen ersten Grundplan über den Aufbau vorzutragen".*[661]

Diese Sitzung mit Vertretern der Berufsbildung, Mitgliedern aus unterschiedlichen Verbänden und Innungen fand am 16. Dezember 1937 statt. Auf das Treffen folgten Schulbesichtigungen und Einzelbesprechungen mit den jeweiligen Vertretern.[662] Die „Kultur- und Schulbehörde" nahm daraufhin eine Neuordnung des kommunalen Berufs- und Fachschulwesens vor,[663] was sich in einer Vereinheitlichung und Modernisierung widerspiegelte. Demnach sollte „in Weiterführung der bereits 1934 begonnenen Zusammenfassung der Berufsschularbeit in großen, leistungsfähigen Arbeitsstätten […] auch jetzt erreicht werden, [dass] für die Angehörigen eines und desselben Berufes, eine Berufsschule […] [geschaffen wird], die alleinige Schulungsstätte für sie ist und die somit eine berufliche Heimat für den jungen schaffenden Hamburger wird"[664].

Durch diese Vereinheitlichung der Berufsschulen und ihre Zuordnung zu Berufsgruppen sollte eine höhere Leistungsfähigkeit des gesamten Berufsschulwesens erreicht werden. So entstanden bspw. größere Fachklassen ohne weitere Mehrkosten, da die unterschiedlichen Werkstätten, Versuchsräume und Lehrmittelsammlungen wirtschaftlicher in nur einer Berufsschule verwendet werden konnten und nicht auf mehrere aufgeteilt worden sind.[665] Auch in der

661 Kreß 1937, „o. T", in StaHH 424–21 Sch II 1/37/8c.
662 Vgl. ebd.
663 Vgl. Kreß 1938, „An die Leitungen …", in StaHH 361–7-4030–00.
664 Ebd.
665 Vgl. ebd.

Kooperation mit der zuständigen Innung, dem Verband oder dem „Fachamt der Deutschen Arbeitsfront" ist eine Verbesserung in der Zusammenlegung zu nur *einer* Berufsschule gesehen worden, denn so konnte der Lehrplan einheitlich durchgeführt und mit dem Ausbildungsplan abgestimmt werden; die Vorbereitung auf die Gesellen- bzw. Gehilfenprüfung sollte dadurch ebenfalls erfolgreicher gestaltet werden.[666] „So wie für jeden Beruf in der Hansestadt Hamburg nur eine Innung, ein Verband, ein Gesellen- oder Gehilfenprüfungsamt besteht, so besteht dann auch für diesen Beruf nur eine Berufsschule".[667]

Zur Vereinheitlichung des Berufsschulwesens aufgrund des „Groß-Hamburg Gesetzes" befindet sich im Staatsarchiv Hamburg in der Hauptakte zum „Aufbau und Gliederung der Pflichtberufsschulen"[668] ein sechszehnseitiges Schreiben zum „Fach- und Berufsschulwesen der Hansestadt Hamburg", welches sich mit folgenden Punkten auseinandersetzt:

- Aufbau (1934 und der jetzige Aufbau[669]),
- Schülerzahlen,
- Kosten,
- neue Aufgaben,
- Zusammenarbeit mit Wirtschaft und „Deutscher Arbeitsfront" und
- das allgemeine Berufsjahr und die „Landlager" im Allgemeinen Berufsjahr.[670]

Zu den zuvor genannten Aussagen zur Neuordnung des Berufs- und Fachschulwesens von Berufsschulreferent Hans Kreß heißt es in dieser Akte wie folgt:

> *„Der Stadt-Staat-Charakter Hamburgs bestimmt auch die Gestalt eines Berufs- und Fachschulwesens: Sämtliche Berufs- und Fachschulen sind Staatsschulen; das Bezirksschulsystems ist […] zugunsten des leistungsfähigeren Zentralschulsystems verlassen, das für alle Angehörigen eines Berufes innerhalb der Stadt Hamburg eine Schulungsstätte vorsieht. Dadurch ist es möglich, große, fachliche gut durchgegliederte Schulsysteme einzurichten, die in ihrem Aufbau dem Aufbau der Hamburger Wirtschaft entsprechen, die auch alle Angehörige eines Berufes in einem Verband bezw. in einer Innung*

666 Vgl. ebd.; Herv. d. Verf.
667 Ebd.; Herv. d. Verf.
668 StaHH 361–2-VI-2225 Band 1.
669 Stark anzunehmen, dass es sich dabei um das Jahr 1937 handelte.
670 Vgl. o. A. o. J., „Das Fach- und Berufsschulwesen …", in StaHH 361–2-VI-2225 Band 1.

zusammenfassen. Dadurch wird eine enge Verbundenheit zwischen Berufsschule und Berufsschulverband bezw. der Innung erreicht. Der Unterricht wird berufsnahe und wirklichkeitsecht".[671]

Die Vorteile einer Neuordnung des Berufsschulwesens sind somit mehrfach nicht nur von der „Kultur- und Schulbehörde", sondern auch von Vertretern/-innen der jeweiligen Innungen herausgestellt worden, sodass eine Umsetzung in der Praxis beginnen konnte. Für die Verwirklichung der Vereinheitlichung im Zuge des „Groß-Hamburg Gesetzes" ist zunächst das „Hamburger Schulpflichtgesetz" vom 29. März 1934, mit Ausnahme des § 6 Abs. 2, auch auf das neuhamburgische Gebiet ausgedehnt worden, nach diesem Gesetz waren alle Männer und Frauen nach Abgang der Volksschule berufsschulpflichtig[672].[673] Somit ist zu Beginn die Berufsschulpflicht auf die neu dazugewonnenen Gebiete ausgeweitet worden, und die „Kultur- und Schulbehörde" erhielt die Möglichkeit sich mit der gestiegenen Anzahl an Berufsschulpflichtigen auseinanderzusetzen.

In der weiteren Umsetzung der Neuordnung des Hamburger Berufs- und Fachschulwesen ist eine stärkere fachliche Zentralorganisation angeordnet worden. Die Aufteilung der Berufe auf die jeweiligen Schulen erschien zu Beginn schwierig. Insgesamt war sich Hamburg jedoch einig, dass die G II für die Industrieberufe und die G X für die Handwerksberufe zuständig war.[674]

Die Gewerbeschule X (G X) schickte daraufhin eine Auflistung der eingeschulten Handwerksberufe, um die Organisation zu vereinfachen und einen Überblick zu erhalten. Demnach sind in der G X folgende Fachgruppen und Berufe ausgebildet worden:

671 O. A. o. J., „Das Fach- und Berufsschulwesen …", in StaHH 361–2-VI-2225 Band 1; Herv. i. Orig.

672 Alle berufsschulpflichtigen Jugendlichen, die vor Ostern 1938 die Volksschule beendeten und bisher in Gemeinden wohnten, wo keine Berufsschulpflicht bestand, sind von der Berufsschulpflicht befreit worden. Alle Jugendlichen, die nach Ostern 1938 von der Volksschule abgingen, mussten sich in der Pflichtberufsschule anmelden und sind mit 9 Wochenstunden beschult worden (vgl. Kreß 1938, „An die Leitungen …", in StaHH 361–7-4030–00 vom 19. April 1938).

673 Vgl. Kreß 1938, „An die Leitungen …", in StaHH 361–7-4030–00 vom 19. April 1938.

674 Vgl. Oberschulrat (ohne Unterschrift) 1939, „Schreiben an die Leitungen …", in StaHH 361–2-VI-2225 Band 1

Tab. 21: Eingeschulte Handwerksberufe der Gewerbeschule X (1939).[675]

<table>
<tr><td colspan="2">Fachgruppe Elektrotechnik
• Elektroinstallateure
• Betriebselektriker
• Elektromechaniker
• Fernmeldetechniker
• Radiomechaniker
• Ankerwickler</td><td>Fachgruppe Feinmechaniker
• Feinmechaniker mit allen Untersparten
• Näh-, Büro- und Schreibmaschinen-mechaniker, Fahrradmechaniker (ohne Motorantrieb)
• Uhrgehäusemechaniker
• Uhrmacher</td></tr>
<tr><td>Fachgruppe Maschinenbau-Handwerk
• Maschinenbauer
• Werkzeugmacher
• Dreher
• Dreher – Industrie auslaufend</td><td>Lehrlinge der Schlosser & Maschinen-bauerinnung</td><td>Fachgruppe Maler
• Maler
• Lackierer
• Schilderhersteller
• Gärtner auslaufend</td></tr>
</table>

Neben den Vorteilen einer Zusammenlegung von Berufsschulen sind in einem Brief an alle Leitungen der Berufs- und Fachschulen auch Schwierigkeiten und offene Fragen diskutiert worden. Zu diesem Zeitpunkt war noch nicht deutlich herausgearbeitet worden, welche Berufe auf welche Schulen zugeteilt werden und inwieweit Schulen ihre Lehrer/-innen abgeben bzw. neue aufnehmen müssten. Fest stand, dass eine Zuteilung der Schulleiter/-innen in „kameradschaftlicher Weise" stattfinden sollte, für eine Umsetzung dieser Zuteilung gab es allerdings keine weiteren Kriterien. Des Weiteren ist in diesem Schreiben festgehalten worden, dass es bisher noch keinen Termin für die Umschulung der Schüler/-innen, Versetzung der Lehrer/-innen und Transport der Lehrmittel etc. gab.[676] Es lässt sich zusammenfassen, dass die Vorteile einer Vereinheitlichung des Berufsschulwesens durch das „Groß-Hamburg Gesetz" u. a. von der „Kultur- und Schulbehörde" publik gemacht worden sind und dass eine Umsetzung der gewünschten Neuordnung nicht nur zeitliche Schwierigkeiten mit sich brachte, wie im nächsten Absatz dargestellt wird.

Die Durchführung der Neuordnung ist zwar von einigen problematisch gewertet worden, ihre Relevanz für die Leistungsfähigkeit der Berufsschule und der damit verbundenen Zukunft ist allerdings stets hervorgehoben worden. So äußerte sich Schulsenator Karl Witt auf Anfrage des Ratsherrn Mergell zur Steigerung der Leistungsfähigkeit der Berufsschulen und schrieb Folgendes zur Durchführung der Neuordnung im hamburgischen Stadtgebiet: „Durch die Eingliederung der neuhamburgischen Berufsschulen verlor das Berufsschulwesen

675 In Anlehnung an Direktor (unleserlich) 1939, „An die Schulverwaltung …", in StaHH 361–2-VI-2225 Bd. 1.

676 Vgl. Kreß 1938, „An die Leitungen …", in StaHH 361–7-4030–00

Hamburgs seinen einheitlichen Aufbau. Neben den Schulen, die auf beruflicher Grundlage aufgebaut waren (Alt-Hamburg: Alle Angehörigen eines Berufes gehen in eine Schule), gab es nun die Bezirksschulen, die die Angehörigen aller Berufe dieses Bezirkes erfaßten (neuhamburgische Schulen). In diesen Schulen war es für die meisten Berufe nicht möglich, reine Fachklassen zu bilden, d. h. Klassen, in denen nur Angehörige eines Berufes zusammengefaßt waren […] Der Unterricht in diesen alters- oder berufsgemischten Klassen konnte sich nicht eindeutig den fachlichen Aufgaben eines Berufes widmen, er mußte sich vielmehr mit mehreren Berufen beschäftigen und mußte deshalb das erreichbare Lehrziel erheblich zurückstecken. Die Forderungen nach Fachklassen ist daher heute unabweisbar, soll das Berufsschulwesen den erhöhten Anforderungen, die an seine Arbeit gestellt werden, gerecht werden. Sie sind das Mittel, die Leistungsfähigkeit der Berufsschule wesentlich zu steigern".[677] Karl Witt erwähnte darüber hinaus, dass die Unterrichtszeit auf 9 Stunden festgelegt worden ist und stellte deutlich heraus, dass diese Zeit für die Umsetzung der Aufgaben einer Berufsschule hinsichtlich der praktischen und theoretischen Wissensvermittlung notwendig sei. Die Aufgaben, die seit 1933 an die Berufsschulen, von verschiedenen Seiten bspw. von der DAF oder dem „Deutschen Handwerk" herangetragen worden sind, sind stetig gestiegen und erforderten vollen Einsatz von der Schule und ihren Mitarbeitern.[678]

Diese Aussage stellt zum einen den Stundensatz von 9 Unterrichtsstunden in den Vordergrund, um praktisches und theoretisches (Berufs-)Wissen vermitteln zu können, zum anderen verdeutlicht es auch, dass die Berufsschulen u. a. Aufgaben nationalsozialistischer Instanzen wie der DAF erledigten bzw. dem Einfluss nationalsozialistischer Führungsstrukturen – hier der DAF – ausgesetzt waren. Dies lässt die Frage nach der Aufgabe und Intensität der NS-Ideologie im Berufsschulwesen aufkommen. Im Zusammenhang dazu kann bezogen auf die Neuordnung des Berufsschulwesens und ihre nationalsozialistische Funktion Folgendes gesagt werden: Die Umstellung und Veränderungen im Berufsschulwesen, die die Durchführung des „Groß-Hamburg-Gesetzes" beinhaltete, sind z. B. durch die nationalsozialistische Idee der „Volksgemeinschaft" gestützt worden. Um die Arbeitsintensivität der involvierten Beteiligten, die solch eine Neuordnung mit sich brachte, zu erreichen und zu halten, ist in einem Dokument vom Berufsschulreferent der Schulverwaltung, Hans Kreß, das persönliche und private Wohl hinter den Gemeinschaftsgedanken – dem Wohl des Vaterlandes – gestellt worden.

677 Witt o. J., „Über den neuen Aufbau …" in StaHH 361–7-4030–00; Herv. i. Orig.
678 Vgl. ebd.

„Die Schulverwaltung weiß, daß diese Umstellung von sämtlichen Leitern der Berufs- und Fachschulen ein erhöhtes Maß an Arbeit und Kraft verlangt. Sie ist aber der Überzeugung, daß die Notwendigkeit einer raschen und reibungslosen Durchführung dieser Verfügung erkannt wird und daß jeder Leiter mit seinem gesamten Lehrkörper unter Hintenanstellung aller persönlichen und privaten Wünsche für das gute Gelingen dieser Arbeit einsetzt. Sie dient, um das noch einmal zusammenfassend zu sagen, der Schaffung der Voraussetzungen, die es ermöglichen, eine noch bessere, noch erfolgreichere und eine noch berufsverbundenere Erziehung der Hamburger Berufsjugend zum Wohle unseres herrlichen Vaterlandes im Rahmen der öffentlichen Berufsschule zu erreichen".[679]

Der Bezug auf eine „bessere, noch erfolgreichere Erziehung der Hamburger Berufsjugend zum Wohl des herrlichen Vaterlandes" enthält außerdem die ideologische Funktion der Integration, die sich zum einen in der idealen Vorstellungen einer NS-Berufsjugend darstellt und zum anderen in der Verantwortung, die den Beteiligten auferlegt worden ist, dieses Ziel auch durch Vernachlässigung des eigenen Wohls zu erreichen.

4.2.1.2 Raumnot und Raumfrage

Der Schulsenator Karl Witt stellte nach Einführung des „Groß-Hamburg Gesetzes" fest, dass die Durchführung der Zusammenlegung der Berufsschulen in Hamburg fast restlos ausgeführt worden ist und es nur vereinzelt Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Planung gab. Die Realisierung der Gebäudeverteilung und -aufteilung erwies sich im neuen Stadtgebiet allerdings schwieriger, als zuvor von Karl Witt beschrieben. „Bei dem ständigen Zuwachs an Berufs- und Fachschülern muß Hamburg außerordentlich sorgfältig mit den für das Berufsschulwesen zur Verfügung stehenden Gebäuden und Räumen wirtschaften. Dadurch ist es zum Beispiel nicht möglich, große Berufsgruppen, wie etwa die des industriellen Maschinenschlossers, in einem Gebäude unterzubringen".[680] Eine Abschrift der „Industrie und Handelskammer Hamburgs" an den Reichsstaathalter Kaufmann verdeutlicht problematischere Folgen der Schulzusammenlegung, als der Schulsenator sie zuvor beschrieb:

„Im Zuge der an sich von der Hamburger Wirtschaft begrüßten Neuordnung des hiesigen Berufsschulwesens sind verschiedene Unzuträglichkeiten entstanden […]. Die Schulverwaltung hat bei diesen Verhandlungen zum Ausdruck gebracht, daß sie große Schwierigkeiten in der Unterbringung und Verteilung der Lehrlinge infolge eines Mangels an genügend geeigneten

679 Kreß 1938, „An die Leitungen …", in StaHH 361–7-4030–00 vom 19. April 1938.
680 Witt o. J., „Über den neuen Aufbau …", in StaHH 361–7-4030–00.

Schulräumen hat. Zu erklären ist dieser Nachteil durch die Zurverfügungstellung von Schulräumen im Jahre 1933 für andere Zwecke, wie Einrichtung des Staates und der Organisationen, und durch die Zurückstellung von Bauplänen seit 1933. Nach Mitteilungen der Schulverwaltung besuchten im Jahre 1933/34 etwa 28.000 Schüler die Berufsschulen, während diese Zahl heute 63.000 beträgt [beinhaltet den Zuwachs an Schülern durch die Zusammenlegung der Gebiete aufgrund des Groß Hamburg Gesetzes]".[681]

Trotz der Erweiterung des hamburgischen Gebietes 1937 und der daraus entstandenen Gewinnung weiterer Schulgebäude aus dem alt-hamburgischen Gebiet ist der Raummangel in Hamburg im Folgejahr nach der Einführung des „Groß-Hamburg Gesetzes" zu einem immer größer werdenden Problem für die Stadt geworden. Denn aufgrund der Einteilung der Schulen aus dem althamburgischen Städten in fachliche Berufsschulen kam es fortan zu Fällen, wo Lehrlinge aufgrund dieser Zuteilung an den Stadtrand zu ihrer Berufsschule fahren mussten und somit für sie ein „erhebliches" Zeit- und Kostenproblem entstand.[682] Und obwohl sich Senator Karl Witt zuvor optimistischer gegenüber der Zusammenlegung der Schulen im Zuge der Neuordnung des Berufsschulwesens in Hamburg äußerte, schloss er sich mit voller Zustimmung dem Schreiben der Industrie und Handelskammer an.[683]

Die Ausführungen zum „neuen Aufbau des Berufs- und Fachschulwesens in Hamburg" (StaHH 361–7-4030–00) beendete Karl Witt mit einer statistischen Übersicht. Hierbei zählte er insgesamt 23 Pflichtberufsschulen mit rund 58.500 Schülern/-innen[684], 210 gewerbliche und 75 kaufmännische theoretische und praktische Lehrgänge und mehr als 1000 Lehrer/-innen auf, die an einem stetigen und erfolgreichen Aufbau der Berufsschulen beteiligt waren.[685] Dieses Kapitel zur Raumnot in Hamburg aufgrund der Einführung des „Groß-Hamburg Gesetzes" 1937 verdeutlicht, dass die darauffolgende Vereinheitlichung des Berufsschulwesens nicht ohne Komplikationen durchgeführt werden konnte. Es zeigt, dass die „Kultur- und Schulbehörde" sowie der Schulsenator Karl Witt zu dieser Zeit mit organisatorischen Problemen wie bspw. der Raumbeschaffung beschäftigt waren und eine Fokussierung der ideologischen Ausrichtung bzw. eine curriculare Verankerung in den Berufsschulen hinter diesen organisatorischen Schwierigkeiten gestanden haben könnte.

681 Vorsitzender der Abteilung für Berufsbildung an der Industrie- und Handelskammer (ohne Unterschrift) 1938, „Behebung des Raummangels …", in StaHH 361–7-4030–00.
682 Vgl. ebd.
683 Vgl. Witt 1938, „o. T.", in StaHH 361–7-4030–00.
684 Dazu kommen noch 4400 Schüler/-innen der Fachschulen und höheren Fachschulen (vgl. Witt o. J., „Über den neuen Aufbau des Berufs- und Fachschulwesens der Hansestadt Hamburg" in StaHH 361–7-4030–00).
685 Vgl. Witt o. J., „Über den neuen Aufbau …" in StaHH 361–7-4030–00.

4.2.1.3 (Reichseinheitliche) Umbenennung der Schulen und Veränderungen ihrer Standorte in Hamburg

Die Zusammenlegung der Berufsschulen im alt- und neu-hamburgischen Gebiet zog eine Erwägung über eine Neubenennung der jeweiligen Schulen in Hamburg mit sich. So beabsichtigte die Schulverwaltung 1937 schnellstmöglich eine Verfügung über die Neubenennung der Hamburger Berufsschulen herauszugeben.[686] Seit der Einführung des öffentlichen Schulwesens in Hamburg bekamen Schulen meistens ihren Namen nach der Straße, an der sie lagen oder nach dem Stadtteil (vgl. Schmidt 2010, 239). Zusätzlich zur Durchführung des „Groß-Hamburg-Gesetzes" ist zeitgleich die reichseinheitliche Benennung der Berufs-, Berufsfach- und Fachschulen gefordert und umgesetzt worden. Für Hamburg ergab sich daraufhin das Problem, dass innerhalb eines Jahres zwei Umbenennungen hätten stattfinden sollen. Senator Allwörden äußerte sich zu dieser Situation mit einem Schreiben an den „Reichs- und Preußischen Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung" in Berlin wie folgt kritisch:

> *„Die Neuorganisation der Hamburger Berufs- und Fachschulen anläßlich der Durchführung des Groß-Hamburg-Gesetzes ist noch nicht zum Abschluß gebracht. Infolgedessen ist nicht zu übersehen, welche Veränderungen im inneren Aufbau der Schulen zum 1. April 1938 noch nötig sein werden. Die Bezeichnung der Schulen innerhalb eines Zeitraumes von 4 Monaten zweimal zu ändern, dürfte untunlich sein. Es wird daher um die Genehmigung gebeten, die neue Bezeichnung der Hamburger Berufs- und Fachschulen erst mit Wirkung vom 1. April 1938 einführen zu dürfen".*[687]

Ob dieser Anfrage stattgegeben worden ist, lässt sich aus den Akten heraus nicht entnehmen. Fest steht allerdings, dass die reichseinheitliche Benennung die Bestrebungen bzw. das Ziel hatte, das Berufs- und Fachschulwesen reichseinheitlich zu einer Einheit zu organisieren (vgl. Kümmel 1980, 24; vgl. Pätzold 1989, 283). Die Notwendigkeit für eine reichseinheitliche Benennung, in der Vielgestaltigkeit der Benennungen in ganz Deutschland, stellte u. a. ein Sonderdruck der Zeitschrift „Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung" aus dem Jahr 1937 mit dem Titel „Reichseinheitliche Benennung im Berufs- und Fachschulwesen" dar. Dort sprach der Ministerialrat Dipl. Ing. Federle hinsichtlich der Vielfalt der Benennung von „babylonischen Benennungsverhältnissen" und der Notwendigkeit eines einheitlichen Rahmens für das gesamte

686 Vgl. Kreß 1938, „An die Leitungen …", in StaHH 361–7-4030–00.

687 Allwörden 1937, „Auf das Schreiben vom 29.10.37 – E IV Nr. 7755, E V (b)", in StaHH 3612-VI-5811.

Berufs- und Fachschulwesen im Reich,[688] und auch der Erlass aus dem Jahre 1937, der letztendlich die neuen Bezeichnungen festlegte, stellte zunächst die Dringlichkeit einer einheitlichen Benennung in den Vordergrund.[689] Mit sofortiger Wirkung sind daraufhin die folgenden reichseinheitlichen Bezeichnungen „Berufsschule", „Berufsfachschule" und „Fachschule" festgesetzt worden.

Berufsschulen

„Sind sämtliche Schulen, die pflichtmäßig von gleichzeitig in der praktischen Ausbildung (mit Lehr- oder Anlernverhältnis u dgl.) oder in Arbeit befindlichen jungen Menschen sowie von erwerbslosen Jugendlichen besucht werden. Dazu sind auch sämtliche als Ersatzberufsschulen anerkannten „Werkschulen", „Innungsfachschulen" usw. zu rechnen.

Berufsfachschulen

Sind alle Schulen, die, ohne eine praktische Berufsvorbildung vorauszusetzen, freiwillig in ganztägigem Unterricht, der mindestens ein Jahr umfaßt, zur Vorbereitung auf einen handwerklichen, kaufmännischen oder hauswirtschaftlichen Beruf besucht werden.

Fachschulen

Sind die der landwirtschaftlichen, gartenbaulichen, technischen, bergmännischen, gewerblichen, handwerklichen, kunsthandwerklichen, kaufmännischen, verkehrswirtschaftlichen, frauenberuflichen, sportlichen oder einer verwandten Ausbildung dienenden Schulen, die freiwillig, und zwar nur mit ausreichender praktischer Berufsvorbildung, besucht werden können, deren Lehrgang mindestens einen Halbjahreskurs mit Ganztagsunterricht oder in der Regel insgesamt 600 Unterrichtsstunden umfaßt, und die nicht als Hochschulen anerkannt sind".[690]

Die „babylonischen Namensverhältnisse" hatten mit diesem Erlass ein Ende gefunden und führten dazu, dass es in Deutschland fortan einheitliche Bezeichnungen gab und sich die Kommunikation über das Berufsschulwesen vereinfachte und strukturierend auf dieses auswirkte, was wiederum als eine gute Ausgangslage für eine Ideologisierung des Berufsschulwesens gewertet werden kann.

688 Vgl. Federle 1937, „Reichseinheitliche Benennung im Berufs- und Fachschulwesen", in StaHH 3612-VI-5811.

689 Vgl. „Der Reichs- und Preußische Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung" 1937, „Reicheinheitliche Benennung im Berufs- und Fachschulwesen", in StaHH 361–2-VI-5811.

690 „Der Reichs- und Preußische Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung" 1937, „Reicheinheitliche Benennung im Berufs- und Fachschulwesen", in StaHH 361–2-VI-5811.

Zusätzlich zu diesem Erlass zur einheitlichen Benennung der Berufsschultypen in Deutschland gab es 1938 in Hamburg weitere Überlegung zur Namensgebung für die Berufsschulen. In einem Schreiben an den Senator Witt lassen sich Überlegungen bezüglich Namenspaten der Berufsschulen entnehmen. Hamburgs Berufsschulen sollten bei der Namensgebung zusätzlich mit einem Namen eines großen Hamburger Kaufmanns oder Handwerkers versehen werden.[691] Alle größeren Schulen der Stadt sollten über die reichseinheitliche Benennung hinaus den Namen eines bedeutenden Hamburger Kaufmannes oder Handwerkers erhalten. Die Industrie- und Handelskammer begrüßte diesen Plan und es ist eine Liste mit möglichen Namenspaten für die Schulen erstellt worden.[692] In der Akte liegen weitere Schreiben der Industrie- und Handelskammer Hamburg vor, die sich auf eine telefonische Besprechung mit dem Direktor Herr Kinder beziehen und eine Anlage mit Namen von bedeutenden Hamburger Handwerkern[693], Gewerbetreibenden und Industriellen für die Benennung der Hamburger Gewerbeschulen übersandten.[694] Aus der Anlage „Bedeutender Hamburger Kaufleute (und Reeder), Handwerker und Gewerbetreibende" gehen unter anderem folgende Namenspaten hervor:

- Robert Miles Sloman, begründete 1836 die erste ‚Paketfahrt'.
- Georg Heinrich Sieveking, gest. 1799.
- Hermann Blohm, begründete 1877 „Blohm & Voß" zusammen mit Ernst Voß.[695]

Eine Umsetzung dieser Namensgebung fand in Hamburg nicht statt, eine Begründung hierfür lässt sich zwar nicht in den Akten des Staatsarchiv finden, aber die Umbenennungen der hamburgischen Berufsschulen in den Jahren zuvor dürfte bereits für Verwirrungen gesorgt haben, sodass eine weitere Namensänderung nicht weiter in Betracht gezogen worden ist.

Es ist zusammenzufassen, dass die Durchführung des „Groß-Hamburg Gesetzes" nicht nur wirtschaftliche und politische Veränderungen mit sich brachte, sondern sich dadurch auch einiges im hamburgischen Berufsschulwesen be-

691 Vgl. Humann 1938, „o. T.", in StaHH 3612-VI-5811
692 Vgl. ebd.
693 In einem zweiten Schreiben heißt es: „[…] nennt … die Kammer beifolgend Namen verschiedener Hamburger Kaufleute" (Industrie- und Handelskammer Hamburg 1938, in StaHH 3612-VI-5811).
694 Vgl. Industrie- und Handelskammer Hamburg 1938, „o. T.", in StaHH 3612-VI-5811.
695 Vgl. Anlage Humann 1938, „o. T.", in StaHH 3612-VI-5811. (Ob die vorgeschlagenen Namenspaten nicht nur aufgrund ihrer wirtschaftlichen Erfolge, sondern ob auch ihre politische Orientierung eine Rolle bei der Auswahl gespielt hat, darüber lässt sich nur spekulieren und müsste näher untersucht werden).

wegt hat, wie es beispielshaft an der Darstellung der Raumsituation und Namensgebung deutlich geworden ist. Die im Zuge der Einführung des „Groß-Hamburg Gesetzes" stattgefundene Neuordnung der Berufsschulen führte auf der einen Seite zu einer einheitlichen Struktur durch Zusammenlegungen von Berufsschulen und einer einheitlichen Benennung des Berufsschulwesens in ganz Deutschland. Auf der anderen Seite ermöglichte diese Neustrukturierung während der NS-Diktatur einen größeren Einfluss der Nationalsozialisten auf die Gestaltung und Orientierung der Berufsschulen, was insbesondere auf inhaltlicher Ebene deutlich wird. Denn die Entwicklungen im hamburgischen Berufsschulwesen nach Machtübernahme der Nationalsozialisten beruhten nicht nur auf äußerlichen Veränderungen. Zahlreiche Erlasse in den Folgejahren bestimmten die weitere Gestaltung des Berufsschulwesens und so sind in den nächsten Jahren der NS-Diktatur unter Adolf Hitler Pluralismus, Individualität, Gleichwertigkeit und die Würde alle Menschen gegen nationalsozialistische Erziehungslehren, Rassismus, Ausgrenzung und einem Befehlssystem ausgetauscht worden (vgl. Schmidt 2010, 31).

4.2.2 Nationalsozialistische inhaltliche und personelle Veränderungen im Hamburger Berufsschulwesen

Die nationalsozialistische Diktatur brachte nicht nur strukturelle, sondern vor allem auch inhaltliche und personelle Veränderungen im hamburgischen Berufsschulwesen mit sich. Diese erfüllten in erster Linie ideologische Funktionen und stützten somit eine Vielzahl an NS-Vorstellungen, wie bspw. die Entstehung eines Feindbildes. Die folgenden Unterkapitel gehen auf unterschiedliche praktische Auslegungen der NS-Ideologie im Berufsschulwesen in Hamburg ein und stellen ihre ideologischen Funktionen heraus. Hierfür wird zunächst auf einige NS-Erziehungsaspekte aus Hitlers „Mein Kampf" und dessen Umsetzung im hamburgischen Berufsschulwesen eingegangen (Kap. 4.2.2.1). Es folgt eine Darstellung der nationalsozialistischen Veränderungen durch die Einführung von neuen Unterrichtsfächern an Hamburger Schulen sowie die angeordnete Behandlung von politischen Themen im Unterrichtsalltag (Kap 4.2.2.2). Danach wird Bezug auf die politische Unterstützung der (Berufs-)Schulen beim Volksentscheid 1934 in Hamburg genommen (Kap. 4.2.2.3), wo der politische Einfluss der NS-Regierung auf die Schulinhalte hervorgehoben wird. Das nächste Kapitel beschäftigt sich daraufhin mit der Einführung und Wirkung von Appellen an (Berufs-)Schulen (Kap. 4.2.2.4). Danach wird sich exemplarisch mit der curricularen Verankerung der NS-Ideologie an Hamburger Berufsschulen befasst (Kap. 4.2.2.5), um herauszustellen, inwieweit die Schulen curricular von der NS-Ideologie betroffen waren. Es folgt eine Übersicht zur ideologischen Bedeutung des Sportunterrichts (Kap. 4.2.2.6) und der Einführung des „Hitlergru-

ßes" (Kap. 4.2.2.7) an (Berufs-)Schulen in Hamburg. Weitere Ausführungen betreffen die Veränderungen der Bestimmungen zum Tragen von politischen Abzeichen im Schulwesen (Kap. 4.2.2.8), die Anforderungen an die Lehrerschaft im Nationalsozialismus in Hamburg u. a. in Bezug auf ihre politische Haltung (Kap. 4.2.2.9) sowie die Ausgrenzung von Juden/Jüdinnen in hamburgischen Berufsschulen, als Folge der Einführung von „Rassengesetzen" in Deutschland (Kap. 4.2.2.10).

4.2.2.1 Nationalsozialistische Erziehungsvorstellungen an hamburgischen Berufsschulen

Das Ziel nationalsozialistischer Erziehung war die Gleichschaltung und die Bindung des Volkes an den NS-Staat (vgl. Wolsing 1977, 26). Erreicht und gefestigt wurden diese Vorstellungen u. a. durch unterschiedliche schulische Veränderungen, wie bspw. die Einführung von „staatspolitischem Unterricht", „Leibesübungen", „Rassekunde" und durch die regelmäßigen Appelle sowie den täglichen „Hitlergruß". Die nationalsozialistischen Erziehungsvorstellungen sollten die Jugendlichen in der Berufsschule „formen" und „durchdringen". Auf der Grundlage der nationalsozialistischen Erziehungsgedanken, die u. a. in Hitlers „Mein Kampf" dargestellt worden sind, folgten zeitnah nach Beginn der NS-Diktatur Veränderungen im (Berufs-)Schulwesen.

Maßgebende nationalsozialistische Einflüsse im (Berufs-)Schulwesen entstanden mit der Einführung des „Rassekundeunterrichtes". 1934 gab es in Bezug auf die „Rassekunde" in Hamburg ein Schreiben des Aufklärungsamtes mit der Bitte um Weitergabe an die Presse[696]. „In der Erkenntnis, daß es im nationalsozialistischen Staat wichtigste Aufgabe des Schulunterrichts ist, dem älteren Kinde die Grundlagen der neuen Weltanschauung in eindringlichster Weise nahezubringen, hat di ehamburgische [sic] Landesunterrichtsbehörde für die ersten Klassen der Volksschule und ihres Oberbaus eine eingehende und zweckentsprechende Schulung auf dem Gebiete der Erblehre und der Rassenkunde angeordnet".[697] Zwar gab es keine Einführung des Faches selbst in das Berufsschulwesen in Hamburg – das einzige schulische Fach in der Berufsschule, dessen Inhalt an die NS-Herrschaft und Ideologie angepasst worden ist, war der „staatsbürgerliche Unterricht" (vgl. Wolsing 1977, 610), aber nationalsozialisti-

696 Schreiben vom 8. Januar 1934 des Leiters des „Aufklärungsamtes für Rassefragen" in Hamburg an die Staatliche Pressestelle mit der Bitte um Weitergabe an die hamburgische Tagespresse. Dieses Schreiben ist unter anderem in den Hamburger Nachrichten am 11. Januar 1934 unter dem Titel „Erblehre und Rassenkunde in der Volksschule" veröffentlicht worden.

697 O. A. 1934, „Hamburger Nachrichten", „Erblehre und Rassenkunde …", in StaHH 135–1-I-IV-5599.

sche Themen wie die „Rassefrage" sollten trotzdem in Verbindung mit dem Beruf im Unterricht thematisiert werden[698] (s. Teil C/Kap. 3.3.4).

Einen Hinweis auf die nationalsozialistische Schulatmosphäre lieferte indes der Gauleiter Kaufmann. Dieser berichtete in einer Notiz, nach einem Schulbesuch in Hamburg[699], an den Senator Allwörden von seiner erfreuten Feststellung, dass dieser „Geist" in dem unterrichtet werde, seiner Meinung der „richtige" wäre.[700] Dieser „Geist", der auf nationalsozialistische Erziehungsvorstellungen bzw. Unterrichtsinhalte und praktische Ausübungen wie den „Hitlergruß" hindeuten lässt, ist 1937 von Landesschulrat Schulz aufgegriffen worden und führte zur Veranlassungen von Themen aus der nationalsozialistischen Arbeit der letzten vier Jahre. Gegenstände des Unterrichts sollten beispielsweise der „Volksgenosse und die NSDAP, „die Partei – Träger der Zukunft" und „Adolf Hitler, der Schöpfer und Führer der Partei der neuen deutschen Nation" werden.[701]

Die curriculare Festlegung von Unterrichtsfächern wie dem „Rassekundeunterricht" oder dem „staatsbürgerlichem Unterricht" sind u. a. durch Hitlers Erziehungsvorstellungen in seinem Buch „Mein Kampf" begründet worden (s. Teil C/Kap 3.2.1). Darüber hinaus sollten unterschiedliche nationalsozialistische Vorstellungen im Unterricht thematisiert werden, was die Jugendlichen somit fortan nationalsozialistisch im Schulalltag beeinflusste. Hierfür sind in Hamburg u. a. von Landessschulrat Schulz politische Themen wie die Zukunft der NSDAP fokussiert worden. Die Behandlung nationalsozialistischer politischer Inhalte im Schulunterricht ist in den Folgejahren zu einer Angelegenheit aller Schulen in Hamburg geworden, worauf sich auch das folgende Kapitel bezieht.

4.2.2.2 Einschränkung der Unterrichtsinhalte auf nationalsozialistische politische Themen

Unterrichtsfächer, die sich mit politischen Themen beschäftigten, unterlagen 1938 in Hamburg inhaltlichen Bestimmungen. Unterrichtsinhalte, die an militärische Interessen anknüpften z. B. wie die politisch-militärische Situation Deutschlands 1938 sollten sich ab jetzt nur auf das freigegebene Material des Staates beziehen und jegliche Möglichkeiten zu Selbstrecherchen der Schülerschaft, bezüglich Truppenteilen, Waffen und Ausrüstung sollten hierbei vermieden werden.[702] Durch diese Bestimmung ist gewährleistet worden, dass nur ge-

698 Wie dies in hamburgischen Berufsschulen inhaltlich umgesetzt worden ist, ließ sich in der begrenzten Dokumentenlage des Staatsarchivs nicht weiter rekonstruieren.
699 Schulart und Standort gingen aus der Notiz nicht hervor.
700 Vgl. Kaufmann 1933, „Notiz an Senator Allwörden", in StaHH 361–2-VI-771.
701 Vgl. Schulz 1937, „Behandlung von Themen aus …", in StaHH 361–2-VI- 787.
702 Vgl. Witt 1938, „An die Leitung sämtlicher Schulen", in StaHH 361–2-VI-787.

wisse vorausgewählte Informationen an die Schulen weitergegeben worden sind, die das nationalsozialistische Bild stabilisierten und so den Glauben an und die Begeisterung für die NS-Diktatur sicherten.

Diese Stabilisierung der NS-Regierung durch die Behandlung ausgewählter nationalsozialistischer politischer Unterrichtsinhalte ist im Kriegsverlauf umso bedeutender geworden, was folgendes Schreiben des Schulsenators Albert Henze belegt. In dessen Auftrag ist im Februar 1943, nach dem deutschen verlustreichen Kampf um Stalingrad (vgl. Bertram 2001, 746), an die Leitungen sämtlicher Schulen in Hamburg folgender Aufruf verfasst worden. „In gegebener Veranlassung weist die Schulverwaltung darauf hin, daß es heute mehr denn je notwendig ist, den Jungen und Mädeln das gigantische Ringen unserer Tage als den Schicksalskampf des deutschen Volkes jedem Tag von neuem nahe zu bringen. Es ist daher erforderlich, daß nicht nur der Geschichtslehrer, sondern jeder Erzieher es sich zur selbstverständlichen Pflicht werden läßt, die tagespolitischen Fragen (mindestens Heeresbericht) anzusprechen".[703] Der Verlust von 150 000 Soldaten und die Gefangennahme von 91 000 Soldaten (vgl. Bertram 2001, 746) sollten in allen Hamburger Schulen als „Schicksalskampf des deutschen Volkes" auch außerhalb des Geschichtsunterrichts betrachtet werden. Diese Einschränkung bzw. ideologische Steuerung der Information in den Schulen sollte dazu dienen, dass sich die Niederlage nicht auf die Einstellung des Volkes niederschlug. So sprach Göring in diesem Zusammenhang ebenfalls von „militärisch notwendigen Opfern" (vgl. ebd).

Die NS-Diktatur bestimmte nicht nur das schulische Curriculum, indem es neue Unterrichtsfächer integrierte, die den nationalsozialistischen (Erziehungs-)Vorstellungen entsprachen. Sie beeinflusste auch ihren inhaltlichen Gehalt, z. B. durch die Einschränkung von militärischen Informationen. Darüber hinaus setzte sie hamburgische Schulen für ihre Propagandazwecke ein, wie beim Volksentscheid 1934 in der Hansestadt.

4.2.2.3 Politische Unterstützung der Schulen beim Volksentscheid 1934

Die Verpflichtung der Schulen gegenüber der volks- und staatspolitischen Erziehung kann als ein Grund dafür gesehen werden, dass politische Aktionen innerhalb des (Berufs)-Schulbereiches zunahmen. Wie bereits herausgestellt, nutzte die nationalsozialistische Regierung die Schulverwaltung gezielt für ihre Propaganda. Ein regionales Beispiel hierfür bietet der Volksentscheid 1934, der in Hamburg nationalsozialistisch in den Schulen für eigene Propagandazwecke arrangiert worden ist. Denn der „Volksentscheid 1934 zum Staatsoberhaupt des Deutschen Reiches" ist nicht nur als politisch relevanter Unterrichtsinhalt

703 Henze 1943, „An die Leitung sämtlicher Schulen", in StaHH 361–2-VI-787; Herv. i. Orig.

und als politische „Werbetätigkeit" gewertet, sondern auch als wertvolle erzieherische Maßnahme betrachtet worden.[704] Wilhelm Schulz, der damals zuständige Landesschulrat, (vgl. Schmidt 2008, 24) ließ dementsprechend an alle Leitungen sämtlicher Schulen ein Dokument versenden, in welchem mögliche Unterstützungen und politische Tätigkeitsbereiche der Schulen genannt worden sind (vgl. ebd.).

Die geplante Schulpropaganda zum Volksentscheid im August 1934 begann bereits mit der Grundschule. Eine gesamte Schulwoche sollte der Volksabstimmung gewidmet werden. Hierzu hieß es: „Einfache Lebensbilder von Hindenburg und Hitler führen ein in das Verständnis der Vorgänge vom 2. bis 19. August, wie sie aus Straße und Haus, aus Rundfunk und Zeitung auch in das Leben der Kinder hineinspielen" (ebd.). Für die Berufs- und Fachschulen in Hamburg bedeutete das Schreiben der Landesschulbehörde, dass in der Schulwoche vom 13. bis 18. August die Volksabstimmung im Mittelpunkt des Fachs „Staatsbürgerkunde" stand. Grundlage für den Unterricht war der Entschluss des Reichskanzlers Hitler „zum Vollzug des Gesetzes über das Staatsoberhaupt des Deutschen Reiches vom 1. August 1934" (ebd.). Weitere Schulinhalte in dieser thematischen Schulwoche zur Volksabstimmung war die Herstellung von „Flugblättern", mit denen „Ja" Stimmen für Hitler geworben werden sollten. Diese Handzettel sollten im Anschluss an Freunde, Familie und Bekannte der Schüler/-innen verteilt werden. Des Weiteren sind Wandplakate und Wandtransparente angefertigt und in der Schule und im Schulbezirk von den jeweiligen Schulklassen aufgestellt worden (vgl. ebd.). Nicht nur die Schulen waren verpflichtet, den Volksentscheid 1934 in den Mittelpunkt des Schullalltages zu stellen, auch die Schüler/-innen konnten sich der Thematik des Volksentscheides nicht entziehen und sind angehalten worden, die nationalsozialistische Propaganda zu unterstützen.

„Aufschriften für die Transparente

Der Führer ruft – wir folgen!
Alle sagen Ja
Führer, wir folgen dir!
Alle sagen Ja
Ein Reich, ein Führer, ein Ja
Der Frontsoldat Adolf Hitler kennt den Krieg
Und er hält den Frieden
Alle sagen Ja

704 Vgl. Schulz 1934, „Schulpropaganda zur Volksabstimmung …", in StaHH 135-I-IV-5542.

Im Volk geboren, zum Führer erkoren,
Adolf Hitler!
Alle sagen Ja"[705].

Die Verteilung von Handzetteln und Wandplakaten ist von einstudierten Sprechchören der Schülerschaft begleitet worden, die darauf am Sonntag durch die Straßen von Hamburg zogen und ihre Chöre und „Kampflieder" sangen (vgl. ebd.).

Texte für Sprechchöre

„3. Den Vater des Volkes
Raffte der Tod,
In Krieg und in Wirrsal
Der Fels in der Not.

Du Volk hoher Kraft,
Das Abgründe sah,
Schlage selbst deine Brücke!
Gib Hitler dein Ja!
[…]
8. Viel Elend hat Deutschland gesehen!
Viel Not und Sorge erlebt.

Wir würden hier heut nicht stehen,
Hätte er nicht für uns gestrebt!

Viel Unglück hat er gewendet.
Der deutsche Name hat Klang.

Die Ehre ist nicht mehr geschändet:

Dein Ja, Volk, sei Dein Dank.
9. Deutschland, Deutschland über alles,
Singt das Vaterlandsgedicht!

Deutscher,- Du,- in allen Ständen,-
Deutschland hält heut ein Gericht!

Ja und Nein! Und zwischen diesen beiden
Sollst du, Deutscher, Dich entscheiden!

Nein!-? – Das wäre Volksverrat!

Du bekennst das Ja der Tat"[706].

705 In Anlehnung an Schulz 1934, „Schulpropaganda zur Volksabstimmung …", in StaHH 135-I-IV-5542, 2. Anlage zum Rundschreiben; Herv. i. Orig.

706 In Anlehnung an Schulz 1934, „Schulpropaganda zur Volksabstimmung …", in StaHH 135-I-IV-5542, 3. Anlage zum Rundschreiben; Herv. i. Orig.

Die aus dieser Schulwoche zur Schulpropaganda entstandenen Arbeiten sind ebenfalls in einer Ausstellung – „Schulpropaganda zur Volksabstimmung" – in der Spitalerstraße im Oktober 1934 in Hamburg ausgestellt worden. Vertreter/-innen der Hamburger Zeitungen und der Staatlichen Pressestelle sind hierzu eingeladen worden und die Eröffnung sollte der Reichsstaathalter Kaufmann übernehmen.[707] Im Zeitungsartikel des „Hamburger Tageblatts" vom 16. Oktober 1934 heißt es bezüglich der Ausstellung: „An der Volkabstimmung vom 19. August war die hamburgische Schuljugend durch eine erhebliche Werbetätigkeit beteiligt. […] Präsident Witt begrüßte die Versammlung und führte dann aus, daß die Landesunterrichtsbehörde in Verbindung mit der Partei bemüht ist, die nationalsozialistische Idee ins Volk zu tragen. […] denn gerade diese Ausstellung zeigt, daß die Kinder in der Lage sind, durch Propaganda ihre Eltern und Bekannten für den Nationalsozialismus zu gewinnen. Ihrer Arbeit gelingt es sicher eher als unzähligen Flugblättern".[708]

Aus dem Beispiel der Vorbereitung zum Volkentscheid 1934 in Hamburg geht bereits deutlich hervor, dass die nationalsozialistische Idee sich in den hamburgischen Schulen unter anderem durch politische Betätigungen der Schüler/-innen äußerlich als auch innerlich manifestieren sollte. Die Festigung gemeinsamer Vorstellungen ist durch die ideologische Funktion der Integration erfüllt worden, indem sich die Schulen und deren Schülerschaft gemeinsam an der Vorbereitung für den Volksentscheid beteiligten. Dafür ist die visuelle und auditive Wahrnehmung nationalsozialistisch instrumentalisiert worden. Sich wiederholende Gesangs- und Sprechtexte sowie Handzettel sollten die Zuschauer/-innen und Zuhörer/-innen für Adolf Hitler begeistern. Für diese Propaganda sind Kinder eingesetzt worden. Ihre Wirkung auf das Wahlverhalten von Freunden und Bekannten war der Öffentlichkeit wie dem „Hamburger Tageblatt" zum Beispiel gegenwärtig. Vermehrt ist versucht worden, eine Begeisterung beim Volk für Hitler und seine Partei – ohne jegliche Argumentationsstruktur – zu erreichen und den Gemeinschaftsgedanken zu fördern, was die hier dargestellten Handzettel und Liedertexte widerspiegeln. Eine weitere Maßnahme den „Gemeinschaftsgedanken" zu fördern und die ideologische Funktion der Integration zu verbessern, war die Einführung von Appellen, die folgend betrachtet wird.

707 Vgl. Witt 1934, „An die Staatliche Pressestelle …", in StaHH 135-I-IV-5542.

708 W. B. 1934, „Hamburger Tageblatt", „Eine Schulausstellung wurde eröffnet …", in StaHH 135-I-IV-5542; Herv. i. Orig.

4.2.2.4 Appelle an Berufsschulen

Ein Brief von Schulsenator Albert Henze an sämtliche Berufsschulen in Hamburg forderte, dass diese einmal im Monat einen Appell organisieren sollten, wo ein Überblick über die wesentlichen militärischen und politischen Ereignisse und deren Bedeutungen und Zusammenhänge gegeben werden sollte.[709] Diese Anforderung 1943 – mitten im Kriegsverlauf – wirkte als gezielte Möglichkeit, die Jugend mit nationalsozialistischen Informationen über die politische Situation Deutschlands zu beeinflussen. Nach einem der vielen misslungenen Attentate[710] auf Hitler im Jahre 1943 ist von Schulseite her Wert auf die Appelle zum Schulbeginn gelegt worden. Ansprachen der Schulleiter/-innen sollten sich mit dem „ruchlosen Mordanschlag auf den Führer" beschäftigen und es sollte den Schülern/-innen bewusst gemacht werden, wie dankbar das deutsche Volk sein kann, dass der Führer überlebte. „Diese Fügung ist als ein sichtbares Zeichen für die große Mission des Führers im Kampf um Europas Schicksal zu werten und dient dazu, den Glauben an den glücklichen Ausgang unseres Schicksalskampfes zu stärken. Die Schüler sollen die Verpflichtung empfinden, an ihrem Platze als junge Gefolgschaft des Führers mitzuwirken zur Steigerung der Leistungen, die der Krieg verlangt. […] Dort, wo – wie bei den Berufsschulen – kein einheitlicher Unterrichtsbeginn stattfindet, ist in der 1. Stunde auf die besondere Bedeutung des glücklichen Ausgangs des Anschlags auf den Führer hinzuweisen".[711] Bereits vor den Appellen zu politischen und militärischen Ereignissen von 1943 ist nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten angeordnet worden, dass jeden Montag morgen vor Beginn des Unterrichts, in Zusammenkunft aller Schüler/-innen und Lehrer/-innen, die Hakenkreuzflagge gehisst wird und die Schüler/-innen den ersten Vers des Horst Wessel-Liedes singen.[712]

Festhaltend kann gesagt werden, dass die Anordnung Appelle an Schulen vor Unterrichtsbeginn durchzuführen, eine integrative Funktion haben sollte. Nationalsozialistische Symbole und militärische Handlungen wie das Hissen der Hakenkreuzflagge verbanden die Schülerschaft und Lehrkräfte zu einer Gruppe, die an gemeinsame nationalsozialistische Werte glauben sollten. Diese Integration ist durch die regelmäßigen Appelle nicht nur zur Schau gestellt, sondern insbesondere im Kriegsverlauf auch auf die Probe gestellt worden.

709 Vgl. Henze 1943, „An die Leitungen sämtlicher Berufsschulen", in StaHH 361–2-VI-787.

710 Es gibt keine genauen Zahlen der versuchten Anschläge auf Hitler. Es handelt sich eher um Dunkelziffern. Will Berthold berichtet 1981 in seinem Buch „42 Attentate auf Hitler" von diesen Fällen.

711 Senatssyndikus 1943, „Appelle zum Schulbeginn", in StaHH 361–2-VI-787.

712 Vgl. o. A. 1933, „Hamburger Correspondent", „Hamburger Anzeiger", „Bergedorfer Zeitung", in StaHH 135–1-I-IV-5599. (Nähere Auskünfte zur Umsetzung des Appells an Berufsschulen im hamburgischen Stadtgebiet ließen sich nicht in Archivdokumenten auffinden).

Eine Instrumentalisierung der Jugend durch eine Erweiterung der Appelle mit politisch ausgewählten Inhalten sollte die Haltung der Jugend gegenüber der NS-Regierung sichern.

4.2.2.5 Curriculare Verankerung der NS-Ideologie

Wie bereits erwähnt, ist in der Berufsschule als einziges Fach die „Staatsbürgerkunde" mit ideologischem Inhalt explizit angepasst worden (vgl. Wolsing 1977). Nationalsozialistische Bezüge wie bspw. zur „Rassenfrage" und zum „Blutgesetz" sollten in allen anderen Unterrichtsfächern nebenbei thematisiert werden. Ob und wie dies konkret 1933 umgesetzt worden ist, soll anhand einer Betrachtung des Lehrplans der allgemeinen Gewerbeschule für das männliche Geschlecht in Hamburg dargestellt werden.

Im Jahr 1933 – zum Beginn der NS-Diktatur – lassen die Lehrpläne der allgemeinen Gewerbeschule zum Fach der Staatsbürgerkunde größtenteils eine Nähe zum beruflichen und privaten Alltag der Jugendlichen erkennen und enthalten noch keine nationalsozialistische „Weltanschauung". Der Lehrinhalt ist auf die gesellschaftliche Situation der Zeit abgestimmt worden und so befasste sich bspw. die „Staatsbürgerkunde" mit den unterschiedlichen Arten der Berufsschulen, mit dem Verhalten im Betrieb gegenüber Arbeitgebern/-innen, Angestellten und Kameraden/-innen – eine (totale) Anpassung an die nationalsozialistische „Weltanschauung" ist hieran nicht erkennbar[713]. Weitere Themengebiete sind zum einen das Verhalten im Verkehr, der richtige Umgang mit Fahrrädern, Fußgängern und Fuhrwerken gewesen. Zum anderen ging es um Verhaltensformen, Höflichkeit, Grußpflicht, wer grüßt, wen grüßt man, wie grüßt man im Hause, auf der Straße, in der Bahn.[714] Zwar lässt sich eine nationalsozialistische „weltanschauliche" Anpassung des Lehrplans hier für das Fach Staatsbürgerkunde nicht explizit erkennen, jedoch kann sie auch nicht ganz ausgeschlossen werden. Denn was genau unter einer „Grußpflicht" verstanden worden ist, ist nicht näher erläutert worden. Dieses Dokument verdeutlicht nur, dass es im Jahr 1933 noch keine expliziten nationalsozialistischen ideologischen Anpassungen im staatsbürgerlichen Unterricht in Hamburg an allgemeinen Gewerbeschulen für die männliche Jugend gegeben hat[715], es verdeutlicht allerdings nicht, wie diese Vorgaben im Schulalltag umgesetzt worden sind

713 Anzumerken ist, dass eine Umgestaltung der Lehrpläne und Schulbücher an die nationalsozialistische „Weltanschauung" im Jahre 1933 – allein logistisch betrachtet –, nicht so schnell umgesetzt werden konnte.

714 Vgl. o. A. 1933, „Lehrpläne für die Allgemeinen …", in StaHH 361–2-VI-4176.

715 In diesem Zusammenhang muss allerdings festgehalten werden, dass das vorliegende Dokument nur für die allgemeinen Gewerbeschulen für die männliche Jugend in Hamburg sprechen kann und dass aufgrund der fehlenden Datumsangabe nicht auf das gesamte Jahr 1933 geschlossen werden kann.

und ob nicht weitere nationalsozialistische Bestimmungen zur Umsetzung nationalsozialistischer Inhalte zeitnah folgten.

Weitere Lehrinhalte standen im Lehrplan für Gewerbehygiene und bezogen sich auf die Gesundheit der Jugendlichen, wie z. B. das Thema der Ernährung sowie die Bedeutung von Genussmitteln, wie Tabak und Alkohol.[716] Die Lehrpläne des Deutsch- und Rechenunterrichtes spiegelten die alltagsweltliche Ausrichtung der Gesamtlehrpläne besonders wider. Denn der Deutschunterricht ist nicht an das Interesse kaufmännischer und gewerblicher Lehrlinge angepasst worden, sondern an den jugendlichen Arbeiter – den Erwachsenen. Dieser sollte durch den Unterricht das Schreiben von Lebensläufen, Rechnungen, Vollmachten, Kündigungen, Reklamationen oder Beileidsschreiben erwerben.[717] „Der Rechenunterricht ist als selbstständiges Unterrichtsfach in den Dienst der wirtschaftlichen Erziehung des arbeitenden Menschen und darum in engste Beziehung zu seinem Berufs- und häuslichem Leben zu bringen".[718] Auch der Rechenunterricht sollte einen starken Alltagsbezug der Jugendlichen haben. Beispielsweise beinhaltete der Lehrplan Lohn- und Preisberechnungen, Lohnabzüge, Überstunden sowie die rechnerische Aufteilung des Einkommens auf Nahrungsmittel, Kleidung, auf die Wohnung, Freizeit und Rücklagen.[719] Diese Inhalte geben insgesamt einen anmutenden alltagsnahen und ideologiefernen Curriculuminhalt wieder, offen bleibt in diesem Beispiel die Frage der curricularen Anreicherung und didaktischen Interpretation nationalsozialistischer Inhalte im späteren Verlauf.

Der Lehrplan für Kulturkunde hingegen hatte im Gegensatz zu den bisher dargestellten Lehrplänen einen deutlicheren curricularen Bezug zu nationalsozialistischen Themen. Folgende thematische Schwerpunkte sind im Lehrplan der Kulturkunde für die allgemeinen Gewerbeschulen der männlichen Jugend in Hamburg fixiert worden:

- die Familie, u. a. mit den Unterthemen: Ehe, sexuelle Moral, Familienleben, Erziehung,
- der Beruf, u. a. mit den Unterthemen: Arbeitsethik, Stände, Klassen, Reichtum und Armut,
- das Volk und die Gesellschaft/Gemeinschaft, u. a. mit den Unterthemen: Masse und Führer (Schlagwort-Suggestion), Führertum (Verantwortung, Autorität, Treue), Führerpersönlichkeiten,

716 Vgl. o. A. 1933, „Lehrpläne für die Allgemeinen …", in StaHH 361–2-VI-4176.
717 Vgl. ebd.
718 Ebd.
719 Vgl. ebd.

- die Menschheit, u. a. mit den Unterthemen: Rassen und Völker, Rassenhass, die Judenfrage, Krieg und Frieden sind hier behandelt worden.[720]

Aus dieser Darstellung lässt sich entnehmen, dass es im Lehrplan der Kulturkunde explizite curriculare nationalsozialistische Erziehungsvorstellungen um 1933 gab, wie z. B. das Thema der „Judenfrage", des „Rassenhasses" und der Gemeinschaft. Dieses Beispiel der Lehrpläne – für die allgemeinen Gewerbeschulen für die männliche Jugend in Hamburg 1933 – verdeutlicht, dass es zu Beginn der nationalsozialistischen Diktatur curriculare nationalsozialistische andeutende Lehrinhalte bspw. im Fach der Kulturkunde gab. Die Staatsbürgerkunde erschien zunächst ideologiefern, was sich – wenn man der Literatur glaubt[721] – allerdings in den nächsten Jahren geändert hat, da die Staatsbürgerkunde in der Berufsbildung das einzige Fach war, was ideologisch angepasst worden ist.

4.2.2.6 Die Bedeutung des Sportunterrichts im Nationalsozialismus

Mit Ausnahme der Berufs- und Fachschulen ist 1933 eine Umgestaltung des Sportunterrichts an allen Schulen in Hamburg angestrebt worden, um die „Wehrhaftigkeit" der Jugendlichen zu verbessern. Hierzu heißt es von Meyer[722]:

> *„Von besonderer Bedeutung ist hierbei, daß Geist und Ziel des Turnunterrichts innerlich erneuert werden, daß eine innere Wehrhaftmachung der Jugend erstrebt wird, Wehrwille und Wehrhaftigkeit anerzogen werden. Der heranreifende junge Mensch muß von dem Bewußtsein durchdrungen sein, daß es seine vaterländische Pflicht ist, den Körper zu üben und abzuhärten und ihn zu einem gefügigen Werkzeug eines starken Willens zu machen. Daran mitzuarbeiten ist eine Aufgabe der Gesamterziehung der Schule. […] Unbedingt erforderlich ist die Durchführung des Wandestages [sic! Wandertags], der auf höheren Stufen auch zu stärkeren Marschübungen mit*

720 Vgl. ebd.

721 Die Aussage bezieht sich auf die Angaben von Theo Wolsing in seinem Buch „Untersuchungen zur Berufsausbildung im Dritten Reich", wo er von einer ideologischen Anpassung des Faches der Staatsbürgerkunde in der Berufsbildung ausgeht. Weitere Fächer sind seines Erachtens nicht curricular ideologisch angepasst worden, sondern die Lehrpersonen sollten im Unterrichtswesen „weltanschauliche Themen" aufgreifen. Das hier dargestellte Beispiel der allgemeinen Gewerbeschulen für die männliche Jugend in Hamburg verdeutlicht allerdings, dass andere Fächer wie bspw. die Kulturkunde curricular nationalsozialistische Inhalte beinhalteten, während die Staatsbürgerkunde ideologiefern anmutende curriculare Inhalte umfasste. Die Veränderung bzw. Anpassung an ideologische Inhalte in den jeweiligen Lehrfächern müsste durch weitere Untersuchungen betrachtet werden, um die Aussagen von Wolsing zu widerlegen oder zu kräftigen.

722 Funktion/Amt unbekannt.

und ohne Belastung und zu kraftvollen Geländespielen ausgenutzt werden kann".[723]

Des Weiteren ist vorgeschlagen worden, dass einzelne Lehr- und Lernziele des Sportunterrichtes wie das Lesen von Karten und das Entwerfen von Geländeskizzen unterrichtsfachübergreifend gelehrt werden konnten, wie z. B. im Fach Erdkunde (vgl. ebd.). Bereits aus diesen Aussagen lässt sich der militärische Charakter der Neuorientierung des Sportunterrichts z. B. in Form von Geländespielen erkennen. Nicht nur die Wehrhaftigkeit der Jugendlichen stand bei den Leibesübungen im Vordergrund, auch sollte ihnen ihre Pflicht gegenüber dem „Vaterland" bewusst werden. Die „körperliche Ertüchtigung" in Schulen verfolgte somit, neben den gesundheitlichen Interessen, vor allem politische Ziele und sollte in allen Schulformen umgesetzt werden.

Zum Sportunterricht an hamburgischen Berufsschulen lässt sich im Staatsarchiv Hamburg Folgendes finden. Zum Thema Neugestaltung des Berufsschulwesens in Hamburg liegt hier eine Dokumentensammlung des Schriftverkehrs der hamburgischen Schulbehörde mit Firmen, Innungen und Kammern zwischen den Jahren 1934 und 1939 vor[724]. Dieser Ansammlung ist zu entnehmen, dass Leibesübungen zum einen in der Berufsschule als charakterbildend betrachtet worden sind, zum anderen, dass mit dem Schulpflichtgesetz von 1938 die Möglichkeit bestand, Leibesübungen in der 9. Unterrichtstunde der Berufsschulen durchzuführen. Ein Mangel an Turnhallen und Sportplätzen sowie der Lehrkräftemangel im Berufsschulwesen verhinderten allerdings meist eine regelmäßige bzw. vollständige Durchführung der Übungen.[725] Aussagen dazu, inwieweit diese Verringerung des Sportunterrichts auch zu einer Verringerung der nationalsozialistischen Ideologisierung der Jugendlichen geführt haben könnte, lassen sich u. a. durch die begrenzte Dokumentenlage hierzu nicht treffen.

4.2.2.7 Einführung „Hitlergruß"

Einer weiteren praktischen Auslegung der ideologischen Form der Ausdrucksideologie im Nationalsozialismus entsprach die Einführung des sogenannten „Hitlergrußes". Dadurch fügten sich die Ausführenden (Lehrkräfte, Schüler/-innen usw.) äußerlich dem Nationalsozialismus und machten sich als Anhänger dieser Gruppe erkenntlich. In den „Leitgedanken zur Schulordnung" 1933 ist

723 Meyer 1933, „Betrifft Erziehung zur Wehrhaftigkeit", in StaHH 135–1-I-IV-5599.
724 StaHH 361–2-VI-2225 Band 1.
725 Vgl. o. A. o. J. „Das Fach- und Berufsschulwesen", in 361–2-VI-2225 Band 1

die Begrüßung durch den sogenannten „Hitlergruß" in der Schule fortan für verbindlich erklärt worden. Hierzu heißt es im „Berliner Tageblatt":

> *„Lehrer und Schüler erweisen einander innerhalb und außerhalb der Schule den deutschen Gruß (Hitlergruß). Der Lehrer tritt zu Beginn jeder Unterrichtsstunde vor die stehende Klasse, grüßt als erster durch Erheben des rechten Armes und die Worte ‚Heil Hitler'; die Klasse erwidert den Gruß durch Erheben des rechten Armes und die Worte ‚Heil Hitler'. Der Lehrer beendet die Schulstunde, nachdem sich die Schüler erhoben haben, durch Erheben des rechten Armes und die Worte ‚Heil Hitler'; die Schüler antworten in gleicher Weise. Sonst grüßen die Schüler die Mitglieder des Lehrkörpers im Schulbereich nur durch Erheben des rechten Armes in angemessener Haltung".*[726]

Den nichtarischen Schülern/-innen ist es freigestellt worden, ob sie den „Hitlergruß" erweisen wollten oder nicht.[727] Die Verbindlichkeit des „Hitlergrußes" in der Schule machte ihn 1933 auch zur Thematik der hamburgischen Presse, denn von der Landesschulbehörde ging ein Rundschreiben von Oberschulrat Wilhelm Oberdörffer an die Staatliche Pressestelle Hamburgs mit der Bitte um Weitergabe an alle Tageszeitungen heraus.[728] So deuteten die „Hamburger Nachrichten" vom 12. August 1933 die Einführung des „Hitlergrußes" an Hamburger Schulen bspw. wie folgt:

„Dieser Neuerung kommt ohne Frage eine tiefe Bedeutung zu. Der Gruß, durch den sich in Jahren des Kampfes die Anhänger Hitlers zu erkennen gaben, und der wie ein immer erneuertes Gelöbnis und ein Schwur, klingt, […] soll jetzt auch für die Jugend Geltung haben. […] Jetzt also dürfen sie [Schüler] auch ihren Lehrer so begrüßen und damit dürfen sie sich erst recht als zukünftige Soldaten des Dritten Reiches betrachten, als sie sich innerlich schon längst angesehen haben".[729] Der Artikel stellte die neue Verfügung zum „Hitlergruß" als eine Gefälligkeit an die Jugend dar, dem viele Vorteile beigemessen wurden. So wurde bspw. davon ausgegangen, dass der Gruß den „falschen häuslichen" (politischen) Einfluss der Eltern ausgleichen könnte und Jugendliche durch ihn ein engeres Zusammengehörigkeitsgefühl erreichen würden.[730]

726 O. A. 1933, „Berliner Tageblatt", „Leitgedanken zur Schulordnung …", in StaHH 135–1-I-IV-5599.
727 Vgl. ebd.
728 Vgl. Oberdörffer 1933, „Hitlergruß", in StaHH 135–1-I-IV-5599.
729 O. A. 1933, „Hamburger Nachrichten", „Hitlergruß an den Hamburger Schulen" in StaHH 135–1-I-IV-5599.
730 Vgl. ebd.

Alles in allem hatte der „Hitlergruß" die ideologische Funktion, die Jugendlichen durch die Ausführung des Grußes in die nationalsozialistische Gemeinschaft zu integrieren bzw. ihnen das Gemeinschaftsgefühl näher zu bringen und andere durch die nicht-Ausführung des Grußes auszugrenzen. Die nationalsozialistische Bekenntnis der Jugendlichen in der Schule sollte sich durch den „Hitlergruß" und durch die mehrmals täglich geforderte Begrüßung verselbstständigen.

4.2.2.8 Politische Abzeichen im Schullalltag

Ist 1930 noch ein Verbot zum Tragen politischer Symbole innerhalb der hamburgischen Schulen entstanden[731], so wurde die Bedeutung politischer Abzeichen drei Jahre später anders gewertet. Im Jahr 1933 erhöhte – laut Zeitungsberichten – das Tragen nationalsozialistischer Abzeichen das Gemeinschaftsgefühl der Bevölkerung. „Politische Symbole versinnbildlichen politische Ideen", titelten gleich mehrere Hamburger Zeitungen.[732] Um den Gemeinschaftsgedanken in Staat und Volk auch in den Schulen der Stadt Hamburg zu erhöhen, erlaubte die Landesschulbehörde Lehrkräften und Schülern/-innen unverzüglich, neben der Erweisung des „Hitlergrußes", auch das Tragen von nationalen Abzeichen. Gegenwärtig und stets anschaulich sollten nationalsozialistische Symbole sein.[733] Die ideologische Funktion – die Erhöhung des Gemeinschaftsgefühls und die deutliche Kennzeichnung nationalsozialistischer Bekennung – durch das Tragen von politischen Abzeichen im Schulalltag ließen eine öffentliche Integration und Isolation von bestimmten Gruppen wie bspw. den Juden/Jüdinnen im Schulalltag problemlos zu.

4.2.2.9 Anforderungen an die Lehrer/-innen an Hamburger (Berufs-)Schulen

In Anlehnung an die Erkenntnisse aus der Lehrplanuntersuchung der allgemeinen Gewerbeschulen für die männliche Jugend in Hamburg 1933 (Kap. 4.2.2.5), die eine scheinbare Ideologieferne im Curriculum 1933[734] vermuten ließen und in Bezug auf die Untersuchungen von Wolsing (1977), die eine Behandlung nationalsozialistischer Themen durch die Lehrkräfte im Unterrichtsgeschehen auch ohne curriculare Verankerungen vorsahen (vgl. 649), kann davon ausgegangen werden, dass es unterschiedliche (nationalsozialistische) Interpretationen der curricularen Inhalte gegeben hat.

731 Siehe zum Verbot Teil C/Kap. 4.1.2.
732 Vgl. StaHH 135–1-I-IV-5599.
733 Vgl. o. A. 1933, „Hamburger Nachrichten", „Völkische Bildung durch …", in StaHH 135–1-I-IV-5599.
734 Außer das Fach der Kulturkunde, wo nationalsozialistische Inhalte curricular verankert waren.

Um sich intensiver mit der nationalsozialistischen Interpretation bzw. Verknüpfung nationalsozialistischer Erziehungsvorstellungen mit beruflichen Inhalten in Unterrichten beschäftigen zu können, gab es vom Leiter der Schulverwaltung in Hamburg, Wilhelm Schulz, die Anforderung, dass Lehrer/-innen, neben ihrer Kompetenz und Hilfsbereitschaft, vor allem strukturiert in ihren Unterrichtsdurchführungen sein sollten. Denn nur eine strukturierte Durchführung allgemeiner (beruflicher) Unterrichtsinhalte ließ mehr Zeit für nationalsozialistische Inhalte des Unterrichts übrig.[735] Grundlage für diese Bestimmung sind die nationalsozialistischen Erziehungsvorstellungen gewesen, die – wie bereits dargestellt – die Aufgaben der politischen Schulung, der körperlichen, charakterlichen und „weltanschaulichen" Bildung der Schüler/-innen gegenüber den allgemeinen Unterrichtsinhalten höher werteten.

Aufgrund der geringen curricularen ideologischen Anpassungen in der Berufsschule sind die Schulen bezüglich der Umsetzung nationalsozialistischer Themen auf ihre Lehrkörper angewiesen gewesen. Und damit die Schulen die nationalsozialistische Erziehung der Jugendlichen durch die Lehrer/-innen kontrollieren konnten, ist 1933 für die meisten Lehrkräfte in Hamburg ihr Beruf mit der Mitgliedschaft im NSLB verbunden gewesen. „Ende 1933 waren bereits in Hamburg wie im gesamten Reich über 90 % aller Lehrer im Nationalsozialistischen Lehrerbund, […] 1935/1936 ca. 27 % in der NSDAP organisiert. Damit waren die Lehrer etwa viermal so häufig in der NSDAP vertreten, wie ihr Anteil an der Berufsbevölkerung ausmachte" (Lehberger 1995, 261). Die hohe Zahl lässt sich damit begründen, dass der Beitritt zum NSLB in den späteren Jahren der NS-Diktatur gesetzlich veranlasst worden ist und damit, dass viele Lehrer/-innen ihre Arbeit nicht verlieren wollten und somit z. T. „freiwillig" in den NSLB eintraten.

Während der nationalsozialistischen Diktatur sind die bisherigen Aufgabengebiete der Lehrkräfte für politische Zwecke ausgeweitet worden. So gehörte der Einsatz bei diversen (Schul-)Propagandaaktionen oder die Übernahme von Führungsaufgaben in der HJ fortan zum neuen Tätigkeitsbereich der Lehrer/-innen (vgl. ebd., 262). Zusätzlich zu den neu zugewiesenen Tätigkeiten sollte die Lehrerschaft neue „behördliche Bestimmungen" erfüllen. In diesem Zusammenhang schrieb die Landesschulbehörde 1934 von der „äußerlichen Erfüllung der behördlichen Bestimmungen"[736] der Lehrer/-innen, die nun auch mit einer in-

735 Vgl. Schulz 1934, „An die Leitungen der öffentlichen …", in StaHH 361–2-VI-276, Unterakte 3 g.

736 Damit gemeint war unteranderem die Unterrichtung der nationalsozialistischen „Weltanschauung", Mitgliedschaft im NSLB und die Mitarbeit an der nationalsozialistischen Schulreform (vgl. Schulz 1934, „An die Leitungen der öffentlichen …", in StaHH 361–2-VI-276, Unterakte 3 g).

neren Haltung und einem inneren Bekenntnis zum Nationalsozialismus erfüllt werden sollten.[737] Es galten ab sofort klare Anforderungen an die Lehrerschaft und, wer diese nicht erfüllen konnte bzw. wollte, sollte den Schuldienst freiwillig verlassen oder ist bei Bekanntmachung seiner *nicht* nationalsozialistischen politischen Haltung denunziert worden. „Die Landesunterrichtsbehörde erwartet, daß jeder Lehrer nach ehrlicher, vorbehaltsloser Entscheidung zu einer echten, unverdeckten Grundhaltung kommt, die ihn in seinem gesamten Verhalten und Sichäußern, bei allem Tun und Lassen zu jeder Zeit und an jedem Ort als rechten Nationalsozialisten erweist. Denn nur so kann der Lehrer und Erzieher auch Führer und Vorbild der Jugend sein. Wer sich nicht so entscheiden kann, soll daher jetzt freiwillig den Schuldienst verlassen" (ebd.).

Der Leiter der Schulverwaltung, Wilhelm Schulz, stellte ebenfalls in diesem Schreiben heraus, dass zusätzlich zu den Schülern/-innen und Lehrerkollegen/-innen auch Schulleiter/-innen die politische Haltung ihrer Lehrkräfte infrage stellen konnten. Er betonte, dass diese von der Landesschulbehörde verpflichtet worden sind, bei „abwegigen" politischen Haltungen der Lehrer/-innen, Bericht zu erstatten. Um den Druck zu erhöhen, machte die Landesschulbehörde zudem deutlich, dass der/die Schulleiter/-in[738] für den „Geist der Schule" und die „Haltung der Lehrkörper" verantwortlich ist.[739] Alle Schulleiter/-innen hatten nach Auffassung von Schulz nicht nur die Aufgabe, auf die politische Haltung ihrer Lehrkräfte zu achten und ihr/ihre Vorgesetzter/-e zu sein, sondern diese auch – ganz im Sinne der nationalsozialistischen Gemeinschaft – als „gute Kameraden/-innen" zu behandeln.[740]

Bestätigt werden kann auch anhand des Hamburger Archivmaterials, dass sich die pädagogischen und fachlichen Anforderungen an die Berufsschullehrerschaft im Nationalsozialismus in Teilen auf die Verbreitung der nationalsozialistischen Ziele konzentrierten. Um zu gewähren, dass die Lehrer/-innen ihre Unterrichtsinhalte im „nationalsozialistischen Geist" lehren, mussten sie dem NSLB eintreten und standen auch in der Schule unter Beobachtung ihrer politischen Haltung. Mit der Kontrolle der politischen Lehrerhaltung und mit der Gewährleistung, dass nationalsozialistische Werte und Normen im Unterricht

737 Vgl. Schulz 1934, „An die Leitungen der öffentlichen …", in StaHH 361–2-VI-276, Unterakte 3 g.

738 In diesem Zusammenhang ist es m. E. interessant zu erwähnen, dass am 21. August 1933 insgesamt 315 neue Schulleiter/-innen in Hamburg eingesetzt worden sind, die die bisherigen aus dem Amt ablösten. Diese Tatsache verdeutlicht, dass die neue Regierung nicht genug Vertrauen gegenüber der Schulbehörde hatte, sodass sie die Schulleiter/-innen austauschen ließ. (Vgl. Hochmuth/Meyer 1969, 264)

739 Vgl. ebd.

740 Vgl. ebd.

an die Jugend weitergetragen worden sind, sicherten sich die Nationalsozialisten u. a. den Fortbestand ihrer Ideen.

4.2.2.10 Ausgrenzung von Juden/Jüdinnen aus der (schulischen) Berufsbildung

Das „Reichsbürgergesetz“[741] vom 15. September 1935 teilte die deutsche Bevölkerung in „Staatsangehörige“ und in „Reichsbürger“ ein. „Staatsangehöriger ist, wer dem Schutzverband des Deutschen Reichs angehört und ihm dafür besonders verpflichtet ist […] Reichsbürger ist nur der Staatsangehörige deutschen oder artverwandten Blutes, der durch sein Verhalten beweist, daß er gewillt ist, in Treue dem Deutschen Volk und Reich zu dienen“ („Reichsbürgergesetz“ 15.09.1935). Die darauffolgenden Verordnungen zum „Reichsbürgergesetz“ beschränkten zusätzlich mit den anderen „Nürnberger Gesetzen“ die Freiheiten und Rechte der jüdischen Bevölkerung. Welche Auswirkungen diese Gesetze auf das hamburgische Schulwesen hatten, wird im Folgenden betrachtet.

Der Präsident der Landesschulbehörde Karl Witt hob 1937 die Konkretisierung der Rechtsstellung der Juden/Jüdinnen durch die Vorschriften des „Reichsbürgergesetzes“ von 1935 in einem Schreiben hervor[742] und äußerte sich wie folgt zum Berufsschulbesuch jüdischer Schüler/-innen. „Die Zulassung der Juden zum Besuch der Pflichtschulen (Volks- und Berufsschulen) regelt sich nach den allgemeinen gesetzlichen Bestimmungen über die Schulpflicht. Schulpflichtige Juden sind daher in den öffentlichen Pflichtschulen zu unterrichten […]. Das gleiche gilt für die jüdischen Mischlinge[743]“ (ebd.; Herv. i. Orig.).

Kurz darauf – im November 1938 – verfasste Witt ein weiteres Schreiben an die Leitungen aller öffentlichen und nichtöffentlichen Schulen der Hansestadt Hamburg mit folgendem Betreff: „Entlassung der Juden von deutschen Schulen“.

Dieser Brief verdeutlicht erneut, dass es jüdischen Schülern/-innen verboten war, deutsche Schulen zu besuchen. So heißt es: „Auf Anordnung des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung ist Juden deutscher

741 Eines der „Nürnberger Gesetze“ zur „Rassenpflege“. Die „Nürnberger Gesetze“ sind eine Sammelbezeichnung für die Gesetze, die am 15.9.1935 in Nürnberg verabschiedet worden sind. Das zweite Gesetz zur „Rassenpflege“ war das „Gesetz zum Schutze des deutschen Blutes und der deutschen Ehre“ (vgl. Wetzel 2001, 620).

742 Vgl. Witt 1937, „Die Auswirkungen des Reichsbürgergesetzes …“, in StaHH 361–2-VI-353.

743 *Jüdische Mischlinge* galten weiterhin als „Reichsbürger“ und unterschieden sich somit von „Juden“, es ist zwischen *Mischlingen ersten Grades* und *Mischlingen zweiten Grades* unterschieden worden (vgl. „Erste Verordnung zum Reichsbürgergesetz“ 14.11.1935; Herv. d. Verf.).

Staatsangehörigkeit der Besuch deutscher Schulen nicht mehr gestattet. Sie dürfen nur noch jüdische Schulen besuchen. Es sind daher alle zur Zeit noch eine deutsche Schule besuchenden Juden deutscher Staatsangehörigkeit sofort zu entlassen. […] Berufsschulpflichtige Juden sind vom Besuch einer Berufsschule vorläufig beurlaubt. Jude ist, wer von mindestens drei der Rasse nach volljüdischen oder der jüdischen Religionsgemeinschaft angehörigen Großeltern abstammt".[744] Jüdische Mischlinge waren von diesem Verbot zum Teil nicht betroffen, für sie galten allerdings viele Sonderregelungen. Diese führten teilweise dazu, dass „jüdischen Mischlingen" der Schulbesuch weiterhin gestattet worden ist, welches sich für einige Lehrer/-innen als problematisch erwies, was der folgende Text thematisiert.

Im Hinblick auf die Schwierigkeiten mit „jüdischen Mischlingen" schilderte die Oberschule für Mädchen in Hamburg 1941 Folgendes. Zum einen seien die Lehrer/-innen in der Durchführung der *neuen* Unterrichtsinhalte in den Fächern Deutsch, Biologie und Geschichte befangen, wenn „jüdische Mischlinge" in der Klasse anwesend sind.[745] Zum anderen ist es als bedenklich eingeschätzt worden, wenn beispielsweise nur ein „Halbjude" in der Klasse ist, der dem/der Lehrer/-in als Beispiel des Judenbildes diente und dieser/diese vielleicht auch noch „menschlich nett, kameradschaftlich oder gar wertvoll" den anderen Klassenkameraden/-innen erschien.[746] „So kommt es leicht, daß die Kinder die vom Lehrer vorgebrachten Belege zur Judenfrage für einseitig oder übertrieben ansehen und zu keiner eigenen klaren und überzeugten judengegnerischen Einstellung kommen" (ebd.). Diese Probleme, die die Lehrerschaft mit der Teilnahme von „jüdischen Mischlingen" teilweise im Unterricht in Hamburg hatten, sind mit den Anordnungen des „Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung"[747] vom 2. Juli 1942 fast komplett beseitigt worden. Denn die Zulassung „jüdischer Mischlinge" in Schulen ist daraufhin stark beeinträchtigt worden. So ist bspw. „jüdischen Mischlingen" ersten Grades die Aufnahme in Hauptschulen, Mittelschulen und Höheren Schulen ganz verweigert worden. Ein Besuch der Berufs- und Fachschulen ist ihnen darauf nur noch ausnahmsweise mit Genehmigung gestattet worden. Diesem Antrag auf

744 Sogenannte *jüdische Mischlinge* die von zwei volljüdischen Großeltern abstammten, galten dann als *„Volljuden/-jüdinnen",* wenn sie nach 1935 der jüdischen Religionsgemeinschaft angehörten, nach 1935 einen/eine Juden/Jüdin heirateten bzw. verheiratet waren, der aus einer Ehe (die nach 1935 geschlossen worden ist) stammte oder der aus einer außerehelichen Beziehung mit einem/einer Juden/Jüdin nach Juli 1936 geboren war (vgl. Witt 1938, „Entlassung der Juden …", in StaHH 362–6/22–15; Herv. d. Verf.).

745 Vgl. Oberstudiendirektor [unleserlich Hipp?] 1941, „Jüdische Mischlinge in der Schule, in StaHH 361–2-VI-353; Herv. d. Verf.

746 Vgl. ebd.

747 Anordnung EII e Nr. 1597.

Genehmigung ist ebenfalls eine polizeiliche Beurteilung[748] des zuständigen Gauleiters beizufügen gewesen; „Jüdische Mischlinge" ersten Grades, die bereits eine Berufs- oder Fachschule besuchten, erhielten nur noch die Möglichkeit die Ausbildung zu beenden und ihren Abschluss zu erhalten.[749] „Jüdischen Mischlingen" zweiten Grades ist die Aufnahme in alle Schularten nur dann verweigert worden, wenn deutsche Schüler/-innen oder „artverwandte Blutgruppen" nicht benachteiligt worden sind.[750]

Die fortan zu stellenden Anträge „jüdischer Mischlinge" auf Zulassung zur Schule lassen wie hier bspw. in der Hansestadt Hamburg die Verzweiflung der Antragssteller/-innen hinsichtlich ihrer Situation deutlich werden. Zwischen den Jahren 1942–1945 ließen sich aus der Dokumentenlage des Staatsarchivs in Hamburg 18 Anträge „jüdischer Mischlinge" zur Aufnahme in Berufs- und Fachschulen auffinden. Diese Anträge verdeutlichen allesamt die strikte Umsetzung der NS-Regularien in Deutschland in Bezug auf die Teilnahme „jüdischer Mischlinge" am Schulunterricht seit 1942. Von den insgesamt 18 Anträgen in der Staatsarchivakte 361–2-VI-2264 sind 16 Anträge zur Aufnahme in hamburgische Berufsfachschulen abgelehnt worden. Zwei Anträgen zum Spanisch-Lehrgang am „Berlitz Institut" in Hamburg ist stattgegeben worden. Bei dem Besuch einer Privatschule (private Fremdsprachenschule) handelte es sich nämlich nicht um anerkannte Berufs- und Fachschulen, so die Begründung für die Annahme.[751]

Die Antragsablehnungen der 16 Anträge in der Akte hatten alle denselben formalen Wortlaut.[752] Die Ablehnung von Karl Neumann fiel hingegen *schärfer* und detaillierter in der Wortwahl aus. Der zuständige Kreisleiter äußerte sich wie folgt zu dem gestellten Antrag. „Den Antrag des Neumann auf Zulassung zur Ausleseprüfung zwecks Studium auf einer Fachschule lehne ich erstmal grundsätzlich ab, weil es sich hier um einen Mischling 1. Grades handelt, zum anderen würde hier wieder ein junger Mensch, der niemals etwas für die Gemeinschaft getan hat, sondern nur sein eigens Fortkommen kennt, bevorzugt

748 Diese Beurteilung beinhaltete auch eine politische Einschätzung. Welche Bedingungen einer positiven politischen Beurteilung zugrunde lagen, geht aus den eingesehenen Akten nicht hervor. Politische Beurteilungen der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei hatten folgenden Wortlaut (Abweichungen in der Schulart): „Die Erteilung der Genehmigung des Antrages um Aufnahme in eine höhere Handelsschule lehne ich, da bei dem (Name des Antragsstellers) die Voraussetzungen für eine Abweichung von den bestehenden Bestimmungen nicht gegeben sind" (Oberreichsleiter (unleserlich) der NSDAP – DAP (vgl. StaHH 361–2-VI-2264).

749 Vgl. Holfelder 1942, „Zulassung jüdischer Mischlinge zum Schulbesuch", in StaHH 361–2-VI-353; Herv. d. Verf.

750 Vgl. ebd.

751 Vgl. Fall Direng, Lieselott 1942, in StaHH 361–2-BI-2264

752 Vgl. StaHH 361–2-VI-2264.

werden gegenüber anderen, die oft schulische Nachteile haben, weil sie sich für Partei und Staat einsetzen".[753] Statt einer standardisierten Ablehnung erhielt dieser Antrag eine persönliche Formulierung des Kreisleiters, die den Antrag nicht nur wegen seiner „Rassenherkunft" zurückwies, sondern ebenfalls sein Verhalten gegen die „Volksgemeinschaft" betonte.

Den Anträgen zur Aufnahme in das Berufs- und Fachschulwesen in Hamburg lagen persönliche Stellungnahmen bzw. Begründungen für eine Aufnahme bei. Des Öfteren ist damit argumentiert worden, dass nur *ein* Elternteil jüdischer Abstammung ist und der/die Antragsteller/-in keinen Kontakt zu diesem Elternteil pflegte und/oder keinem jüdischen Einfluss ausgesetzt gewesen ist. Die Stellungnahmen spiegeln die Verzweiflung der damaligen Zeit und die Gesetzeshärte wider.

Folgende Antragsbegründungen liegen den 16 abgelehnten Anträgen zu Grunde[754]:

Akte Jürgen, Levi: Antrag der Mutter mit der Begründung, dass ihr jüdischer Ehemann bereits 1938 nach Chile ausgewandert ist und sie gesundheitlich auf die Unterstützung ihres Sohnes angewiesen sei.

Akte Anna, Beyer: Antrag der Mutter mit der Begründung, dass sie selbst „Arierin" sei und aus einer oberschlesischen Bauernfamilie stamme. Sie sei katholisch erzogen worden und heiratete einen jüdischen Chirurgen, der die deutsche Staatsangehörigkeit besaß. Sie arbeitete bis zur Eheschließung 16 Jahre als Krankenschwester. Ihr Mann verstarb bereits April 1933, aus der Ehe gingen 2 Kinder hervor. Nach dem Tod ihres Mannes wechselte sie zu ihrem Mädchennamen Beyer im Jahre 1939 zurück. „Mein verstorbener Ehemann hat an dem Weltkrieg teilgenommen und war Inhaber des E.K. I Klasse[755]. Mein verstorbener Ehemann hat niemals irgendeiner politischen Partei, auch keiner Loge angehört. Er hat lediglich seinem Beruf und seiner Familie gelebt. Als mein Ehemann im Jahre 1933 verstarb, war meine Tochter Susanne 7 Jahre und mein Sohn 5 Jahre alt. Irgendein wesentlicher Einfluss auf die Erziehung und Entwicklung der Kinder hat der Verstorbene schon mit Rücksicht auf sein frühes Ableben nicht nehmen können. […] Die Kinder haben niemals irgendeinen jüdischen Verkehr gehabt" (Bayer September 1942)

753 Gauinspektor (Name unleserlich) zit. n. Kreisleiter – DAP 1942, „Antrag Karl Neumann", in StaHH 361–2-VI-2264.

754 Vgl. StaHH 361–2-VI-2264 (unvollständige Akten, zum Teil waren handschriftliche Anträge unleserlich).

755 EK I (Eisernes Kreuz erster Klasse).

Akte Uwe, Müller: Antrag der Mutter für ihren Sohn, mit der Begründung, dass sie zwar Volljüdin sei, aber getauft worden ist. Ihr Ehemann hätte vorbildlich im Krieg gedient und fiel für sein Vaterland.

Akte Lia, Wacker: Antrag der Mutter mit der Begründung, dass ihre Tochter zwar ein Mischling sei, aber sich erst nach der Geburt herausstellte, dass ihr Vater ein Jude gewesen ist. Aus diesem Grunde ließ sie sich auf eine Eheschließung (1929) auch nicht ein. Ihre Tochter Lia sei unter „arischem" Einfluss groß geworden. Aufgrund eines zunehmenden Augenleidens sei die Mutter auf die baldige Hilfe ihrer Tochter angewiesen und bittet um die Genehmigung zur Weiterführung der Oberschule. „Durch Betrug und Vorspiegelung falscher Tatsachen seitens des Erzeugers müssen meine Tochter Lia und ich jetzt die ganze Strenge des Gesetzes kennen lernen und dadurch unschuldig leiden" (Wacker 20. September 1942).

Akte von Neurath: Antrag der Mutter für ihre Töchter. Beide Töchter sind väterlicherseits Mischlinge 1. Grades, die Ehe wurde 1932 geschieden und seitdem bestand auch keine Verbindung zum Vater. „Ich selbst bin arisch, stamme aus einer Soldatenfamilie die rücklaufend bis ins 16. Jahrhundert fast nur Soldaten aufweist. […] In dieser Umwelt und in diesem Gesichtskreis sind meine Töchter aufgewachsen, ganz in der Tradition dem Staate zu dienen. Sie sind zu strebsamen, tüchtigen und wellenden Menschen herangewachsen, bereit sich einzusetzen und mitzuwirken am Ganzen, begabt, pflichttreu und fleissig und sauber in ihren Anschauungen. Unserem heissen Wunsch in den BdM aufgenommen zu werden, sollte 1937 stattgegeben werden. Da brach der Krieg aus, […]. Da meinen Töchtern fast alle Berufswege verschlossen sind, darf ich wohl die Bitte an sie richten ihnen zu gestatten eine Höhere Handelsschulen und die Frauenfachschule der Hansestadt Hamburg zu besuchen, damit sich später hier oder im Ausland irgendwie ein Leben daraus aufbauen lässt" (Neurath 4. Dezember 1942).

Viele der Akten erwähnten in der Antragsstellung Kriegsverdienste und -einsätze der Ehemänner im ersten Weltkrieg. Ferner gab es Hinweise auf katholische Schulungen der Antragsteller/-innen und persönliche Versicherungen, dass diese niemals unter jüdischem Einfluss gestanden haben.[756] Diese Anträge und persönlichen Stellungnahmen „jüdischer Mischlinge" zur Zulassung an hamburgische Berufs- und Fachschulen sind nur *ein* regionales Beispiel der Auswirkungen durch die „Nürnberger Gesetze" auf das Berufsschulwesen in Deutschland. Wie die Behörde bzw. die Bearbeiter mit solchen Anträgen umgegangen sind, lässt sich anhand dieser Dokumentenlage nicht erkennen; fest steht, dass alle Anträge in dieser Akte abgelehnt worden sind.

756 Vgl. StaHH 361–2-VI-2264.

4.3 Zusammenfassung

Die Darstellungen des ideologischen Einflusses auf die Berufsbildung und -erziehung in Hamburg sind in diesem Kapitel mit Betrachtungen der Entstehung der NS-Ideologie im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus begonnen worden. So ist festgestellt worden, dass bereits vor der NS-Diktatur die Beeinflussbarkeit Jugendlicher durch radikale politische Ideologien – insbesondere der nationalsozialistischen – von der Öffentlichkeit gesehen worden ist, was sich anhand von Dokumentenaufzeichnungen des Staatsarchivs in Hamburg belegen lässt.

Auch konnte begründet werden, dass die territorialen Veränderungen der Hansestadt während des Nationalsozialismus durch das „Groß-Hamburg Gesetz" nicht nur wirtschaftliche und politische Veränderungen mit sich gezogen haben, sondern auch eine Zusammenlegung der Berufsschulen im neuen Stadtgebiet begünstigten. Dies führte zur Neuordnung des Berufsschulwesens, was ebenfalls eine ideologische Anpassung des Schulsystems ermöglicht hat, indem bspw. ein reichseinheitlicher ideologischer Lehrplan schneller umgesetzt werden konnte.

Weitere nationalsozialistische Veränderungen sind in der inneren Struktur der Berufsschulen auf Ebene der Unterrichtsinhalte und des Personals erkennbar geworden. So unterlagen z. B. Unterrichtsfächer, die sich mit politischen Themen beschäftigten, 1938 in Hamburg inhaltlichen Bestimmungen, die so die Informationen auf bestimmtes nationalsozialistisch inszeniertes Propagandamaterial beschränkt haben, um das Bild der nationalsozialistischen Herrschaft zu stabilisieren und den Glauben an die Stärke des Nationalsozialismus zu intensivieren. Überdies ist die nationalsozialistische Ideologisierung durch die Lehrer/-innen in den Schulen u. a. mit dem Beitritt in den NSLB sichergestellt worden. Zusätzlich zu den bisherigen Aufgabengebieten der Lehrer/-innen sind ihre Tätigkeiten ebenfalls für politische Funktionen wie bspw. zur Übernahme von Führungsaufgaben in der HJ ausgeweitet worden, was ihre erzieherische Tätigkeit in den Mittelpunkt der Erfüllung der NS-Ideologie gerückt hat.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die verschiedenen nationalsozialistischen Veränderungen im hamburgischen Berufsschulwesen unterschiedliche ideologische Funktionen verfolgt haben, um unterschiedliche nationalsozialistische Ziele erfüllen zu können.

5 Umdenken und Umlenken im Handwerk

Wolsing (1977) stellt für das Handwerk in Deutschland fest, dass „nicht jedem Lehrmeister und Handwerker die Verquickung sachlicher Erfordernisse mit politischen Ideen offenkundig [gewesen ist]“ (751). Das könnte bedeuten, dass nicht alle politischen Ideen, die das Handwerk und seine Ausbildung betroffen haben, von den Betroffenen als nationalsozialistische Vorstellungen bzw. Möglichkeiten zur Instrumentalisierung erkannt worden sind. Auf der anderen Seite betont Wolsing, dass „die Mehrheit der [handwerklichen] Unternehmen und insbesondere die Interessenverbände und Standesorganisationen […] mit den Machthabern im Dritten Reich [kooperierten], obwohl ihnen die politischen Zusammenhänge bewußt waren“ (ebd.).

Zwar entging die handwerkliche Berufsbildung nach Wolsing (1977) den nationalsozialistischen Eingriffen weitestgehend[757], es fand stattdessen allerdings eine strengere Überwachung statt[758] (vgl. ebd., 452 f.).

Die nachfolgenden Unterkapitel betrachten den nationalsozialistischen Eingriff in das Handwerk ideologiekritisch, hierfür werden zum einen einige Zeitungsartikel Hamburger Tageszeitungen, die die nationalsozialistischen Veränderungen hervorhoben und somit selbst eine ideologische Funktion erfüllten, (Kap. 5.1) dargestellt. Zum anderen soll die nationalsozialistische Kontrolle über das Handwerk fokussiert werden. Diese Überwachung – nicht nur bezogen auf die handwerkliche Ausbildung der Jugendlichen – fand u. a. in der Durchführung der „Reichsberufswettkämpfe“ statt und soll z. T. mit einem Bezug auf die Hansestadt Hamburg dargestellt werden (Kap. 5.2). Hierbei werden unterschiedliche Aspekte wie bspw. die Relevanz der Wettkämpfe für die Berufsbildung fokussiert. Darauf folgt eine thematische Auseinandersetzung mit der „Rassenfrage“ im Handwerk in Deutschland und in Hamburg (Kap. 5.3), die exemplarisch beleuchtet, wie unterschiedlich mit dem Thema „Rasse“ im Handwerk umgegangen worden ist.

Alle Unterkapitel geben exemplarisch nationalsozialistische Ideologievorstellungen in der Berufsausbildung und im Handwerk in Deutschland bzw. in Ham-

757 Wolsing nennt in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass die Berufsausbildung im Handwerk einen geregelten Ablauf hatte und somit ein Eingriff in diesen Bereich überflüssig erschien (vgl. Wolsing 1977, 452 f.).

758 Die Kontrollfunktion war nach Wolsing (1977) „das Bemerkenswerte an allen ergangenen Maßnahmen. Einführung und Ausbau des Lehrvertragswesens, der Lehrlingsrolle, des Lehrlingswarts, des Werkstattwochenbuches, der Zwischenprüfungen usw. dienten der Überwachung der handwerklichen Ausbildung“ (453).

burg wieder. Sie sind somit ein weiteres Beispiel für die ideologische Beeinflussung durch den Nationalsozialismus.

5.1 Meinungsbild hamburgischer Tageszeitungen zu nationalsozialistischen „Erneuerungen" im Handwerk

Das folgende Kapitel bezieht sich auf zwei (hamburgische) Zeitungsberichte aus dem Jahr 1936. Dies ermöglicht zwar nur ein begrenztes Meinungsbild der öffentlichen Medien in Hamburg, allerdings spiegeln diese Artikel die Relation des Nationalsozialismus zum Handwerk und die nationalsozialistische Ideologie äußerst beispielhaft wider.

Im „Völkischen Beobachter" äußerte sich Reichshandwerksmeister Schmidt wie folgt über das Umdenken bzw. die Neuordnungen des handwerklichen Ausbildungswesens im Nationalsozialismus. Er hielt zunächst fest, dass es dem Nationalsozialismus zu verdanken ist, dass das Handwerk wieder auf „goldenem Boden" stehe. Denn seit der Machtergreifung erzielte die NS-Regierung wichtige Erneuerungen für das Handwerk, die zu diesem Zustand beigetragen haben. Schmidt hob hervor, dass alles mit dem Entschluss der Reichsregierung begann, das Handwerk neu aufzubauen. Es folgten 1934 die „Erste Handwerksverordnung" mit der Einführung von Pflichtinnungen, Kreishandwerkerschaften und „Ehrengerichten"; 1935 der große „Befähigungsnachweis" und 1936 die Einführung der „Fachlichen Vorschriften zur Regelung der Meisterprüfung".[759] Dieser Artikel stellt die Veränderungen der Nationalsozialsten in den Vordergrund und macht diese für den „goldenen Boden" des Handwerks 1936 verantwortlich. Der Leserschaft werden keine Argumente vorgelegt, die den wirtschaftlichen Aufstieg des Handwerks belegen, vielmehr erfolgt eine Aufzählung der Veränderungen im Handwerk, die im Nationalsozialismus stattgefunden haben. Die Aussagen loben den nationalsozialistischen Einfluss und sichern die Vorstellung einer idealen NS-Politik im Handwerk.

Jede Änderung der Nationalsozialisten im Handwerk war nach Meinung des Reichshandwerksmeisters Schmidt 1936 ein wichtiger Schritt, um die Leistung und das Ansehen des Handwerks zu erhöhen. Er sah es als Pflicht an, dass jeder/jede Handwerker/-in der NSDAP und Adolf Hitler für diese Leistung dankte und am Wahltag die Nationalsozialisten wählte.[760] Diese Betonung, die auf das Pflichtgefühl der Handwerker/-innen hinabzielte, hatte zum Ziel die Veränderungen der Nationalsozialisten im Handwerk als Errungenschaften der Regie-

759 Vgl. o. A. 1936, „Völkische Beobachter", „Die neue Meisterprüfung …", in StaHH 135–1-I-IV-7360.
760 Vgl. ebd.

rung darzustellen und somit die Reichstagswahlergebnisse für Hitler und seine Partei zu steigern. Die ideologische Funktion des Artikels lag zum einen in der Erreichung von Begeisterung und Glauben an den Nationalsozialismus durch die Darstellung der handwerklichen Veränderungen, zum anderen in der Beeinflussung der Wahlstimmung der Leserschaft hier insbesondere der Handwerker/-innen in Hamburg durch die Verherrlichung der NS-Eingriffe und die damit verbundene Stabilisierung der bestehenden politischen Verhältnisse.

Ebenfalls ist im „Hamburger Fremdenblatt" auf die Aufgaben des Handwerks im Nationalsozialismus hingewiesen worden. Das Handwerk ist demnach als „Lehrmeister der Jugend" gesehen worden und die Berufserziehung in der Schule und im Betrieb sowie die Berufslenkung waren Aufgaben mit höchsten politischen Bedeutungen. Zwar hätte nach Aussagen von Robert Ley und des Reichserziehungsministers Rust jeder Mensch die Möglichkeit einem seiner Fähigkeiten angemessenen Beruf zu wählen, aber die Berufsberatung wäre das Entscheidende. Jeder Mensch sollte in der Ausbildung seiner Fähigkeiten unterstützt werden. Dem Bereich des Handwerks bzw. der *Schule des Handwerks* ist diese große Aufgabe zuteilgeworden.[761] Die Erziehungsaufgabe des Handwerks ist in diesem Artikel besonders herausgestellt worden. Damit fanden eine Hochachtung des Handwerks und zugleich eine Stabilisierung der wirtschaftlichen Verhältnisse statt. Gleichermaßen ist ebenfalls sowohl die Relevanz der Berufslenkung als auch -beratung unterstrichen worden, um die Bedeutung des Handwerkes zu betonen und die Akzeptanz der Berufszuteilung zu erhöhen.

Der „Schule des Handwerks" sind laut Artikel besondere Aufgaben zuteilgeworden. Sie sollte den Jugendlichen in der Ausbildung seiner handwerklichen als auch charakterlichen Fähigkeiten unterstützen, dabei allerdings nicht zu spezifisch werden. Hierzu äußerte sich das „Hamburger Fremdenblatt" 1936 wie folgt: „Zunächst sollten die jungen Menschen ein Jahr lang am Eisen und Holz mit den einfachsten Werkzeugen hantieren. Diese ‚Robinson-Erziehung' könne vielfach in das letzte Schuljahr hineingelegt werden. Die Verhandlungen darüber seien eingeleitet. Vor allem aber müsse man sich davor hüten, die jungen Leute von vornherein zu einem Spezialistentum zu erziehen. Jeder Lehrling solle durch die harte allgemeine Schule des Handwerks gehen, er müsse zunächst dienen lernen und solle dabei auch die Leiden und Freuden eines selbstständigen Handwerkers kennenlernen. **Das Handwerk hat die Große Aufgabe, dem deutschen Volke die höchste Berufsausbildung zu geben".**[762]

761 Vgl. o. A. 1936, „Hamburger Fremdenblatt", „Das Handwerk als Lehrmeister", in StaHH 135–1-I-IV-7360; Herv. d. Verf.

762 Ebd.; Herv. i. Orig.

Vor der Erfüllung dieser „großen Aufgabe" – der „höchsten" und besten Berufsausbildung[763] – stand nicht nur das Handwerk, sondern auch andere Wirtschaftsbereiche. Die Berufslenkung und -beratung ging in viele verschiedene gewerbliche Richtungen, die auch politisch relevant erschienen.

So sollte eine Aktivierung und systematische Lenkung der Jugendlichen im Nationalsozialismus auch mit den sogenannten „Reichsberufswettkämpfen" erzielt werden (vgl. Kipp/Miller-Kipp 1995, 300)

5.2 Die Reichsberufswettkämpfe

„Der Reichsberufswettkampf ist mit einem Magneten vergleichbar, der über das schaffende Volk streicht und diejenigen anzieht, die das Eisen der Leistung in sich tragen" (vgl. Axmann[764] 1937).

Der Reichsberufswettkampf entstand 1933 durch eine Einigung des Leiters der Deutschen Arbeitsfront Robert Ley und des Reichsjugendführers Baldur von Schirach. Er ist jährlich von 1934 bis 1937 für Jugendliche angeboten worden und ist 1938 und 1939 darüber hinaus auf Erwachsene erweitert worden (vgl. Kipp/Miller-Kipp 1995, 300). Der „Reichsberufswettkampf" hatte viele unterschiedliche Ziele. Nach Kipp und Miller-Kipp (1995) sollte er „die Jugend aktivieren und zugleich den Aktivismus der Hitler-Jugend in geordnete, systemfunktionale Bahnen lenken". Kaufmann (1935) sah in seinem Buch mit dem Titel „Der Reichsberufswettkampf. Die berufliche Aufrüstung der deutschen Jugend" das Ziel des Wettkampfes vorwiegend in der nationalpolitischen Pflicht, die werktätige Jugend „weltanschaulich" zu erziehen (vgl. 20). Er sah die Bedeutung unter anderem in der „erzieherischen Anregung", der Weckung jugendlicher Interessen und des Willens (vgl. ebd., 41 f.). Allgemein lässt sich sagen, dass die „Reichsberufswettkämpfe" ein Leistungsvergleich Jugendlicher und Erwachsener einer gleichen Berufsgruppe waren und zur Kontrolle der Berufsausbildung dienten. Für die Bewertung sind die richtige Beantwortung praktischer und „weltanschaulicher" Fragen sowie die Erfüllung von sportlichen Aufgaben relevant gewesen. Dem/der Sieger/-in standen besondere berufliche Förderungen zu. (Vgl. Dreßen 2001, 666)

Um den ideologischen Charakter dieser Wettkämpfe herauszustellen, ist es zunächst erforderlich, die dahinterstehende Idee zu beleuchten und die ersten Reichsberufswettkämpfe 1934 zu beschreiben (Kap. 5.2.1). Darauf folgt die Dar-

763 Vgl. ebd.

764 Artur Axmann war Leiter des „Sozialen Amtes der Reichsjugendführung", der Baldur von Schirach erste konkrete Vorschläge zum Berufswettkampf präsentierte (vgl. Wolsing 1977, 498).

stellung und Analyse der Einführung „weltanschaulicher" Fragen in die „Reichsberufswettkämpfe" 1937 am Beispiel von Archivdokumenten (Kap. 5.2.2). Der thematische Schwerpunkt des nächsten Unterkapitels liegt auf der Relevanz der Wettkämpfe für die Berufsbildung (Kap. 5.2.3) und hebt die Relation von beruflichen und sportlichen Leistungen vor. Das darauffolgende Kapitel behandelt die Durchführung der „Reichsberufswettkämpfe" in Hamburg und gibt somit ein Beispiel regionaler Durchführung wieder (Kap. 5.2.4).

5.2.1 Beginn der Reichsberufsschulwettkämpfe

Günter Kaufmann (1935) begründete die Idee der „Reichsberufswettkämpfe" mit der wirtschaftlichen Lage um 1933. Hierzu sagt er: „Der Reichsberufswettkampf ist entstanden angesichts einer katastrophalen Arbeitslosigkeit unter der werktätigen Jugend, in einer Zeit, in der die Berufsbildung von Jahr zu Jahr und von Monat zu Monat mangelhafter und oberflächlicher geworden war. Er ist die große politisch-sozialistische Kampfansage gegen diesen Zustand, er ist zugleich Anklage und Forderung der Jugend" (9). Wolsing (1977) stimmt diesen Gedanken Kaufmanns zu und sieht die Idee hinter den Wettkämpfen ebenfalls auf der Basis der schlechten wirtschaftlichen Lage begründet. Denn wie es schien konnte der drohende Facharbeitermangel nur mittels einzelner Maßnahmen der Nationalsozialisten eingedämmt werden. Ohne in die Wirtschaft einzugreifen, musste die Jugend somit irgendwie zur Mitarbeit im Beruf mobilisiert werden. Das Interesse an einer qualifizierten Berufsausbildung sollte durch die „Reichsberufswettkämpfe" gesteigert werden und zeitgleich konnte sich ebenfalls die HJ konkret am „Dienst des Volkes" beteiligen. (Vgl. 496 f.)

Der erste Reichsberufswettkampf fand vom 9. bis 14. April 1934 statt (vgl. Kaufmann 1935, 28) und stellte den Gemeinschaftssinn und den Erfolg der Gemeinschaft in den Fokus. Wegen seiner nationalpolitischen Bedeutung ist der „Reichsberufswettkampf" für das gesamte Volk als relevant beschrieben worden.

> *„Der nationalsozialistische Staat macht den Berufswettkampf wegen seiner nationalpolitischen Bedeutung zur Sache des ganzen Volkes. Im Zeichen des Aufbaus ist der Reichsberufswettkampf ein Mittel, den Blick der ganzen Jugend und der ganzen Nation auf die Notwendigkeit guter Berufsausbildung zu lenken. […] Wer erzogen ist eine Arbeit ordentlich und gut zu machen, dem wird Gewissenhaftigkeit und Echtheit zu einem Stück seines Charakters. Jeder deutsche Jugendliche soll wissen, daß er als Deutscher der Bestausgebildete Arbeiter der Welt werden muß, damit deutsche Arbeit und Wirtschaft in der Welt führend sind. Dadurch, daß wir nicht den einzelnen zum beruflichen Leistungsstreben auffordern, sondern ihn mit allen sei-*

nen Kameraden zum Leistungswillen führen, soll erkannt werden, daß es nicht ein Strebertum und nicht den früheren Konkurrenzkampf der Individuen gilt, sondern die Gemeinschaftsleitung, das deutsche Volk, dem Dienst am deutschen Volk" („Der Reichsberufswettkampf der berufstätigen deutschen Jugend" 1934).

Die Anforderungen im Jahre 1934 beinhalteten zum Teil praktische berufliche Aufgaben und schriftliche Elementaraufgaben. Zu dem schriftlichen Bereich gehörten berufsbezogene Rechenaufgaben und Fragen aus der Berufspraxis. (Vgl. ebd.)

Erwartet waren 1,5 Millionen Jugendliche für den ersten Reichsberufswettkampf 1934 (vgl. ebd.). Die Teilnehmendenzahl ist zwar graphisch mit 750.000 Teilnehmern/-innen dargestellt worden, genaue Angaben fehlten allerdings und so heißt es nach Kaufmann (1935) nur, dass die Teilnehmendenzahl des 1. „Reichsberufswettkampfes", die Zahl von 750.000 überschritten hatte (vgl. Kaufmann 1935, 30).

Auch wenn der erste „Reichsberufswettkampf" als erfolgreich bewertet worden ist, bereiteten dessen Organisation und Durchführung Schwierigkeiten, die zukünftig behoben werden sollten. „Es ist selbstverständlich, daß dieser erster Wettkampf damals erhebliche Fehler zeigte, die nicht im Grundsätzlichen zu suchen waren, sondern nur in dem Mangel an organisatorischen Kräften" (ebd.). Im Laufe der Zeit ist nicht nur an der Behebung der organisatorischen Startschwierigkeiten gearbeitet worden, sondern auch an der inhaltlichen ideologischen Anpassung der Wettkämpfe, was zur Einführung „weltanschaulicher" Fragen führte.

5.2.2 Einführung „weltanschaulicher" Fragen

Nationalsozialpolitische Fragen zur Bewahrung der „Weltanschauung" sind erst drei Jahre nach den ersten „Reichsberufswettkämpfen" eingeführt worden[765] (vgl. Axmann 1937). Den „weltanschaulichen" Fragen sind allerdings gleich mehrere (ideologische) Bedeutungen zuteil geworden. Zum einen sollten sie die Jugendlichen anregen, Tageszeitungen und politische Schriften zu lesen, um „gute und schädliche Einflüsse" trennen zu können. Zum anderen setzten sich die Jugendlichen aufgrund des Theorieteils mit Fragen auseinander, mit denen sie sich zuvor nicht beschäftigt hatten. (Vgl. Kaufmann 1935, 41) Darüber hinaus lieferte die Auswertung der Fragen eine Kontrollmöglichkeit über

765 Das Buch „Der Reichsberufswettkampf" von Günther Kaufmann aus dem Jahr 1935 befasste sich allerdings mit der Bedeutung von weltanschaulichen Fragen im ersten Reichsberufswettkampf 1934.

die Wirksamkeit und Verinnerlichung nationalsozialistischer Propaganda (vgl. Wolsing 1977, 502).

Es gab Fragen zu unterschiedlichen Bereichen, wie bspw. aus der nationalsozialistischen Politik: „Nenne die bedeutendsten Gegner Deutschlands im Weltkrieg?" oder in Bezug auf die „Judenfrage": „Weshalb lehnen wir es ab, daß ein Jude deutscher Soldat wird?" („Weltanschauliche" Fragen des Theorieteils des Reichsberufswettkampfes 1939 an Jugendliche, in StaHH 361–2-VI-2278).

So entstand mit den Jahren ein Fragenkatalog, der viele unterschiedliche nationalsozialistische Werte und Vorstellungen abfragte und dabei wie folgt mit dem Argument der Arbeitseinstellung begründet worden ist. „Notwendig war eine neue innere Einstellung zur Arbeit, eine Anteilnahme am beruflichen Alltag, die sich in der Weltanschauung begründet. Hier haben wir das Fundament unserer Arbeit. […] Wir sind auch der Auffassung, daß von den schaffenden Menschen heute eine Kenntnis der Lebensfragen des deutschen Volkes verlangt werden muß" (Axmann 1937). Dabei ging es den Nationalsozialisten bei den „weltanschaulichen" Fragen und Themen vornehmlich um die Prüfung der Berufseinstellung und der richtigen politischen Auffassung der nationalsozialistischen Idee (vgl. Kaufmann 1935, 41). Hierzu äußerte sich Kaufmann weiter wie folgt: „Ein gesunder jugendlicher Instinkt, ein elementar politisches Grundwissen wird verlangt und soll anerzogen werden. Man will dabei gar keine Einzelheiten und Spezialkenntnisse erforschen, sondern man sucht in dieser Fragestellung nur nach einem politischen Verständnis, und das ist auch die erzieherische Wirkung, die diesen weltanschaulichen Fragen beizumessen ist" (ebd., 40 f.).

Die ideologische Funktion hinter der Einführung der „weltanschaulichen" Fragen in die „Reichsberufswettkämpfe" lag in der Kontrolle der nationalsozialistischen Einstellung und in ihrer erzieherischen Wirkung. Die Teilnehmenden mussten sich für die richtige Beantwortung der Fragen mit nationalsozialistischen Themen befassen. „Reichsberufswettkämpfe" hatten nicht nur die Förderung der Auseinandersetzung mit nationalsozialistischen Inhalten zu Ziel, sondern sollten auch die Berufsmöglichkeiten der Jugendlichen und Erwachsenen fördern.

5.2.3 Relevanz der Reichsberufswettkämpfe für die Berufsbildung

Der Reichsberufswettkampf sollte nicht nur die Jugendlichen „weltanschaulich" erziehen, sondern auch zur Förderung ihrer Berufsmöglichkeiten beitragen. So lauteten die Ziele des ersten Wettkampfes z. B. die „Mobilmachung der Jugend für den Beruf" und die „Auslese der Besten" für den Beruf (vgl. ebd., 36). Der „Reichswettkampf" sollte die Jugendlichen ebenso „Selbsterzie-

hung" und „Selbstertüchtigung" lehren[766] und beim „Jungarbeiter" die „Berufsfreude" und das „Berufsglück" wiederherstellen (vgl. ebd., 11).

Die Kombination von beruflicher und sportlicher Leistung, die sich in der Idee der „Reichsberufswettkämpfe" vereinte, ist nicht nur während der Wettkämpfe deutlich hervorgehoben worden, auch zwischen den Veranstaltungen gab es Erlasse, die auf die sportlichen und beruflichen Leistungen eingingen. So sind 1935 bspw. alle Meister/-innen dazu angehalten worden, ihren Lehrlingen einen „Sportausgleich" zu gewähren.[767]

Die Bedeutung der „Reichsberufswettkämpfe" für die Berufsbildung lag nicht nur in der Verbindung beruflicher und sportlicher Leistungen, sondern vor allem auch in der Möglichkeit das gesamte Lehrlingswesen zu überwachen, denn die Wettkämpfe ermöglichten sowohl Einblicke in die schulische als auch betriebliche Berufsausbildung. (Vgl. Wolsing 1977, 500) Zum Beispiel bot die Aufgabenauswertung der Fragen einen Gesamtüberblick des beruflichen Wissenstandes der berufstätigen Jugendlichen. Diese Ergebnisse konnten gezielt von der NS-Regierung genutzt werden, um Mängel in der beruflichen Ausbildung festzustellen und dann zu beseitigen. (Vgl. Wolsing 1977, 500; Vgl. Kipp/Miller-Kipp 1995, 261) Diese neue Kontroll- und Verbesserungsmöglichkeit der beruflichen Ausbildung der Jugendlichen erhöhte nicht nur den Druck auf die Jugendlichen selbst, sondern auch auf die Betriebe. Um den Ansprüchen der nationalsozialistischen Kontrolle zu genügen, bereiteten diese daraufhin ihre Lehrlinge immer zielgerichteter auf die Wettkämpfe vor, um als Betrieb erfolgreich dazustehen (vgl. Kipp/Miller-Kipp 1995, 262).

Die Wettkämpfe erfüllten also unterschiedliche (ideologische) Aufgaben. Hervorzuheben ist ihre Aufgabe der Kontrolle und Überwachung „weltanschaulicher" und beruflicher Kenntnisse. Die Wettkämpfe lieferten in gewisser Hinsicht einen Leistungsüberblick der teilnehmenden Betriebe und deren Mitarbeiter/-innen. Durch die jährlich wiederholende Austragung ergab sich zudem eine Kontrolle bzw. Weiterentwicklungsmöglichkeit für die einzelnen Betriebe. Zusätzlich sollten die Wettkämpfe den Nationalsozialisten (berufliche) Ergebnisse liefern, die für weitere Vorhaben und Veränderungen im Berufsbildungsbereich genutzt werden konnten. (Vgl. Wolsing 1977, 501) Und mit denen diese auch begründet werden konnten.

766 Hierzu heißt es im Original: „Es lenkt der Reichsberufswettkampf aber auch den Jugendlichen selbst darauf hin, aus freiwilligem Antrieb sich künftig körperlicher Ertüchtigung zu unterziehen" (Kaufmann 1935, 27).

767 Erlass vom 15. Februar 1935 „über die Beurlaubung von Angestellten und Arbeitern für Zwecke der Leibeserziehung" (Kaufmann 1935, 27).

5.2.4 Organisatorischer Aufwand der hamburgischen Schulen bei der Durchführung der „Reichsberufswettkämpfe" in Hamburg

Die „Reichsberufswettkämpfe" verfolgten u. a. das Ziel, die berufstätige Jugend für ihren Beruf, den Sport und die nationalsozialistische „Weltanschauung" zu begeistern. Dessen ungeachtet wirkten die Wettkämpfe nicht nur berufsfördernd auf die Jugendlichen bspw. in Hamburg – was sich aus Dokumentenbeständen des Staatsarchivs Hamburgs entnehmen lässt – sie hatten auch negative Auswirkungen auf die Berufsbildung.

Die Sichtung der Dokumente macht deutlich, dass sich die Organisation und Durchführung der „Reichsberufswettkämpfe" in der Hansestadt zunehmend negativ auf die schulische Berufsbildung auswirkte. So beschwerten sich im Vorfeld bspw. zahlreiche Schulen in Hamburg, die mit der Durchführung der Wettkämpfe beauftragt worden waren über einen untragbaren Unterrichtsverlust und einen hohen Organisationsaufwand.[768] Nach Abschluss der Wettkämpfe musste jede Schule einen Bericht über den Ablauf und die Zusammenarbeit mit anderen Schulen, „Gauämtern" und Fachämtern schreiben. Die Kultur- und Schulbehörde Hamburg leitete im Auftrag von Berufsschulreferent Hans Kreß allen Direktoren/-innen und Schulleitungen des Berufs- und Fachschulwesens eine Abschrift des „Reichs- und Preußischen Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung" zur Berichterstattung über die „Reichsberufswettkämpfe" 1938 zu. Hierzu heißt es: „Die bei der Durchführung der bisherigen Reichsberufswettkämpfe gemachten Erfahrungen haben gezeigt, daß sich aus der Inanspruchnahme der Berufs- und Fachschulen und der an ihnen tätigen Lehrpersonen gewisse Schwierigkeiten ergeben […]. Um einen Anhalt darüber zu gewinnen, ob und inwieweit es notwendig ist, bei der Durchführung späterer Reichsberufswettkämpfe besondere Maßnahmen zu treffen […], ersuche ich Sie, mir bis zum 25. April d. Js. über den Verlauf des jetzt abgeschlossenen Reichsberufswettkampfes aller schaffenden Deutschen und über seine Einwirkung auf den Betrieb der Berufs- und Fachschulen zu berichten".[769]

Folgende Beschwerden erreichten daraufhin die Schul- und Kulturbehörde in Hamburg. So schrieb die „Staatliche Gewerbeschule für das Holz- und Baugewebe": „Die Schule wird durch jeden Reichsberufswettkampf mindestens eine Woche gestört. Wenn wie in Vorjahren, vom Fachamt ‚Bau' unklare Anordnungen ohne Wissen der Schule herausgegeben werden, so ist die Schule auch schon in einem Jahre um 2 Wochen gestört worden. […] Die Lehrpersonen sind hierbei in gleichem Maße überansprucht. […] Die G3 hat durch den

768 Vgl. StaHH 361–2-VI-2278.
769 Kreß 1938, „Nachstehende Abschrift", in StaHH 361–2-VI-2278.

Reichsberufswettkampf […] in diesem Jahr mindestens 3 ½ Wochen Unterricht verloren. Das ist untragbar. […] Auch kann der ungeheurere Materialverbrauch an Holz, Tapeten, Polsterstoffen und Zeugen bei der Rohstofflage Deutschlands m. E. nicht verantwortet werden".[770]

Der Schulleiter der G III kritisierte die „Reichsberufswettkämpfe" bzw. dessen Durchführungen sehr deutlich. Er sprach von einer „untragbare[n] Belastung des Handwerks, der Lehrerschaft und der Schule. […] Es muß hier klar ausgesprochen werden […] Es klappt nichts".[771] Es ist nicht verwunderlich, dass die Organisation und Durchführung solcher Wettkämpfe für die Schulen zeit- und kostenintensiv war, überraschender ist allerdings die offene Bekundung in Hamburg, dass dies z. T. als „verantwortungslos" gesehen worden ist. Die wochenlange Störung des Unterrichts durch die „Reichsberufswettkämpfe" verdeutlicht deren Relevanz für die Nationalsozialisten und die Stellung in der Berufsausbildung. „Weltanschauliche" Inhalte wie der „Antisemitismus" beschäftigten nicht nur die teilnehmenden Jugendlichen an den „Reichsberufswettkämpfen", sondern das gesamte Handwerk, worauf im folgenden Kapitel näher eingegangen wird.

5.3 Umgang mit der „Rassenfrage" im Handwerk

Die erste deutschlandweite antijüdische Aktion der NS-Diktatur war der sogenannte Geschäftsboykott vom 1. April 1933, der u. a. Kunden/-innen vom Kauf in jüdischen Geschäften abhalten sollte (vgl. Ruoff 2001, 401). Diese Boykottierung und auch die Durchsetzung der in „NSDAP-Kreisen bereits lange diskutierten Rassengesetze" (Wetzel 2001, 620) im Jahr 1935 auf dem Reichsparteitag in Nürnberg hatten Auswirkungen auf das Handwerk in Deutschland. Folgende Unterkapitel sollen dazu dienen, die Auswirkungen der „Rassenfrage" im Nationalsozialismus im Handwerk z. T. in Bezug auf Hamburg näher zu beleuchten und die Frage beantworten, inwieweit sich das Handwerk ideologisieren ließ. Zu diesem Zweck befasst sich Kap. 5.3.1 mit der Frage nach der Kennzeichnung jüdischer Geschäfte im Zusammenhang mit dem „Judenboykott" im April 1933 (Kap. 5.3.1). Anschließend wird der Frage nachgegangen, ob jüdische Handwerksmeister bzw. Meister mit einer jüdischen Frau für die Berufsausbildung von Jugendlichen – aus Sicht der Nationalsozialisten – geeignet waren (Kap. 5.3.2). Die Ausführungen enden mit einer Darstellung der Situation von Juden/Jüdinnen im Handwerk in Hamburg (Kap. 5.3.3).

770 Schulleiter 1938a, „An die Schulverwaltung …", in StaHH 361–2-VI-2278; Herv. i. Orig.
771 Schulleiter 1938, „Reichsberufswettkampf 1938", in StaHH 361–2-VI-2278; Herv. i. Orig.

5.3.1 Kennzeichnung jüdischer Geschäfte

Im Zusammenhang mit dem „Judenboykott“ im April 1933 steht der Artikel aus dem „Hamburger Anzeiger“ vom September desselbigen Jahres. Dieser Artikel setzte sich mit der Frage auseinander, ob jüdische Firmen als „nicht-arische“ Unternehmen grundsätzlich gekennzeichnet werden sollten und welche Folgen dies für die Wirtschaft haben könnte.

> *„Zu der Frage, ob eine Unterscheidung zwischen arischen und nichtarischen Firmen in der Wirtschaft zu machen ist, spricht sich der Reichswirtschaftsminister in einem Erlaß folgendermaßen aus: Eine Unterscheidung zwischen arischen und nichtarischen Firmen innerhalb der Wirtschaft, insbesondere bei dem Eingehen geschäftlicher Beziehungen, halte ich nicht für durchführbar. Eine solche Unterscheidung mit dem Zwecke einer Boykottierung nichtarischer Firmen müßte notwendig zu erheblichen Störungen des wirtschaftlichen Wiederaufbaues führen, da ungünstige Rückwirkungen auf den Arbeitsmarkt durch Betriebseinschränkungen der von dem Boykott betroffenen Firmen und nachteilige Folgen für die Lieferanten dieser Firmen und deren Arbeitnehmer unvermeidbar wären. Im Übrigen bin ich ebenso wie der Herr Reichsminister für Volksaufklärung und Propaganda der Auffassung, daß keine Veranlassung besteht, gegen eine Firma vorzugehen, so lange ihre Inhaber nicht gegen die gesetzlichen Vorschriften oder gegen die Grundsätze der kaufmännischen Ehre verstoßen“.*[772]

Dieser Artikel verdeutlicht, dass im Rahmen der Boykottierung im April die Frage aufkam, „arische“ und „nicht-arische“ Geschäfte zu kennzeichnen. Es ist festzuhalten, dass sich sowohl der Reichsminister für Volksaufklärung und Propaganda sowie der Reichswirtschaftsminister gegen eine Kennzeichnung aussprachen. Begründet wurde dies mit den wirtschaftlichen Folgen einer solchen Kennzeichnung. Angesichts der wirtschaftlichen Situation und der Arbeitslosigkeit in Deutschland um 1933 sowie der Drohung aus dem Ausland, deutsche Waren zu boykottieren (vgl. Ruoff 2001, 401), sind die gemachten Aussagen des Reichsministers für Volksaufklärung und Propaganda und des Reichswirtschaftsministers gegen eine Kennzeichnung zu betrachten. Auch wenn der Boykott im April nach 4 Tagen für beendet erklärt wurde, so war er der Beginn für die „organisierte Verfolgungen der Juden“ (ebd.).

772 Schulleiter 1938, „Reichsberufswettkampf 1938“, in StaHH 361–2-VI-2278; Herv. i. Orig.

5.3.2 Sind Handwerksmeister mit einer jüdischen Frau zur Berufsausbildung berechtigt?[773]

Nach der Umsetzung der „Nürnberger Gesetze" 1935 gab es nicht nur Fragen und Veränderungen im Umgang mit jüdischen Schülern/-innen in (Berufs-)Schulen, sondern auch in Betrieben. So ist 1941 u. a. folgender Frage nachgegangen worden: „Dürfen Personen, insbesondere Handwerksmeister, die mit einer Jüdin verheiratet sind, zur Berufsausbildung Jugendlicher herangezogen werden" (vgl. o. A. 1941, „Dürfen Personen, insbesondere Handwerksmeister …"). Diese Frage beantwortet das Dokument bereits im ersten Abschnitt. Hierzu heißt es konkret, „daß solche Personen ganz allgemein zur Berufsausbildung Jugendlicher ungeeignet sind" (ebd.). Die Begründung hierfür liefert – laut Dokument – der Erlass vom 14. Oktober 1941 mit dem Kürzel III BL 5849/41. Aus den Bestimmungen ging hervor, dass Ausbildungsverhältnisse unter nationalsozialistische Berufserziehungsverhältnisse fallen (vgl. ebd.).

> *„Das Ausbildungsverhältnis soll nicht nur dazu dienen, die Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, die die mehr oder weniger vollkommene Ausübung eines bestimmten Berufes oder Handwerks ermöglichen. Es hat ebenso das Ziel, als Berufserziehungsverhältnis dazu beizutragen, daß der Jugendliche an Hand der fachlichen Ausbildung zu einer bestimmten Haltung erzogen wird, die nicht nur auf seine spätere Berufsarbeit, sondern auf seine Gesamteinstellung als Glied der deutschen Volksgemeinschaft von nicht zu unterschätzendem Einfluß ist. […] In dieser Schlüsselstellung der Gesamtentwicklung darf der Jugendliche nur solchen Personen anvertraut werden, die er sowohl in fachlicher Hinsicht als auch haltungsmäßig als Vorbild anerkennen muß. Dieser Bedingung kann aber keine Person gerecht werden, die mit einer Jüdin verheiratet ist" (ebd.).*

Das Dokument stellt deutlich heraus, dass das Ziel der Berufsausbildung neben der fachlichen und praktischen Eignung des Lehrlings auch darin bestand, diesen durch die fachliche Ausbildung zu einer nationalsozialistischen Haltung zu erziehen, sodass ihm seine Position in der „Volksgemeinschaft" und die Verpflichtung gegenüber dieser deutlich wurde. Meister, die sich in einer Ehe mit einer jüdischen Frau befanden, sind zu solch einer Erziehung als nicht befähigt betrachtet worden. Dieses Dokument verdeutlicht nicht nur beispielhaft die Umsetzung der „Rassengesetze" im Handwerk, sondern wirft auch die Frage auf, welche Regularien für jüdische Lehrlinge bspw. im Handwerk galten.

773 Vgl. o. A. 1941, „Dürfen Personen, insbesondere Handwerksmeister …".

5.3.3 Berufliche Situation von jüdischen Jugendlichen in Hamburg

Die berufliche Situation jüdischer Jugendlicher in Hamburg ist 1935 u. a. vom „Hilfsausschuss der vereinigten jüdischen Organisationen Hamburgs“ beschrieben worden. Dieser Ausschuss koordinierte die Arbeit von jüdischen Gemeinden der Stadt, die bemüht waren, die Situation der Juden/Jüdinnen in Hamburg zu verbessern (vgl. Schüler-Springorum 2006, 276.). So hob der „Hilfsausschuss“ hervor, dass sich jüdische Jugendliche handwerklichen Berufen zuwenden müssten, da ihnen die Wege einer akademischen Laufbahn verschlossen wurden. „Was soll aus unserer jüdischen Jugend werden? Die akademische Karriere ist verschlossen; die Jugend erkannte, daß sie sich den praktischen Berufen zuwenden müsse. Man war einheitlich durchdrungen von der Notwendigkeit einer normalisierten Berufsgliederung. Es mußten somit für die Berufsumschichtung und Erstausbildung in vorwiegend praktischer Arbeit eigene Ausbildungsstätten in Landwirtschaft, Gärtnerei, Handwerk, ferner Kurse in Schneiderei und Haushaltung geschaffen werden“.[774]

Der „Hilfsausschuss“ stellte außerdem fest, dass zu Beginn gehofft worden ist, durch Umschulungen bzw. Ausbildungen in vorwiegend handwerklichen statt akademischen Berufen, Arbeitsmöglichkeiten für jüdische Jugendliche in Deutschland zu schaffen. Er revidierte diese Gedanken allerdings und legte dar, dass es nur noch im Ausland Arbeitsplätze für jüdische Jugendliche gab – hier insbesonders in Palästina.[775]

Zusätzlich zum „Hilfsausschuss der vereinigten jüdischen Organisationen Hamburgs“, der sich um eine Verbesserung der Arbeitsmöglichen jüdischer Jugendlicher einsetzte, beschäftigte sich die „Landesunterrichtsbehörde“ der Hansestadt mit der Ausbildung von Juden/Jüdinnen im Handwerk. Auf ihre Anfrage hin teilte die „Hamburgische Gewerbekammer“ 1936 dieser mit, dass ihr Schulen zur Ausbildung von Juden/Jüdinnen im Handwerk in Hamburg nicht bekannt sind.[776] Anscheinend hat es seitens der jüdischen Gemeinschaft in Hamburg Klagen über die handwerkliche Ausbildung gegeben, sodass sich 1936 der „Reichs- und Preußische Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung“ mit einem Brief an den „Reichsausschuß für jüdische Jugendverbände e. V“ wandte und seine Position zur Errichtung jüdischer Handwerkerschulen darlegte:

774 O. A. 1935, „Hilfsausschuss der vereinigten jüdischen Organisationen Hamburgs“, 19, in StaHH 361–2-VI-2831.
775 Vgl. ebd.
776 Vgl. o. A. 1936, „Hamburgische Gewerbekammer“, „Errichtung von Schulen zur …“, in StaHH 361–2-VI-2831.

„Ob und inwieweit die von ihnen vorgebrachte Klage über mangelnde handwerkliche Ausbildung der jüdischen Jugend zutrifft, mag dahingestellt bleiben. Die Erlernung eines Handwerks kann jedenfalls nur in ordnungsmäßiger Lehre erfolgen, der sich zu unterziehen der jüdischen Jugend unbenommen bleibt. Hierbei muß es in allen den Fällen verbleiben, in denen das erlernte Handwerk in Deutschland betrieben werden soll. Für diejenigen Fälle, in denen es nur darauf ankommt, jüdischen Jugendlichen den Nachweis einer landwirtschaftlichen oder handwerklichen Ausbildung für die Auswanderung zu ermöglichen, will ich jedoch im Einvernehmen mit den vorbezeichneten Herren Ministern die Einrichtung besonderer jüdischer Handwerkerschulen genehmigen, die von der jüdischen Gemeinschaft zu unterhalten sind. Dagegen muß der Antrag, die Ausbildung an diesen Schulen der regelrechten handwerksmäßigen Ausbildung an diesen gleichzusetzen abgelehnt werden. Die auf diesen Schulen erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten berechtigen also nicht zu ihrer Verwendung und Verwertung in Deutschland. Es dürfen zu diesen Schulen daher nur solche jüdischen Jugendlichen zugelassen werden, die nach der Ausbildung nachweislich auswandern. Die Abschlußzeugnisse sind mit dem gut erkennbarem Vermerk ‚Zeugnis für Auswanderer' zu versehen".[777]

Dieses Dokument zeigt, dass der Reichs- und Preußische Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung die Ansicht vertrat, dass eine Handwerksausbildung nur durch eine „ordnungsmäßige Lehre" stattfinden konnte, die wiederum für jüdische Jugendliche im Nationalsozialismus nicht zugänglich war. Um ihnen aber den geforderten Nachweis über eine handwerkliche Ausbildung für die Auswanderung aus Deutschland zu ermöglichen, ist die Errichtung von „jüdischen Handwerkerschulen" genehmigt worden. Damit sollte u. a. auch die Auswanderung gefordert und beschleunigt werden, was folgendes Schreiben ebenfalls beleuchtet.

Schulsenator Emil Krause teilte 1939 in Bezug zur Auswanderung von Juden/Jüdinnen in der Hansestadt Hamburg mit, dass es seitens der Kammern keine Einwände gäbe, Bescheinigungen über Berufsausbildungen oder Fachkenntnisse und Fähigkeiten jüdischer Lehrlinge auszustellen. Eine Vorlage von Arbeitsbescheinigungen und Zeugnissen wäre hierfür allerdings notwendig. Zudem waren die Kammern dazu bereit, dass eine „kurzfristige industrielle oder handwerkliche Ausbildung jüdischer Auswanderungswilliger für die Berufsangabe in den Reisepässen anerkannt und verwendet werden [können]".[778] Diese Bereitschaft der Kammern in Bezug auf die Anerkennung der Berufsausbildung

777 Zschintzsch 1936, „o. T.", in StaHH 361–2-VI-2831.
778 Krause 1939, „Auswanderung von Juden", in StaHH 361–2-6–353.

hatte eine Beschleunigung der Auswanderung der Juden/Jüdinnen zum Ziel. Der Reichs- und Preußische Minister des Innern verstärkte dieses Intention ebenfalls, indem er verdeutlichte, dass Kurse für jüdische Jugendliche im Handwerk nicht verboten oder beendet werden sollten. Im Gegenteil sie würden eine schnelle Auswanderung der Juden/Jüdinnen fördern. „Kurse zur Ausbildung von Juden im Handwerk. Wie der Reichs- und Preußische Minister des Innern mir mitteilte, hält er es nicht für angebracht, die Abhaltung von handwerklichen Unterrichtskursen für auswanderungswillige Juden zu verhindern oder zu erschweren, da jede Maßnahme zu begrüßen ist, die die Auswanderung der Juden fördert".[779]

Deutlich wird auch anhand der vorliegenden Betrachtungen, dass das wirtschaftliche und gesellschaftliche Leben der Juden/Jüdinnen in ganz Deutschland durch mehrere antijüdische Bestimmungen wie die „Nürnberger Gesetze" stark eingeschränkt worden ist. Versuche, wie des „Hilfsausschusses der vereinigten jüdischen Organisationen Hamburgs", die Arbeitsmöglichkeiten jüdischer Jugendlicher zu verbessern, scheiterten. Auch wenn die Errichtung von Schulen zur Ausbildung von jüdischen Jugendlichen genehmigt worden ist und Kurse zur Ausbildung von Juden/Jüdinnen im Handwerk in Hamburg eine Auswanderung fördern sollten, verfolgten diese ein ideologisches Ziel. Der/die Jude/Jüdin ist in der Bevölkerung als Feind propagiert worden und nationalsozialistische Maßnahmen wie spezielle Kurse für jüdische Jugendliche im Handwerk sollten die Ausgrenzung nicht nur begünstigen, sondern auch sichern, indem sie die Auswanderung der Juden/Jüdinnen vorantrieben.

5.4 Zusammenfassung

Das Kapitel hat das Ziel verfolgt, eine Darstellung der Bedeutung und Funktion der „Reichsberufswettkämpfe" zu geben. Die Relevanz der Wettkämpfe bestand u. a. darin, jugendliche Interessen anzuregen, sie sportlich zu aktivieren und beruflich zu fördern. Über die erzieherische Funktion hinaus haben die „Reichsberufswettkämpfe" ideologische Ziele verfolgt, denn sie haben nicht nur eine jährliche Leistungskontrolle der Jugendlichen bzw. Erwachsenen ermöglicht, sondern auch eine Kontrolle der beruflichen Inhalte ihrer Ausbildung, u. a. ihrer „weltanschaulichen" Schulung.

Das Kapitel endete mit der Auseinandersetzung zum Umgang mit der „Rassenfrage" im Handwerk, wo herausgestellt werden konnte, dass sich auch das Handwerk intensiv mit dieser Frage und Thematik beschäftigt hat, was mit

779 Wienbeck 1935, „Kurse zur Ausbildung von Juden …", in StaHH 361–2-VI-2829; Herv. d. Verf.

dem Beispiel des „Judenboykotts“ 1933 begonnen hatte und daraufhin Fragen zur Kennzeichnung jüdischer Geschäfte aufwarf. Die Einführung der „Nürnberger Gesetze“ hat diese Diskussion zunehmend verschärft, was nicht nur zu weiteren Fragen und Problemen bezüglich jüdischer Geschäfte und Handwerksmeister geführt hat, sondern auch die handwerkliche Berufsausbildung jüdischer Jugendlicher in Hamburg betraf, denen – wie angenommen werden könnte – Kurse zur Ausbildung im Handwerk nicht verwehrt worden sind, wenn diese deren Auswanderung beschleunigt haben. Bleibt festzuhalten, dass das Handwerk wie andere Wirtschaftsbereiche auch von ideologischen Beeinflussungen betroffen war und antijüdische Bestimmungen erfüllt hat. Inwieweit sich der nationalsozialistische Einfluss in den einzelnen Handwerksbereichen nachweisen lässt, wird im Folgenden für das Malerhandwerk exemplarisch betrachtet und untersucht.

6 Ideologische Beeinflussung des Malerhandwerks

Die nationalsozialistische Ideologie ist während der NS-Diktatur in der Praxis unterschiedlich ausgelegt worden, was die vorangegangenen Kapitel in Teil C bereits in der Bildung und Erziehung, der Berufsbildung und -erziehung sowie im Handwerk beleuchtet haben. Folgendes Kapitel bildet einen Übergang zu Teil D, dem methodischen Schwerpunkt der Arbeit, der sich mit der Ideologisierung der formalen und rechtlichen Dokumente der Berufsbildung im Malerhandwerk in Hamburg beschäftigt und wo einige ausgewählte Dokumente einer kategoriengeleiteten Analyse unterzogen werden. Diese Dokumentenanalyse soll es ermöglichen, den Einfluss der nationalsozialistischen Ideologie in der Berufsbildung des Malerhandwerks exemplarisch regional-historiografisch und ideologiekritisch nachzuzeichnen und zu interpretieren. Dabei soll gezielt untersucht werden, warum wer was zu wem gesagt hat, um welche (nationalsozialistischen politischen) Effekte zu erzielen? Wie die vorhergegangenen Teile der Arbeit und insbesondere Teil C herausstellten, beeinflusste die NS-Diktatur mit ihrer Ideologie den gesamten Bildungs- und Erziehungsbereich in Deutschland. Vor diesem Hintergrund müssten sich auch nationalsozialistische Einflüsse in Dokumenten der Berufsbildung wie bspw. des/der Malers/-in auffinden lassen. An diesem Punkt ist es m. E. erneut relevant darauf hinzuweisen, dass trotz des Nachweises nationalsozialistischer Inhalte in diesen Dokumenten, eine Unterrichtung in deren Sinn nicht stattgefunden haben muss bzw. könnte auch das Gegenteil der Fall gewesen sein, wo trotz anmutender Ideologieferne der Dokumente nationalsozialistische Inhalte gelehrt worden sind.

Teil D Methodische Umsetzung der Forschungsperspektive

1 Methodischer Bezugsrahmen

Die Analyse der nationalsozialistischen Ideologie im Spiegel formaler und rechtlicher Dokumente der Berufsbildung des/der Malers/-in in Hamburg bildet zusammen mit der Fragestellung (Teil A/Kap. 3.7) und dem methodischen Konzept der Sozial-, Regional-, und Ideenhistoriografie (Teil A/Kap. 4) eine Einheit. Der Dissertationstitel und das damit verbundene Erkenntnisinteresse begrenzen die historiografischen Rekonstruktionen bereits auf den Zeitraum des Nationalsozialismus, auf die Region Hamburg und die Berufsbildung des/der Malers/-in.

Die sozialhistoriografische Rekonstruktion der Berufsbildung, des Handwerks und des Malerhandwerks zwischen 1810 und 1945 hat bereits erkennen lassen, dass sich diese an die wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Strukturbedingungen, -entwicklungen und -prozesse in jenem Zeitraum angepasst bzw. sich aufgrund dessen verändert haben (Teil B1). Die darauffolgende regionalhistoriografische Rekonstruktion der Berufsbildung, des Handwerks und des Malerhandwerks in Hamburg (Teil B2) hat exemplarisch am Beispiel der Hansestadt Hamburg – z. T. mit Originaldokumenten – deren Anpassungen bzw. Weiterentwicklungen verdeutlicht. Aus der sozial- und regionalhistoriografischen Rekonstruktion der NS-Zeit sind bereits erste praktische Auslegungen der nationalsozialistischen Ideologie in der Berufsbildung (des/der Malers/-in) erkennbar geworden. Mit der ideenhistoriografischen Untersuchung der nationalsozialistischen Ideologie in Deutschland und Hamburg (Teil C) sind die praktischen Auslegungen der NS-Ideologie daraufhin näher betrachtet, gebündelt und kritisch reflektiert worden, sodass ihre ideologische(n) Form(en) und Funktion(en) deutlich geworden (ist)/sind. Anhand dieser ersten Gruppierung ließ sich die nationalsozialistische Ideologisierung der (Berufs-)Bildung, (Berufs-)Erziehung und des Handwerks in der Literatur genauer untersuchen bzw. anhand von Originaldokumenten der Stadt Hamburg aufzeigen (Kap. C/ Kap. 3-5). Es lässt sich festhalten, dass die Sozial-, Regional- und Ideenhistoriografie gemeinsam sowohl das methodische Konzept dieser Arbeit bilden als auch durch ihre Ergebnisse den theoretischen Bezugsrahmen der Arbeit geformt haben.

Um die Untersuchung der nationalsozialistischen Ideologisierung der Berufsbildung des/der Malers/-in in Hamburg anhand rechtlicher und formaler Dokumente der Berufsbildung[780] durchzuführen, bedarf es zusätzlich eines methodi-

780 Die Erfassung und Prüfung der Dokumentenlage erstreckt sich über einen langen Zeitraum, es kann nicht von Vollständigkeit gesprochen werden bzw. kann nicht sichergestellt sein, dass alle Verweise auf historisches Material in den Archiven und Bibliotheken noch vorhanden sind.

schen Vorgehens, das nicht nur die bisherigen methodischen Konzepte bzw. Ergebnisse aufgreift, sondern auch exemplarisch die Analyse- und Interpretationsschritte darlegt und methodisch fundiert. Daraus ergeben sich zugleich der Anspruch und das Ziel dieses Teiles D der Arbeit. In den folgenden drei Unterkapiteln wird zunächst der methodische Bezugsrahmen der Analyse, der zuvor in Teil A/Kap. 4 angerissen worden ist, näher beleuchtet und beschrieben. Hierzu wird sich zunächst mit der Diskursforschung befasst (Kap. 1.1). Darauf folgt eine Auseinandersetzung bzw. Abgrenzung der Inhaltsanalyse zur Dokumentenanalyse (Kap. 1.2), bevor sich näher mit der qualitativen Inhaltsanalyse und dem inhaltsanalytischen Ablaufmodell nach Mayring befasst wird.

1.1 Diskursforschung

In Politik und Gesellschaft sowie in der Geistes- und Sozialwissenschaft hat der Begriff „Diskurs" seit einigen Jahren[781] einen festen Platz eingenommen. Als Indiz hierfür werten Keller, Hirseland, Schneider und Viehöver (2006) die Vielzahl an Veröffentlichungen und Veranstaltungen zu diesem Thema (vgl. Keller et al. 2006, 7). Unter dem Begriff Diskurs verstehen die verschiedenen Geistes- und Sozialwissenschaften zwar Unterschiedliches (vgl. Keller 2011, 13), Konsens besteht allerdings darin, dass sich die Verwendung des Begriffes „immer auf die Analyse von Sprachgebrauch bzw. von mündlichen oder schriftlichen Texten [richtet] und […] diese im Hinblick auf (formale) Regelstrukturen oder inhaltliche Strukturierungen [untersucht]" (Keller et al. 2006, 9). Dabei ist zu beachten, dass diese sprachliche Analyse z. B. in Hinblick auf die Quelle und den Sprachgebrauch kritisch reflektiert erfolgen sollte, denn der Zugriff auf die Vergangenheit ist nur ein sprachlich vermittelter (vgl. Füssel/Neu 2014, 146). Das bedeutet, dass die zu analysierende (historische) Sprache eine andere ist, als die heutige, die der Forschende zur Analyse verwendet. Hierdurch können Analyseergebnisse bzw. sprachliche Interpretationen verzerrt, mitunter sogar sinnverfälscht werden. Dieser Umstand muss bei der Analyse berücksichtigt werden, ebenso wie die Tatsache, dass bspw. der gesellschaftliche Status von bestimmten Berufen ein anderer war, als er das heute ist.

Die Beschäftigung mit Diskursen bzw. mit Diskursforschung erfolgt in allen Disziplinen der Geistes- und Sozialwissenschaft sowie in der Philosophie, der Geschichte und Literaturwissenschaft[782] (vgl. Angermuller 2014, 16). Das heißt,

781 In der Geistes- und Sozialwissenschaft ist damit der vermehrte Gebrauch des Diskursbegriffes Mitte der sechziger Jahre gemeint (vgl. Keller et al. 2006, 9).

782 Aufgrund ihrer Einsatzmöglichkeiten in unterschiedlichen Disziplinen und ihrer theoretischen und methodischen Entwicklungen gibt es, seit Beginn der 1990er Jahre in Deutschland, den Entwurf einer Diskursforschung als neues interdisziplinäres Feld (vgl. Angermuller 2014, 16).

die Diskursforschung „hat divergierende theoretische und methodische Traditionen und hat sich in verschiedenen Disziplinen sowie im Rahmen unterschiedlicher Forschungskontexte entwickelt. Sie ist daher in Ansätze und Richtungen ausdifferenziert, die verschiedene Fragen und Probleme bearbeiten" (Wedl/Wrana 2014, 479). Um sich gezielter mit der Diskursforschung und ihrer Relevanz für die vorliegende Arbeit auseinandersetzen zu können, erfolgt in den nächsten Unterkapiteln eine Sortierung nach ihrer Funktion; denn die Ansätze der Diskursforschung lassen sich u. a. nach ihrer Funktion innerhalb des Forschungsprozess oder aber nach ihrer disziplinären Verortung einteilen (vgl. Angermuller 2014, 21).

Zunächst wird sich mit der Funktion der Diskursforschung im Forschungsprozess auseinandergesetzt. Diese kann diskurstheoretischer oder diskursanalytischer Art sein (Kap. 1.1.1), wobei beide miteinander verbunden sind (vgl. ebd.). Darauf folgt ein Kapitel zur Diskursanalyse im Vergleich zur Inhaltsanalyse (Kap. 1.1.2), um die Ähnlichkeiten und Differenzen beider Forschungsperspektiven gegenüberzustellen, damit im nächsten Unterkapitel eine begründete Präzisierung der Forschungsmethode erfolgen kann (Kap. 1.1.3).

1.1.1 Diskurstheorie und -analyse

Der Zugang zur Auseinandersetzung mit Diskursen erfolgt auf diskurstheoretischer oder diskursanalytischer Ebene. Während sich die Diskurstheorie mit einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Begriff befasst, setzt die Diskursanalyse auf die methodische Umsetzung von empirischen Untersuchungen. (Vgl. Keller et al. 2006, 15 f.)

Diskurstheorie

Aus aktueller wissenschaftlicher Sicht kann nicht von der *einen* Diskurstheorie gesprochen werden, denn es gibt vielzählige Theorieansätze in den jeweiligen wissenschaftlichen Disziplinen, die ein unterschiedliches Verständnis von Diskurs haben (vgl. Jäger/Zimmermann 2010, 46; Herv. d. Verf.). Zudem lassen sich auch innerhalb der Diskurstheorie – in Bezug auf die Verbindung von Sprache und Gesellschaft – unterschiedliche (Forschungs-)Strömungen und Vertreter/-innen dieser ausmachen. Angermuller (2014) fasst folgende drei Richtungen und einige ihrer Vertreter zusammen, auf die kursorisch eingegangen werden soll.

Die poststrukturalistische Diskurstheorie, die u. a. in Frankreich von Michel Foucault und Michel Pêcheux, aber auch in Deutschland u. a. bereits von Martin Heidegger und Theodor W. Adorno vertreten worden ist (vgl. Angermuller 2014, 22), betrachtet „Identität, Realität und Natur […] als ein Konstrukt dis-

kursiver Praktiken, die in Macht-Wissens-Arrangements eingebettet sind" (ebd.). Für Foucault (2013) besteht die Aufgabe der Diskurstheorie darin, nicht bzw. nicht nur „die Diskurse als Gesamtheiten von Zeichen […], sondern als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen. Zwar bestehen diese Diskurse aus Zeichen; aber sie benutzen diese Zeichen für mehr als nur zur Bezeichnung der Sachen. Dieses *mehr* macht sie irreduzibel auf das Sprechen und die Sprache. Dieses *mehr* muß man ans Licht bringen und beschreiben" (Foucault 2013, 74; Herv. i. Orig.).

Die normative-deliberative Diskurstheorie bezeichnet den Diskurs als „eine Auseinandersetzung unter DiskursteilnehmerInnen, die sich über Fragen des Gemeinwohl vor dem Hintergrund unterschiedlicher Interessen und Ziele zu verständigen versuchen. Diskurs meint hier in der Regel die Deliberation im öffentlichen Raum, d. h. die Auseinandersetzung über das, was für die TeilnehmerInnen eines Diskurszusammenhangs als gut und richtig gilt" (ebd.). Die zweite Generation dieser Diskurstheorie wird u. a. von Jürgen Habermas vertreten und begreift Diskurse „als reflexive Formen des kommunikativen Handelns, in denen man strittige Geltungsansprüche, v. a. der Wahrheit und der Richtigkeit, im Rahmen vernünftiger Argumentation klären kann" (ebd.). Für Habermas (1984) ist Diskurs somit, „die durch Argumentation gekennzeichnete Form der Kommunikation […], in der problematisch gewordene Geltungsansprüche zum Thema gemacht und auf ihre Berechtigung hin untersucht werden" (Habermas 1984, 130 f.). Zur Führung von Diskursen ist es nach Habermas außerdem notwendig, aus den bisherigen Handlungs- und Erfahrungszusammenhängen der Diskurse heraus zu kommen (vgl. ebd.).

Die dritte Diskurstheorie – die kritisch-realistische – versteht Diskurs „als eine soziale Praxis […] die in soziale Machtstrukturen eingebettet ist. Kritisch-realistische Diskurstheorien weisen darauf hin, dass diskursive Praktiken objektiven Zwängen unterliegen. Im Diskurs werden ungleiche Verhältnisse zwischen sozialen Gruppen, Klassen und Gemeinschaften produziert und reproduziert" (ebd., 23). Zu den Vertretern der kritischen Diskursanalyse, die „ihren Blick auf die öffentliche Diskussion über soziale Probleme" (ebd.) richten, gehört u. a. Siegfried Jäger (vgl. ebd.). Aus diesen hier beispielhaft dargestellten Diskurstheorien ergeben sich somit unterschiedliche Verständnisse des Begriffs Diskurs, was zu verschiedenen Methoden der Diskursanalyse führt.

Diskursanalyse

Zunächst wird der Begriff Diskursanalyse beleuchtet, um dann in einem weiteren Schritt die Methodologie zu betrachten. Als Diskursanalyse verstehen Jäger und Zimmermann (2010) „die methodische und forschungslogische Umset-

zung diskurstheoretischer Annahmen […] daher kann man sie auch als angewandte Diskurstheorie bezeichnen. Konkret auf Diskursanalyse bezogen, bedeutet dies ein mehr oder weniger systematisches Vorgehen bzw. Verfahren bei der Entwicklung wissenschaftlicher Probleme, Fragen, Aussagen sowie deren empirische Überprüfung unter Berücksichtigung diskurstheoretischer Annahmen unter Zuhilfenahme sprachwissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Instrumente" (38). Da die Diskursanalyse auch als „angewandte Diskurstheorie" (ebd.) bezeichnet werden kann, bestimmen die einzelnen Diskurstheorien und Vertreter/-innen die Analyse. So wird in der Literatur z. B. der Begriff der „kritischen Diskursanalyse" oder der „Foucaultschen Diskursanalyse" verwendet (vgl. Diaz-Bone 2015, 91). Bei Betrachtung der Methodologie von Diskursanalysen lässt sich konstatieren, dass es sich nicht um eine eigene Methode handelt, sondern um eine (Forschungs-)Perspektive (vgl. Schwab-Trapp 2006, 38; vgl. Keller 2011, 9; vgl. Angermuller 2014, 24), die aufgrund der Heterogenität des Begriffes Diskurs unterschiedlich aussehen kann. Angermuller (2014) spricht in diesem Zusammenhang von einem „breitem, interdisziplinären Feld an Forschungsmethoden" (Angermuller 2014, 24), welches sowohl qualitative als auch quantitative Ansätze verfolgen kann (vgl. ebd.).

Zusammengefasst bedeutet dies, dass die Diskursanalyse eine Forschungsperspektive ist, der es an „methodisch fixierter Instrumentarien und Techniken" mangelt (vgl. (Wedl/Herschinger/Gasteiger 2014, 537), und dass sie mit der Diskurstheorie in der Diskursforschung verbunden ist (vgl. Angermuller 2014, 24). Folgender Abschnitt befasst sich mit der Darstellung dieser Verbundenheit der Diskurstheorie und -analyse, um die Übereinstimmungen herauszustellen.

Gemeinsame Merkmale von Diskurstheorie und -analyse

Trotz der einzelnen (Forschungs-)Strömungen in der Diskurstheorie und der heterogenen Herangehensweisen in der Diskursanalyse lassen sich nach Keller (2011, 9) vier gemeinsame Merkmale des Diskursbegriffes[783] herausstellen.

„Diskustheorien und Diskursanalysen

- beschäftigen sich mit dem tatsächlichen Gebrauch von (geschriebener oder gesprochener) Sprache und anderen Symbolformen in gesellschaftlichen Praktiken;

783 Hier nach Keller (2001) verstanden als „eine nach unterschiedlichen Kriterien abgrenzbare Aussagepraxis bzw. Gesamtheit von Aussageereignissen, die im Hinblick auf institutionell stabilisierte gemeinsame Strukturmuster, Praktiken, Regeln und Ressourcen der Bedeutungserzeugung untersucht werden" (68).

- betonen, dass im praktischen Zeichengebrauch der Bedeutungsgehalt von Phänomenen sozial konstruiert und diese damit in ihrer gesellschaftlichen Realität konstituiert werden;
- unterstellen, dass sich einzelne Interpretationsangebote als Teile einer umfassenderen Diskursstruktur verstehen lassen, die vorübergehend durch spezifische institutionell-organisatorische Kontexte erzeugt und stabilisiert wird, und
- gehen davon aus, dass der Gebrauch symbolischer Ordnungen rekonstruierbaren Regeln des Deutens und Handelns unterliegt" (ebd.).

Deutlich wird, dass Diskurstheorien und -analysen den Zusammenhang sprachlicher Formen und gesellschaftlicher Strukturen analysieren und die Entstehung der Zusammenhänge sowie Gesetzmäßigkeiten untersuchen. Diskurse werden dabei in ihrer Gesamtheit betrachtet, indem Texte in Beziehung zueinander gesetzt werden. „Das Ziel der Diskursforschung ist die theoretisch-methodische Erforschung sozialer Gegenstände im historischen Wandel, bisweilen mit einem Akzent auf politischen Fragen in größeren sozialen Gemeinschaften" (Angermuller 2014, 20). Dabei umfasst die Diskursanalyse eine theoretische, eine methodologische, methodische sowie eine disziplinäre Dimension, wenn gleich nicht alle Dimensionen bei einer Analyse beachtet werden (vgl. Nonhoff/Herschinger 2014, 15).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Diskursanalyse eine „vergleichsweise junge Forschungsperspektive" ist, die keinen methodisch festgesetzten Rahmen hat. Im Gegensatz dazu bietet die Inhaltsanalyse – die sich ebenfalls auf schriftlich fixierte Kommunikation bezieht und auch wie die Diskursanalyse qualitative und quantitative Forschungsausrichtungen haben kann – hingegen feste methodische Regeln. (Vgl. Wedl/Herschinger/Gasteiger 2014, 537) Um das methodische Verfahren dieser Arbeit zu begründen, liegt es nahe, sich zunächst mit den Ähnlichkeiten und Unterschieden dieser beiden Forschungsperspektiven zu beschäftigen, um daraufhin die Wahl des Methodendesigns zu begründen und das methodische Vorgehen zu präzisieren.

1.1.2 Die Diskursanalyse im Vergleich zur Inhaltsanalyse

Zunächst sollte hervorgehoben werden, dass die Fragestellung und das Erkenntnisinteresse des Forschungsansatzes das jeweilige methodische Vorgehen bestimmen, und sich nicht jedes methodische Verfahren hierfür eignet. Da das Interesse an der Untersuchung der Ideologisierung der Berufsbildung des/der Malers/-in und des Malerhandwerks in Hamburg während der nationalsozialistischen Diktatur nicht nur darin besteht, die nationalsozialistische Ideologie

bzw. nationalsozialistische praktische Auslegungen der politischen Ideologieformen und -funktionen in rechtlichen und formalen Texten der Berufsbildung ausfindig zu machen, sondern auch nach dem Wie (Ideologieformen) und Warum (Ideologiefunktionen der nationalsozialistischen Ideologisierung) zu fragen. Weil es sich um die Analyse von fixierter Kommunikation handelt, eignen sich hierfür mehrere methodische Verfahren wie bspw. die Diskurs- und Inhaltsanalyse, die im Folgenden gegenübergestellt werden.

Wedl, Herschinger und Gasteiger (2014) stellen deutlich heraus, dass die „Inhaltsanalyse […] in den empirischen Sozialwissenschaften und insbesondere in der Kommunikationswissenschaft ein etabliertes Analyseverfahren mit klaren methodischen Regeln [ist]" (537). Sie ist eine Datenerhebungsmethode, die u. a. formale und inhaltliche Merkmale von Kommunikation erfasst und analysiert (vgl. Mayring 2010, 11). Der Unterschied zur Diskursanalyse besteht darin, dass bei dieser ein bestimmter Diskurs untersucht wird, Texte in Beziehung zueinander betrachtet werden und der/die Akteur/-in[784] ebenfalls berücksichtigt wird. Diskursforschung wird hier, u. a. in sozialwissenschaftlichen Feldern wie der Soziologie und Erziehungswissenschaft, als kritische Reflexion von Problemen zwischen dem/der Akteur/-in und der Gesellschaft verstanden (vgl. Angermuller 2014, 20). Die Diskursforschung betrachtet den Bereich der Sprache, der Praxis und des Kontextes als ein (Sinn-)Ergebnis, während bei der Inhaltsanalyse davon ausgegangen wird, dass der Text eine eigene Bedeutung hat (vgl. ebd., 25; Abb., 26). Darin begründet sich auch der Anspruch der vorliegenden Arbeit, der die zu untersuchende Kommunikation in schriftlich fixierten Texten zwar in den politischen und gesellschaftlichen Kontext des Nationalsozialismus stellt, aber in dem einzelnen Text eine eigene Bedeutung für die nationalsozialistische Ideologisierung sieht. Um diesen Erwartungen zu genügen, findet im nächsten Kapitel eine Konkretisierung der methodischen Forschungsperspektive statt.

1.1.3 Präzisierung der methodischen Positionierung

Das Verständnis von Diskursen – hier die Verbindung von Sprache, Gesellschaft und Macht – ist durch verschiedene Strömungen und Vertreter/-innen unterschiedlich, sodass nicht von dem *einen* Diskurs gesprochen werden kann. Das Diskursverständnis dieser Arbeit lehnt sich an die kritische Diskurstheorie und an das Verständnis von Michel Foucault und sieht (politische) Machtstrukturen in wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Strukturen eingebettet, die

784 „Akteur(e): individuelle oder kollektive Produzenten der Aussagen; diejenigen, die unter Rückgriff auf spezifische Regeln und Ressourcen durch ihre Praktiken einen Diskurs (re)produzieren und transformieren" (Keller 2011, 68).

unterschiedlichen Formen unterliegen und unterschiedliche Funktionen haben wie bspw. Produktion und Reproduktion gesellschaftlicher Isolation und Integration, welche es im historiografischen Kontext zu untersuchen gilt.

Das theoretische Verständnis eines Diskurses ist mit der Diskursanalyse eng verbunden. Diese differenziert sich u. a. in eine theoretische und methodische Dimension. Die methodische Dimension der Diskursanalyse wird bestimmt von der Fragestellung und dem Erkenntnisinteresse des Forschungsansatzes. Da der Fokus dieser Arbeit auf der Identifizierung der nationalsozialistischen Ideologie in formalen und rechtlichen Dokumenten der Berufsbildung des/der Malers/-in bzw. des Malerhandwerks in Hamburg liegt, was sich z. B. anhand von praktischen Auslegungen politischer Ideologieformen und -funktionen feststellen lässt, wird auch nach dem Wie und Warum, also dem Einsatz und (politischem) Nutzen der nationalsozialistischen Strukturen und Implikationen gefragt. Um diese Fragen beantworten zu können, erscheint es m. E. – auch in Bezug zur Kritik der Methoden und Instrumente historiografischer Bildungsforschung – vorteilhaft, ein systematisches nachvollziehbares und überprüfbares methodisches Verfahren einzusetzen[785]. Die Diskursanalyse hat allerdings keinen methodisch festgesetzten Rahmen, sondern weist einen Mangel an methodisch fixierten Instrumenten und Techniken auf. Während die Inhaltsanalyse im Gegensatz zur Diskursanalyse ein systematisches methodisches Vorgehen aufweisen kann. Auch wenn an diesem standardisierten Vorgehen Kritik geäußert wird, so lässt sich festhalten, dass der *Inflexibilität* des theoretischen Vorgehens ein offenes Analyseverfahren gegenübersteht, weil bspw. Analysekriterien auch erst im Laufe des Prozesses entwickelt werden können (s. Kap. 1.2).

Um die Vorzüge der Inhaltsanalyse für die Methodik der vorliegenden Arbeit zu veranschaulichen, sollen diese im Folgenden näher beleuchtet werden. Hierzu ist es zunächst notwendig, den Begriff der Inhaltsanalyse von der Dokumentenanalyse abzugrenzen.

1.2 Abgrenzung Inhaltsanalyse – Dokumentenanalyse

In der Literatur ist der Begriff der Inhaltsanalyse häufig äquivalent zur Dokumentenanalyse vorzufinden (vgl. Schnell et al. 2008). Für beide Begriffe gibt es in der Literatur zur Forschungsmethodik unterschiedliche Definitionen bzw. Definitionsversuche (vgl. die Definitionsansätze der Inhaltsanalyse nach Mayring 2003, 11). Um die Unterschiede beider Analysen herauszustellen, werden im Folgenden zunächst anhand von einschlägigen Zitaten die Zielsetzung sowie das Verfahren beider Forschungsperspektiven erläutert.

785 Theoretisch wird hier weiterhin auf die kritische Diskurstheorie zurückgegriffen.

Mehrere Autoren/-innen stellen fest, dass sich in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft selten auf Dokumente für die Auswertung (pädagogischer) Fragestellungen bezogen wird (vgl. Glaser 2013, 365 f.; vgl. Mayring/Brunner 2010, 323). „Dabei gibt es gerade in modernen Gesellschaften umfangreiche Materialien, welche sich auch für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen auswerten lassen: bildliche Dokumente […] schriftliche Dokumente wie Schulakten, Schülerzeitungen, Selbstdarstellungen von (sozial-)pädagogischen Institutionen und Ihrer VertreterInnen" (Glaser 2013, 365 f.). Methoden der Dokumentenanalyse bspw. das Auswertungsverfahren beziehen sich in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft meist auf die Arbeitsweisen der Geschichtswissenschaft sowie der empirischen Sozialforschung (vgl. ebd., 366), sodass es keine eigene bildungs- und erziehungswissenschaftliche Methode der Dokumentenauswertung gibt. In der empirischen Sozialforschung ist die Dokumentenanalyse nach Lamnek (2010) der Wegbereiter der Inhaltsanalyse, sie ist den Erhebungsmethoden zugeordnet (vgl. Lamnek 2010, 28) und lässt einen Überblick über den Forschungsgegenstand zu. Mit der Dokumentenanalyse lassen sich für das Forschungsvorhaben relevante Information aus den Dokumenten erheben. So spricht Laatz (1993, 207) von Dokumentenanalyse, wenn schriftliche und nichtschriftliche Dokumente z. B. Rückschlüsse auf Kultur, Normen und Vorstellungen eines Volkes zulassen. Fest steht, dass Dokumente nicht für sich sprechen, sondern interpretiert werden müssen (vgl. Mayring/Brunner 2010, 323). Welcher Ansatz für die Interpretation eingesetzt wird, hängt dabei von unterschiedlichen Faktoren ab, wie bspw. dem Material, der Fragestellung und dem Hintergrundwissen und sollte stets begründet werden (vgl. ebd.).

Die Inhaltsanalyse hingegen wird als Mischung aus „Analysetechnik" und Datenerhebungsverfahren aufgefasst (vgl. Schnell et al. 2008, 407). Sie definiert sich dabei wie folgt. Eine klassische Aufgabendefinition von Inhaltsanalyse gibt Berelson (1952): „Content analysis is a research technique for the objective, systematic, and quantitative description of the manifest content of communication" (Berelson 1952, 18; Herv. i. Orig.). Berelson gilt als „Inhaltsanalyseklassiker" und wird in der Literatur sowohl mehrfach zitiert, als auch kritisiert. Mayring beschreibt seine Definition als „Geschichte" und stellt fest, dass die Definitionen das Interesse der Autoren/-innen sowie ihr Arbeitsgebiet widerspiegeln und somit in der Definition begrenzt sind (vgl. Mayring 2003, 11). Festzuhalten ist, dass aus der anfänglichen „research technique" von Berelson über die Jahre hin eine Forschungsmethode gewachsen ist. Der Autor Früh (2007) definiert die Inhaltsanalyse hingegen als „eine empirische Methode zur systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen" (Früh 2007, 27). Die Merkmale von Berelsons Definition („objective", „systematic", „quantitative", „manifest con-

tent") sind durch die Elemente „systematisch", „intersubjektiv nachvollziehbar" erneuert und erweitert worden. Berelsons und Frühs Definitionen der Inhaltsanalyse werden begleitet durch die Diskussion um quantitative und qualitative Forschungsansätze. Diese gilt es im Folgenden zu unterscheiden. Die qualitative Inhaltsanalyse fokussiert den Kommunikationsinhalt, welcher mit Hilfe eines Kategorienschemas analysiert wird. Die quantitative Inhaltsanalyse hingegen bezieht sich auf die Menge von bestimmten Merkmalen (Zähleinheiten) im Dokument. (Vgl. Schnell et al. 2008, 409) Beide Verfahren weisen Vor- und Nachteile auf, weswegen heutzutage beide Methoden nicht gegenüber gestellt werden, sondern ergänzend ihren Einsatz finden (vgl. ebd.).

Es wird deutlich, dass die beiden Analysearten sich durch die Begriffe „Dokument" und „Inhalt" unterscheiden. So stellt Weischer (2015) fest, dass „entsprechend der unterschiedlichen Abgrenzung des Dokumentenbegriffs […] die Dokumentenanalyse auch als Synonym für die Inhaltsanalyse verstanden werden [kann]" (96), wenn nicht nur der formale Charakter, sondern auch inhaltliche Kennzeichen des Dokuments untersucht werden. Auf der anderen Seite kann die Dokumentenanalyse als Wegbereiter für die Inhaltsanalyse und somit als Erhebungsmethode und nicht als Analysemethode gesehen werden, wo es um die Sammlung und Auswertung der Dokumente und nicht um die inhaltliche Betrachtung geht. Die Forschungsperspektive der Inhaltsanalyse trifft eher auf das Forschungsdesign der folgenden Arbeit zu, da der wissenschaftliche Fokus auf der inhaltlichen Analyse der Texte liegt und nicht auf der Beschreibung der Dokumentenart bzw. -gattung.

Die Definitionen der qualitativen Inhaltsanalyse, die hier bereits angerissen worden sind, werden im nächsten Kapitel gebündelt (Kap. 1.2.1), um Merkmale herauszustellen und anschließend die Aufgaben und Verfahrensweisen der Forschungsperspektive zu fokussieren. Darauf folgt eine Darstellung der Umsetzung einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Kap. 1.2.2), die der Arbeit als Analyserahmen dienen soll.

1.2.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Die zuvor dargestellten unterschiedlichen Definitionsansätze von Inhaltsanalysen in der Literatur lassen sich lange fortsetzen (vgl. Mayring 2010, 12) und deswegen fasst Mayring (2010) die Spezifika und Aufgaben von Inhaltsanalysen in folgenden sechs Punkten zusammen:

1. Gegenstand der Inhaltsanalyse ist die Kommunikation (Sprache, Bilder, Musik u. a.), die es zu analysieren gilt.

2. Das Material der Inhaltsanalyse (Texte, Bilder etc.) ist protokolliert, d. h. Inhaltsanalysen befassen sich mit fixierter Kommunikation.
3. Freie Interpretation ist zu vermeiden, ein systematisches Vorgehen ist anzuwenden, um sich gegen den Großteil der hermeneutischen Verfahren abzugrenzen.
4. Um den Methodenstandards der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit zu genügen, ist ein regelgeleitetes Verfahren anzuwenden.
5. Ein systematisches Vorgehen bedeutet auch theoriegeleitet zu sein, d. h. an den Arbeiten und Erfahrungen anderer Forscher/-innen zu diesem Untersuchungsbereich anzuknüpfen und vor dem jeweiligen Theoriehintergrund zu interpretieren.
6. Inhaltsanalyse hat das Ziel, Rückschlüsse (Absichten des Senders und Wirkungen des Empfängers) auf bestimmte Aspekte der Kommunikation abzuleiten. (Vgl. ebd., 12 f.)

Deutlich wird, dass es sich bei einer Inhaltsanalyse um eine systematische, objektive und intersubjektiv nachvollziehbare Forschungsmethode handelt, bei der aus dem analysierten Dokument einzelne Schlüsse bzw. Verallgemeinerung auf andere Bestandteile wie z. B. auf Personen und die Gesellschaft abgeleitet werden können. Das zu analysierende Material steht nie für sich, sondern ist im Kontext zu betrachten (vgl. Mayring/Brunner 2010, 325). Der Aufgabe der Inhaltsanalyse, den Inhalt einer Kommunikation/Mitteilung zu erfassen, geht ein systematisches Kategorienschema voran (Punkt 3). Es geht nicht um die Gesamterfassung der Materialien, sondern um ein „selektives, kategoriengeleitetes" Vorgehen. (Vgl. ebd.) Die Entwicklung eines Kategorienschemas ist somit ein zentrales Element der Inhaltsanalyse, wo die Kategorien in Bezug zum Forschungsgegenstand vorab festgelegt und definiert werden müssen (vgl. Schnell et al. 2008, 409). Das endgültige Kategorienschema muss ebenfalls folgenden formalen Anforderungen genügen: die Kategorien dürfen sich nur auf eine Bedeutungsdimension beziehen, die Kategorien müssen einander ausschließen, die Kategorien müssen alle interessierenden Bedeutungsdimensionen vollständig erfassen (vgl. ebd., 411), was sich innerhalb einer gewählten Verfahrensweise festlegen lässt.

Im Laufe der Zeit haben sich mehrere qualitative inhaltsanalytische Verfahrensweisen entwickelt. Alle Verfahrensweisen verfolgen dabei drei Interessen. Zum einen besteht das Interesse darin, das Material auf wesentliche Bestandteile zu minimieren (*zusammenfassend*). Zum anderen in der Erläuterung von unklaren Textpassagen (*explizierend*) sowie in der systematischen Betrachtung einzelner Analyseaspekte (*strukturierend*). (Vgl. Mayring/Brunner 2010, 326 f.; Herv. d.

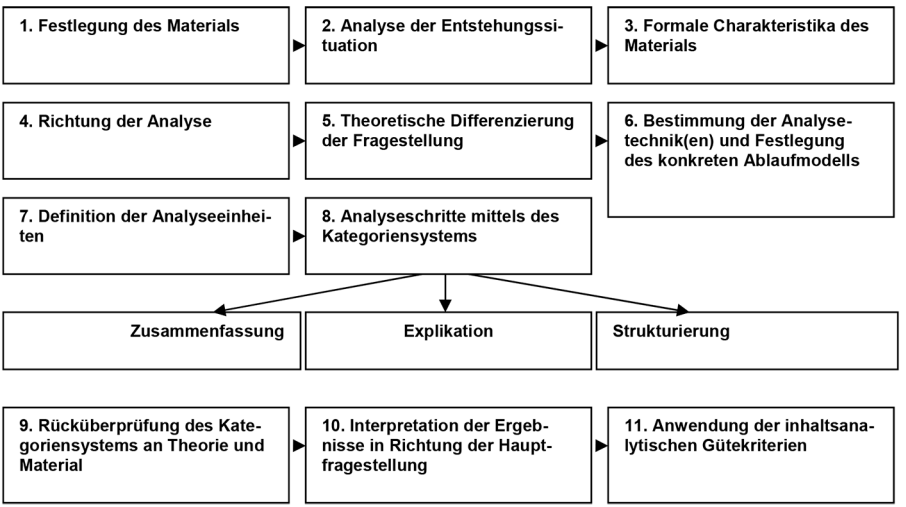
Verf.) Die Wahl und der Einsatz des Verfahrens in der Inhaltsanalyse hängen mit dem Forschungsvorhaben und der Fragestellung zusammen, eine Kombination aus mehreren Verfahren ist dabei nach Mayring und Brunner möglich (vgl. ebd., 328). Für die konkrete Umsetzung der qualitativen Inhaltsanalyse hat Mayring (2010) ein „allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell" entworfen, welches die einzelnen Schritte systematisch darstellt und erläutert (vgl. Mayring 2010, 60). Dieses wird im nächsten Kapitel näher erläutert, um dann dessen Einsatz im Forschungsdesign nachvollziehen zu können.

1.2.2 Inhaltsanalytisches Ablaufmodell nach Mayring

Das Kapitel befasst sich anfangs mit dem inhaltsanalytischen Ablaufmodell nach Mayring, dieses wird im späteren Verlauf auf den konkreten Forschungsgegenstand der Dissertation übertragen und forschungsorientiert erläutert (s. Kap. 2.1).

Die Herangehensweise des inhaltsanalytischen Ablaufmodells nach Mayring bietet gegenüber anderen Methoden die Möglichkeit, die Analyseschritte zu zerlegen und vorab festzulegen. Dadurch wird das Modell nachvollziehbarer und überprüfbar und es lässt sich je nach Forschungsgegenstand und Fragestellung weiter anpassen (vgl. Mayring 2003, 53). Folgende Tabelle gibt einen ersten Überblick über die einzelnen Analyseschritte, welche im folgenden Abschnitt näher betrachtet werden.

Tab. 22: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell



Die qualitative inhaltsanalytische Methode nach Mayring gliedert sich in elf aufeinanderfolgende Schritte, die jetzt einzeln erläutert werden, um das Modell überblicken zu können.

1. „Festlegung des Materials". In diesem ersten Schritt geht es – wie der Titel es schon sagt – um die Festlegung des zu untersuchenden Materials. Hierzu werden für das Forschungsvorhaben (relevante) unterschiedliche schriftliche Dokumente jener Art eingesehen und ausgewählt. Dieser Schritt dient dem Forschenden dazu, einen Überblick über den Untersuchungsgegenstand und die dazugehörige Materiallage zu erlangen. (Vgl. Mayring 2010, 52 f.)

2. „Analyse der Entstehungssituation". Im zweiten Schritt der Inhaltsanalyse wird nach der Entstehung des Materials gefragt. Von Interesse sind hierbei nach Mayring (2010) der Verfasser, der sozio-kulturelle Entstehungshintergrund, der Adressat des zu untersuchenden Materials und das Motiv hinter dem Dokument. (Vgl. ebd., 53)

3. „Formale Charakteristika des Materials". Im dritten Schritt werden bestimmte Eigenarten des Materials berücksichtigt. Es geht darum festzustellen, in welcher Form[786] das Material vorliegt. (Vgl. ebd.)

4. „Richtung der Analyse". Auf die formale Charakterisierung folgt die Festlegung der Analyserichtung. Es geht dabei um die Frage, was mit der Inhaltsanalyse aus dem zu untersuchenden Material analysiert werden soll. Die Festlegung der Analyserichtung ergibt sich aus dem thematischen Gegenstand des Materials und der damit verbundenen Fragestellung. Ohne die Fragestellung sind eine Festlegung der Analyserichtung sowie die Inhaltsanalyse nicht möglich. (Vgl. ebd., 56)

5. „Theoretische Differenzierung der Fragestellung". Vor Beginn der Inhaltsanalyse muss die Fragestellung festgelegt werden. Die regelgeleitete und systematische Analyse des Materials gewährleistet aufgrund einer begründeten inhaltlichen Fragestellung den Wissenschaftsanspruch mit dem Ziel eines intersubjektiven nachprüfbaren Ergebnisses. (Vgl. ebd., 57 f.)

6. „Bestimmung der Analysetechnik(en)". Auf die theoretische Differenzierung der Fragestellung folgt die Bestimmung der Analysetechnik, mit der die Inhaltsanalyse durchgeführt werden soll. Nach Mayring (2010) gibt es unterschiedliche inhaltsanalytische Verfahrenstechniken, die einsetzbar sind. Unterschieden wird in drei Grundrichtungen des Analyseinteresses, welches *zusammenfassend, explizierend oder strukturierend* sein kann. Diese Interessen bzw. „Grundformen des Interpretierens" müssen nicht alle angewendet werden, die Auswahl

786 Z. B. transkribierte Interviews oder geschriebene Texte.

und der Einsatz der Analysetechnik sind vielmehr abhängig von dem konkreten Forschungsprojekt, dem Material und der Forschungsfrage. (Vgl. ebd., 65; Herv. d. Verf.) Eine Kombination mehrerer Techniken ist nach Mayring und Brunner ebenfalls denkbar (vgl. Mayring/Brunner 2010, 328). Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über die drei Grundformen gegeben.

Die zusammenfassende Technik reduziert das Material auf seine wesentlichen Bestandteile, sodass die relevanten Inhalte erhalten bleiben, aber der Gesamtumfang sich verringert (vgl. Mayring 2010, 65). Die Explikation verfolgt das Ziel „zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen, …) zusätzliches Material heranzutragen, dass das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet" (ebd.). Bei der dritten Grundform des Interpretierens – der Strukturierung – geht es darum, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen" (ebd.). Aus diesen Grundformen ergeben sich nach Mayring wiederum verschiedene Formen der Analysetechnik (rechte Spalte, Tab. 40).

Tab. 23: Differenzierungen der Analyseformen[787]

Analysetechniken	**Analyseformen**
Zusammenfassung	Zusammenfassung
	Induktive Kategorienbildung
Explikation	enge Kontextanalyse
	weite Kontextanalyse
Strukturierung (Deduktive Kategorienbildung)	formale Strukturierung
	inhaltliche Strukturierung
	typisierende Strukturierung
	skalierende Strukturierung

Auf zwei der Analyseformen (grau hinterlegt und kursiv in der rechten Spalte) soll näher eingegangen werden, weil diese für die Anwendung der Forschungsperspektive (Kap. 2) von Relevanz sind.

Als erstes wird die *induktive Kategorienbildung* betrachtet. Das Material soll anhand von einem induktiven Kategoriensystem zusammengefasst werden. Hierbei werden die einzelnen Analyseperspektiven erst aus dem Material heraus entwickelt. Mayring und Brunner (2010) sprechen von einem induktiv orientierten Vorgehen, wo „zunächst als Selektionskriterium eine allgemeine Kategoriendefinition theoriegeleitet entwickelt [wird], die festlegt, welche Art

787 In Anlehnung an Mayring (2010), 66.

die zu bildenden Kategorien sein sollen, auf welche Thematik sie sich beziehen sollen" (327; Herv. d. Verf.).

Als zweites soll die *inhaltliche* Strukturierung erläutert werden. Diese fasst das Material zu bestimmten inhaltlichen Aspekten wie bspw. nationalsozialistischen ideologischen Vorstellungen zusammen. Sie bedarf ebenfalls festgelegter Kriterien, die es ermöglichen das Material aufgrund dieser Kriterien einzuschätzen, allerdings werden diese im Gegensatz zur induktiven Kategorienbildung vorab festgelegt (deduktive Kategorienanwendung). (Vgl. Mayring 2010, 66) Bei dieser *deduktiven* Verfahrensweise wird das Kategoriensystem theoriegeleitet vorab entwickelt. Die inhaltsanalytischen Regeln Kategoriendefinition, Ankerbeispiel und Kodierregel vereinfachen die eindeutige Zuordnung des Materials zu den Kategorien (s. Tab. 41). Diese werden meist in Spaltenform festgelegt und schrittweise am Material entwickelt und getestet (vgl. Mayring/Brunner 2010, 328).

Tab. 24: Inhaltsanalytische Regeln: Deduktive Kategorienbildung[788]

Kategorie	**Kategoriendefinition** (theoriegeleitete Festlegung der Kategorien)	**Ankerbeispiele** (proto-)typische Textstellen	**Kodierregeln** (Abgrenzungsregeln, Schnittstellen zu anderen Kategorien)

Der 7. Schritt des inhaltsanalytischen Ablaufmodells nach Mayring befasst sich mit der „Definition der Analyseeinheit". Diese Analyseeinheit legt die Kodiereinheit, Kontexteinheit und Auswertungseinheit fest (s. Tab. 25). Die „Kodiereinheit" (min.) stellt die kleinste Texteinheit dar, die ausgewertet wird, die größte zu interpretierende Texteinheit bildet die „Kontexteinheit" (max.). Die Auswertungseinheit legt die Textteile fest, die nacheinander ausgewertet werden sollen. Die Definition der Analyseeinheit, vor der konkreten Analysetechnik, erhöht die Präzision der Inhaltsanalyse. (Vgl. Mayring 2010, 59)

Tab. 25: Analyseeinheit[789]

Kodiereinheit	Ein Begriff (Bsp. Substantiv, Verb, Präposition)
Kontexteinheit	Das gesamte Dokument (Bsp. Reichstext, Schulgesetz)
Auswertungseinheit	Die Auswertung der Textstellen erfolgt nach dem jeweiligen Erhebungszeitpunkt

788 In Anlehnung an Mayring/Brunner 2010, 328.
789 In Anlehnung an Mayring 2010, 59.

8. „Analyseschritte mittels Kategoriensystems". Auf die Präzisierung der Inhaltsanalyse durch Einheiten (Schritt 7) folgt die eigentliche Analyse mit einem Kategoriensystem. Diese umfasst drei Analysetechniken: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Wie bereits erwähnt, sind diese nicht als hintereinander zu gehende Auswertungsschritte zu verstehen, sondern vielmehr als drei Analysetechniken, die in Abhängigkeit vom Material und der Forschungsfrage ausgewählt werden müssen bzw. kombiniert werden können. (Vgl. ebd., 65)

Im Verlauf des inhaltsanalytischen Ablaufmodells wird in Schritt 9. die „Rückprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material" verifiziert. Hierbei werden die deduktiven Kategorien, welche vorab aus dem Wechselverhältnis der Fragestellung und dem Forschungsstand entwickelt worden sind, in Korrelation mit der Fragestellung (Theorie) und dem konkreten Material überprüft. In der induktiven Kategorienbildung werden die Kategorien erst aus dem Material heraus entwickelt, diese lassen sich während der Inhaltsanalyse ggfs. überarbeiten bzw. rücküberprüfen.

Der Schritt 10 „Interpretation der Ergebnisse in Richtung Fragestellung" und der Schritt 11 „Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien" können zusammengefasst werden. Zunächst werden die Ergebnisse der Analyse in Bezug zur Hauptfragestellung interpretiert. Die Aussagekraft der Inhaltsanalyse wird dabei nach den inhaltsanalytischen Gütekriterien eingeschätzt. Die klassischen Gütekriterien (Reliabilität, Validität und Objektivität) und deren Übertragbarkeit auf die Inhaltsanalyse sind häufig kritisiert worden, weswegen auf eigene (flexiblere) Gütekriterien in der Inhaltsanalyse zurückgegriffen wird. (Vgl. Mayring 2003, 110 f.; vgl. Mayring 2010, 116 ff.)

Die Darstellung des inhaltsanalytischen Ablaufmodells nach Mayring ermöglicht auf der einen Seite einen Überblick über den allgemeinen Ablauf einer qualitativen Inhaltsanalyse, auf der anderen Seite ist die Darstellung grundlegend für die Inhaltsanalyse der vorliegenden Arbeit, die auf den Forschungsgegenstand und die Fragestellungen übertragen werden muss (Kap. 2). Doch zunächst sollen die bisherigen Ergebnisse zum methodischen Bezugsrahmen der Arbeit zusammengefasst werden.

1.3 Zusammenfassung

Ziel dieses Kapitels ist es aufbauend auf den Ergebnissen der methodischen Konzepte und des theoretischen Bezugsrahmens (Teil B1, B2 und C) gewesen, das methodische Verfahren der Untersuchung zur Ideologisierung der Berufsbildung des/der Malers/-in in Hamburg im Nationalsozialismus festzulegen und

zu begründen. Fest steht, dass die Untersuchung der Ideologisierung zusammen mit der Fragestellung und den methodischen Konzepten und dem theoretischen Bezugsrahmen eine Einheit bilden und das Ziel der methodischen Überlegungen und der Anspruch dieser Arbeit in der exemplarischen Darstellung der Analyse- und Interpretationsschritte liegt.

Da es sich um eine Untersuchung von fixierter Kommunikation während der nationalsozialistischen Diktatur handelt, muss dieser eine besondere Beachtung zuteilwerden. Vor diesem Hintergrund ist hervorgehoben worden, dass die damalige Sprache eine andere ist, als die gegenwärtige, die allerdings den Ausgangspunkt der Untersuchungen einnimmt. Ebenfalls zu berücksichtigen, ist die Tatsache, dass Berufe einem gesellschaftlichen Wandel unterliegen und sich ihr gesellschaftlicher Status ändern kann, was in der Untersuchung ebenfalls berücksichtigt worden ist. Aus diesen Überlegungen und den Ergebnissen der vorherigen Kapitel liegt es nahe, die Untersuchung der Ideologisierung anhand der Diskursforschung vorzunehmen, die sich mit der Analyse von Kommunikation beschäftigt.

Dazu sind zunächst die Diskursforschung und ihre Funktion im Forschungsprozess anhand der Diskurstheorie und -analyse näher betrachtet worden. Hierbei hat sich herausgestellt, dass die Diskursforschung seit einigen Jahren nicht nur in der Geistes- und Sozialwissenschaft einen festen Platz als Forschungsperspektive eingenommen hat. Sie lässt sich zudem unterschiedlich einordnen, z. B. aufgrund ihrer Funktion im Forschungsprozess oder ihrer disziplinären Verortung. Es folgte eine Übersicht zu einigen Diskurstheorien und ihren Vertretern/-innen sowie zur Diskursanalyse, wo herausgestellt worden ist, dass die methodische Umsetzung der diskurstheoretischen Ansätze mit unterschiedlichen methodischen Verfahren erfolgen kann. Es konnte ebenfalls gezeigt werden, dass die Diskursanalyse auf kein festgehaltenes Methodeninstrumentarium zugreift, sondern sich unterschiedlicher Forschungsmethoden der jeweiligen Disziplinen bedient. Hierbei ist festgestellt worden, dass die Inhaltsanalyse, die sich ebenfalls mit der Analyse von Kommunikation auseinandersetzt, im Gegensatz zur Diskursanalyse ein festes vorgeschriebenes methodisches Verfahren verfolgt. Um die Ähnlichkeiten und Differenzen beider Forschungsperspektiven zu beleuchten, sind diese miteinander verglichen worden.

Im Anschluss folgte eine Präzisierung der methodischen Positionierung, wo zunächst das Diskursverständnis dieser Arbeit dargestellt worden ist, welches als kritisch betrachtet werden kann und Machtverhältnisse bzw. -konstellationen in wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Strukturen verwoben sieht, die ideologische Formen und Funktionen einnehmen können, welche es zu untersuchen gilt bzw. der Schwerpunkt auf der Aufdeckung der Entstehungszu-

sammenhänge und Gesetzmäßigkeiten dieser liegt. Das Diskursverständnis, die Fragestellung und das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit machen es erforderlich, ein systematisches methodisches Analyseverfahren anzuwenden, sodass auf die Inhaltsanalyse als Forschungsperspektive zurückgegriffen worden ist.

Um Verwechslungen zu vermeiden, ist im weiteren Verlauf des Kapitels die Inhaltsanalyse zunächst von der Dokumentenanalyse abgegrenzt worden. Dies erfolgte daraus, dass beide Begriffe in der Literatur häufig äquivalent zueinander verwendet werden. Danach sind die Aufgaben und Ziele von qualitativen und quantitativen Inhaltsanalysen betrachtet worden. Im weiteren Verlauf ist nur noch die qualitative Inhaltsanalyse thematisiert worden, dabei konnte festgestellt werden, dass sich mehrere inhaltsanalytische Verfahrensweisen entwickelt haben, die unterschiedliche Interessen verfolgen. Um den Ablauf der Forschungsperspektive nachvollziehen zu können, sind die Schritte des inhaltsanalytischen Ablaufmodells nach Mayring beleuchtet worden.

Das nächste Kapitel soll nun dazu dienen, den flexiblen Einsatz der qualitativen Inhaltsanalyse zu verdeutlichen und dessen Anpassung an den Forschungsgegenstand anhand der einzelnen Schritte des Ablaufmodells darzustellen.

2 Forschungsperspektive – kategoriengeleitete Textanalyse

Wie bereits aus den vorherigen Kapiteln zu entnehmen ist, kann es sich bei der Inhaltsanalyse mehr als nur um die Analyse des Inhalts der Kommunikation handeln. Einzelne Schritte des inhaltsanalytischen Ablaufmodells nach Mayring verdeutlichen, dass sich bei dieser Forschungsperspektive nicht nur mit dem Inhalt der Kommunikation auseinandergesetzt wird, sondern auch mit den formalen Charakteristika des Materials. So stellt Mayring (2010) selbst fest, dass die Verwendung des Begriffs Inhaltsanalyse vor diesem Hintergrund schwierig ist und die genauere Bezeichnung – *kategoriengeleitete Textanalyse* – vorzuziehen wäre (vgl. Mayring 2010, 13; Herv. i. Orig.). Um dieses ungenaue Begriffsverständnis zu umgeben, verwendet die folgende Untersuchung im weiteren Verlauf nur noch den Begriff der kategoriengeleiteten Textanalyse.

Um die Anpassung der Forschungsperspektive an den Forschungsgegenstand zu verdeutlichen, wird zunächst das inhaltsanalytische Ablaufmodell nach Mayring auf die Untersuchung der NS-Ideologisierung übertragen (Kap. 2.1). Die einzelnen Schritte werden hierbei so beschrieben, wie sie im Untersuchungsverlauf Anwendung gefunden haben. Darauf folgt die kategoriengeleitete Analyse der ausgewählten Dokumente (Kap. 2.2), der ein Überblick über die ausgewählten formalen und rechtlichen Dokumente der Berufsbildung vorangestellt ist. Die Ergebnisse der kategoriengeleiteten Textanalyse werden dann in Bezug auf die nationalsozialistische Ideologie bzw. die politischen Ideologieformen und -funktionen des Nationalsozialismus zusammengefasst (Kap. 2.3). Da das Kategoriensystem der Textanalyse im Verlauf der Analyse selbst erweitert bzw. verändert werden kann, stellen die nächsten zwei Kapitel (deduktives Kategoriensystem Kap. 2.4; induktives Kategoriensystem Kap. 2.5) diese Veränderungen nach der Textanalyse dar. Zum Schluss erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit der ausgewählten Forschungsperspektive (Kap. 2.6), bevor sich Teil E mit den Ergebnissen der kategoriengeleiteten Textanalyse für die Gegenwart beschäftigt.

2.1 Inhaltsanalytisches Ablaufmodell nach Mayring im Forschungsdesign

Die Auswirkungen des Nationalsozialismus auf die wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Strukturen 1933–1945 und damit auch die nationalsozialistischen Einwirkungen auf die Berufsbildung (des/der Malers/-in) und das (Maler-)Handwerk sowie die praktischen Auslegungen der NS-Ideologie und die Produktion und Reproduktion nationalsozialistischer Vorstellungen sind anhand einer theoriegeleiteten kritischen Betrachtung des Diskurses Sprache, Ge-

sellschaft und Macht im Nationalsozialismus erfolgt (Teil B1, B2, C). Um allerdings *methodisch fundierte* Ergebnisse in Hinblick auf die Ideologisierung der Berufsbildung im Nationalsozialismus zu erhalten, reicht es nicht aus, nur theoriegeleitet vorzugehen. Ein methodisch systematisches Vorgehen – wie das der kategoriengeleiteten Textanalyse – hingegen ermöglicht es, die nationalsozialistische Ideologie in den formalen und rechtlichen Dokumenten der Berufsbildung des/der Malers/-in kenntlich zu machen und gezielt auf ihre Form(en) und politischen Absichten zu analysieren.

Das folgende Kapitel dient dazu, das allgemein inhaltsanalytische Ablaufmodell (Ablaufschritte der kategoriengeleiteten Textanalyse) nach Mayring auf den Forschungsgegenstand, die Untersuchung der Ideologisierung im Spiegel formaler und rechtlicher Dokumente der Berufsbildung des/der Malers/-in in Hamburg, zu übertragen. Hierzu werden zu Beginn die einzelnen Schritte des Modells erläutert.

1. „Festlegung des Materials". Der hier zu untersuchende Materialumfang der Berufsbildung des/der Malers/-in bzw. des Malerhandwerks ist aufgrund der Fragestellung begrenzt auf den Zeitraum 1933–1945 – auf die nationalsozialistische Diktatur. Das vorhandene Material beschränkt sich sowohl auf die Hansestadt Hamburg als auch auf das gesamte Deutschland (z. B. reichseinheitliche Bestimmungen). Es ist ebenfalls vorab sicherzustellen, dass sich das zu untersuchende Material auf die Forschungsfrage beziehen lässt und bspw. – wenn es sich um archiviertes Material handelt – auch zugänglich ist.

2. „Analyse der Entstehungssituation". Dieser Schritt befasst sich mit der Entstehung des Materials und kann mehrere Interessen verfolgen. Bedeutend für das Forschungsdesign sind der Entstehungshintergrund, der/die Verfasser/-in, der/die Adressat/-in und das Motiv des Dokuments. Diese Analyse lässt bereits erste Aussagemöglichkeiten zu Funktionen und Formen der nationalsozialistischen Ideologie in dem jeweiligen Dokument zu. Aufschlussreich hierfür sind nicht nur das Motiv des Dokuments, sondern auch Angaben zum/zur Verfasser/-in und zur Zielgruppe.

3. „Formale Charakteristika". In diesem Analyseschritt soll festgestellt werden, in welcher Form das zu untersuchende Material vorliegt. Hierfür wird sich im Forschungsdesign vor allem auf die Beschaffenheit des Materials und auf den inhaltlichen Aufbau des Dokumentes konzentriert.

4. „Richtung der Analyse". Die Festlegung der Analyserichtung lehnt sich an die Forschungsfrage und das Erkenntnisinteresse an. Daraus ergeben sich für die Arbeit zwei Richtungen. Zum einen wird untersucht, ob sich nationalsozialistische Vorstellungen in den ausgewählten berufsbildenden Dokumenten widerspiegeln. Zum anderen wird analysiert, wie und warum diese nationalsozialistischen Vorstellungen im Text eingebunden worden sind. Der Schwerpunkt

bei der Analyserichtung liegt überwiegend auf den Intentionen der nationalsozialistischen Vorstellungen im Text – bezogen auf die politischen Ideologieformen und -funktionen im Nationalsozialismus.

5. „Theoretische Differenzierung der Fragestellung". Vor Beginn der Analyse muss zunächst eine Fragestellung festgelegt worden sein, um zu gewähren, dass die Untersuchung intersubjektiv nachprüfbar ist. Diese Fragestellung bezieht sich auf das wie und warum.

- *Wie* wird die nationalsozialistische Ideologie im Dokument eingesetzt?
- *Warum* wird dieses Dokument zur nationalsozialistischen Ideologisierung eingesetzt?

Die Differenzierung der Fragestellungen ergibt sich u. a. aus Punkt 2 (Analyse der Entstehungssituation) und variiert teils in den verschiedenen Dokumenten.

6. „Bestimmung der Analysetechnik(en)". Wie bereits dargestellt, gibt es unterschiedliche inhaltsanalytische Techniken (*zusammenfassend, explizierend oder strukturierend)* und sich daraus ergebene Interpretationsformen, die zur Analyse eingesetzt werden können und die vom konkreten Forschungsvorhaben abhängig sind. Für das Forschungsvorhaben wird die Analysetechnik der Zusammenfassung (induktive Kategorienbildung) und die Strukturierung (inhaltliche Strukturierung) bestimmt. Denn zum einen soll sich die Thematik auf die politischen Ideologieformen und -funktionen des Nationalsozialismus beziehen (induktiv) und auch nur auf diese reduziert werden. Zum anderen sollen aus dem Material Textbestandteile herausgefiltert werden, die auf eine vorab festgelegte Kategorie passen (deduktiv). Eine Kombination beider Analysetechniken ermöglicht es Textbestandteile, die die nationalsozialistische Ideologisierung betreffen, mithilfe eines induktiven und deduktiven Kategoriensystems herauszufiltern, um dann die Formen und Funktionen dieser herauszustellen. Zudem erlaubt diese Kombination, dass Aussagen über die Gewichtung der Kategorien in dem Dokument (Häufigkeit) getroffen werden können.

In dieser Arbeit werden beide Verfahrensweisen angewendet[790], weil das komplette Material für eine deduktive Kategorienbildung nicht im Vorfeld gesichtet

790 Der Vollständigkeit halber muss in diesem Zusammenhang die Abduktion als Verfahren in dieser Arbeit ausgeschlossen und der Begriff erläutert werden. Der Begriff der Abduktion ist auf den Amerikaner Charles Sanders Peirce zurückzuführen. Neben der induktiven und deduktiven Datengewinnung führte Peirce die Abduktion ein. (Vgl. Reichertz 2006, 11) Der Begriff sollte sich von den Verfahren der Deduktion und Induktion unterscheiden (vgl. Reichertz 2010, 276). Wenn sich bei der Datengewinnung keine Regel bzw. Erklärung für Merkmale finden lässt, dann muss eine neue Regel bzw. ein neuer Fall entstehen. Kommt es zu dieser Situation, werden bewährte Sichtweisen nicht weiter verfolgt, sondern die „waghalsige" Abduktion schlussfolgert aus einer bekannten Größe auf den unbekannten Fall bzw. die unbe-

werden kann. Die Sozial-, Regional- und Ideenhistoriografie dieser Arbeit bilden allerdings die Grundlage für die Entwicklung eines theoriegeleiteten Kategoriensystems (s. Kap. 2.1.1). Bei der Sichtung des Materials lassen sich weitere Ordnungskategorien differenzieren (induktiv) (s. Kap. 2.1.2), die sich im weiteren Verfahren der Inhaltsanalyse entwickeln oder neu hinzukommen können (s. Kap. 2.5).

7. „Definition der Analyseeinheit". Dieser Schritt legt die Analyseeinheit fest (Kodiereinheit, Kontexteinheit und Auswertungseinheit). Für die Untersuchung der Ideologisierung im Spiegel formaler und rechtlicher Dokumente der Berufsbildung bedeutet dies, z. B. dass der geringste Materialbestandteil, der kategorisiert und ausgewertet werden kann, ein einzelner Begriff wie „Heil" sein könnte. Der größte Textbestandteil, der in eine Kategorie fallen könnte, wäre z. B. das gesamte Dokument. Die Auswertungseinheit bestimmt die Auswertung der Texte nach dem jeweiligen Erhebungszeitpunkt.

8. „Analyseschritte mittels Kategoriensystems". Die eigentliche Analyse erfolgt nach den zwei Analysetechniken: Zusammenfassung und Strukturierung (siehe Schritt 6). Beide werden gleichzeitig am Material angewendet. Der deduktive Kategorienbaum wird während der Analyse geprüft bzw. z. T. angepasst. Dieser dient außerdem zusätzlich der quantitativen Analyse, weil die Häufigkeit einer Zuordnung geprüft werden kann. Das induktive Kategoriensystem dient vordergründig der qualitativen Analyse, weil einzelne Textbestandteile detailliert im Kontext des Textes betrachtet werden können, eine quantitative Betrachtung kann allerdings ebenfalls erfolgen. Eine Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf die Fragestellung und das Erkenntnisinteresse erfolgt erst nach der kompletten Zuordnung der Textbestandteile in das Kategoriensystem.

9. „Rückprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material". An dieser Stelle im Ablaufmodell erfolgt die Überprüfung der deduktiven Kategorien, die im Analyseprozess überarbeitet bzw. rücküberprüft werden können. Für die Analyse in dieser Arbeit bedeutet dies, dass die praktischen Auslegungen der nationalsozialistischen Ideologie bzw. die politischen Ideologieformen und -funktionen und die daraus gewonnenen deduktiven Kategorien in den Dokumenten auf ihre Anwendbarkeit bzw. Relevanz überprüft werden. In diesem Schritt wird somit festgehalten, ob neue (Unter-)Kategorien zur Analyse hinzu-

kannte Regel. Aus überraschenden Fakten sollen sinnstiftende Regeln werden. Das Resultat ist eine (sprachliche) Hypothese, die überprüft werden muss (Peirce schlägt hierzu die dreistufige Erkenntnislogik vor). Der Prozeß der Überprüfung kann bei abduktiven Hypothesen allerdings nie abgeschlossen werden, da *alle* Menschen – auch die nachfolgenden Generationen – zur gleichen Überzeugung kommen müssten. (Vgl. Reichertz 2006, 11 f.)

gekommen sind. Die induktiven Kategorien, die sich erst aus den Dokumenten ergeben, überprüfen sich selbst im Prozess der Erstellung.

10. „Interpretation der Ergebnisse in Richtung Fragestellung" und 11. „Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien". Die Ergebnisse der Analyse werden in Bezug zur (differenzierten) Fragestellung und dem Erkenntnisinteresse interpretiert. Dabei werden die gebündelten Textstellen, die einer Kategorie zugeordnet werden, zunächst separat beleuchtet und interpretiert, was die Gesamtinterpretation ebenfalls vereinfacht. Darauf folgt eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse in Bezug auf die Fragestellung und Analyserichtung.

Die Aussagekraft der klassischen inhaltsanalytischen Gütekriterien und deren Transfer auf die kategoriengeleitete Textanalyse ist häufig kritisiert worden und wird im Kapitel zur Methodenreflexion (Kap. 2.6) näher beleuchtet. Für die Analyse der Dokumente ist dieser Schritt somit außer Acht gelassen worden.

Die Bedeutung und das Ziel inhaltsanalytischer Verfahren in der historiografischen Berufsbildungsforschung am Beispiel des/der Malers/-in bzw. des Malerhandwerks in Hamburg im Nationalsozialismus lassen sich wie folgt zusammenfassen: Kategoriengeleitete qualitative Textanalysen ermöglichen es, fixierte sprachliche Texte auf bestimmte (vorher definierte) Aspekte hin zu analysieren bzw. den Diskurs von Sprache, Gesellschaft und Macht kritisch zu untersuchen und im Gesamtkontext zu betrachten. Die Aufdeckung nationalsozialistischer Auslegungen der politischen Ideologieformen und -funktionen in formalen und rechtlichen Dokumenten der Berufsbildung zum/zur Maler/-in lassen Rückschlüsse auf die nationalsozialistische Ideologisierung der Stadt Hamburg, des Handwerks und der (Berufs-)Bildung insgesamt zu. Die systematische Textanalyse von ausgewählten Dokumenten der Berufsbildung ermöglicht zudem, die Fragestellung nach der nationalsozialistischen Ideologisierung des/der Malers/-in bzw. des Malerhandwerks in formalen und rechtlichen Dokumenten der Berufsbildung in Hamburg zwischen 1933–1945 und die daraus entstandenen Ergebnisse für andere *nachvollziehbar* darzustellen. Eine Interpretation in engem Zusammenhang mit der Fragestellung, dem Erkenntnisinteresse und dem theoretischen Rahmen der Arbeit sowie die Möglichkeit der variablen Anpassung der Analysetechnik mit Rücküberprüfung der Kategorien sprechen für die Vorzüge des methodischen Verfahrens.

Demgegenüber stehen selbstverständlich einige Nachteile, die hier an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben sollen[791]. Die Leistungen der kategoriengeleiteten Textanalyse als Methode in der historiografischen Berufsbildung sind begrenzt. Zum einen ist die Vollständigkeit aller Dokumente zum Forschungs-

791 Siehe auch das Kapitel zur „kritischen Methodenreflexion" Kap. 2.6.

gegenstand bei einer Textanalyse selten gegeben. Zum anderen ist die Beschaffung, die Einsicht und die darauffolgende Analyse der Dokumente zeitaufwendig und mühsam. Der Entwurf von trennscharfen Kategorien sowohl deduktiv als auch induktiv, die sich nicht bedingen, ist ebenfalls als schwierig zu bewerten bzw. erscheint (fast) unmöglich. Auch das Gütekriterium der Intercoderreliabilität ist in diesem Zusammenhang kaum durchführbar, obwohl das Programm MAXQDA zulässt, dass die Dokumente von mehreren (unabhängigen) Bearbeitern/-innen kodiert werden können, um dann im Anschluss zu prüfen, ob die Kodierungen übereinstimmen bzw. wie die Kodierungen hätten verbessert werden können (vgl. MAXQDA support „Intercoder Übereinstimmungen"). Allerdings scheint dies selbst bei kleinen Einzeluntersuchungen kaum umsetzbar zu sein, dass die Konstruktion der Kategorien, die Kodierung und die Ergebnisse der Textanalyse bei mehreren Forschenden (größtenteils) übereinstimmen. Der dagegen häufig mit der Inhaltsanalyse genannte Nachteil des Analysespielraums des/der Autors/-in, wird durch das kategoriengeleitete Schema widerlegt. Schlussendlich ist darauf zu achten, dass die Methode flexibel eingesetzt und dem Forschungsgegenstand angepasst wird. (Vgl. Mayring 2003, 117)

Bevor mit der kategoriengeleiteten Textanalyse und der Interpretation der Ergebnisse begonnen werden kann, wird im Folgenden zunächst das deduktive (Kap. 2.1.1) und induktive Kategoriensystem (Kap. 2.1.2) beleuchtet.

2.1.1 Deduktives Kategoriensystem

Die Entwicklung eines theoriegeleiteten deduktiven Kategoriensystems resultiert aus der Sozial-, Regional- und im Wesentlichen aus der Ideenhistoriografie. Die dort dargestellten Formen und Funktion politischer Ideologien (Kap. 1) und die praktische Auslegung derer im Nationalsozialismus (Kap. 2), die z. T. auf die Ausführungen und Ergebnisse der Sozial- und Regionalhistoriografie zurückzuführen sind, rufen die theoriegeleiteten deduktiven Kategorien hervor. Diese theoriegeleiteten Kategorien (Variablen) lassen sich in weitere Unterkategorien einteilen. Daraus ergeben sich Kategorien, die *bestimmte* ideologische Merkmale aufweisen und denen sich Textstellen zuordnen lassen. Die Aufgabe der theoriegeleiteten Kategorienbildung besteht in der genauen Definition der Kategorien und der Zuordnung der Textstellen nach inhaltsanalytischen Regeln. Die folgende Tabelle zeigt die theoriegeleitete Variablen- bzw. Kategorienbildung nach Einsicht der Dokument während die Tabelle in Kapitel 2.4 die Erweiterungen der Kategorienbildung im Prozess der Textanalyse darstellt. Beide Tabellen unterteilen sich in die Spalten: Variablen, Kategorien, Kategoriendefinition, Ankerbeispiele und Kodierregeln.

Tab. 26: Deduktives Kategoriensystem nach Einsicht der Dokumente

Variable Praktische Auslegungen der politischen Ideologieformen und -funktionen		**Kategorie**	**Kategoriendefinition (theoriegeleitete Festlegung der Kategorien)**	**Ankerbeispiele (proto-)typische Textstellen**	**Kodierregeln[1] (Abgrenzungsregeln, Schnittstellen zu anderen Kategorien)**
Arbeit	**Arbeitende in der Gemeinschaft**	Nationalismus Volksgemeinschaft Arbeiterbild	Verherrlichung der eigenen Nation Abwertung anderer (arbeitenden) Nationen Volksgemeinschaft steht vor dem Individuen (Unterordnung) Aufwertung körperlicher Arbeit	„Du bist nichts, dein Volk ist alles" „Tapferheit" „Heldentum" „Dienst am Volk" „Arbeitertugenden" „Gemeinnutz"	Strikter Bezug auf die Arbeitswelt
	Aufwertung körperlicher Arbeit				
	Bauerntum „Blut und Boden-ideologie"	Lebensraum-ideologie Imperialismus	Recht der Deutschen auf Land/Lebensraum im Osten	„Blut und Boden" „Siedlungsraum" „Volk ohne Raum"	Hinweise auf Lebensraum bzw. auf das Recht auf Land. Darstellungen der Bauernschaft
Institutionen und Organisationen	**Hitler-Jugend**	Militarismus Gemeinschaft Integration	Sprachliche Militarisierung Uniformierung Integration	„Pimpfe" „BDM"	Aussagen bezogen auf die HJ jeglicher Art
	Familie	Rollenverständnisse Norm-/Wertesystem	Bildungs- und Erziehungsziele	„Mutterkreuz" „zäh wie Leder" „Kameradschaft" „Gehorsamkeit"	Aussagen zu Werten und Normen innerhalb der einzelnen Institutionen. Hinweise zum Rollenverständnis
	Jugend				
	Schule				

(Fortsetzung Tab. 26)

Variable Praktische Auslegungen der politischen Ideologieformen und -funktionen		**Kategorie**	**Kategoriendefinition (theoriegeleitete Festlegung der Kategorien)**	**Ankerbeispiele (proto-)typische Textstellen**	**Kodierregeln[1] (Abgrenzungsregeln, Schnittstellen zu anderen Kategorien)**
Glaube und Begeisterung	**Adolf Hitler**	Führerglaube	Absolute Autorität	„Führer“ „Retter“ „Erlöser“	Aussagen zu Hitler und seiner Person
	Lingua Tertii Imperii	Sprache	Superlative, Übertreibungen Mythen Sakralsprache	„höchste“ „total“ „ewig“ „Heil“	Begriffe oder Ausdrücke die nationalsozialistisch geprägt sind (Hinweise: Analyse der Sprache aus heutiger Sicht)
	Farben & Symbole	NS Symbolik	Flaggen Hitlergruß Stempel Neoklassizistische Bauten	„Hakenkreuzflagge“ „Heil, Hitler“ Stempel & Begrüßung „Uniformierungen“ „NS-Bauten“ „Entartete Kunst“	Textstellen, die sich auf Farben und Symbole des Nationalsozialismus beziehen, mit der Kunst auseinandersetze oder die Architektur betreffen
	Kunst & Politik				
	Architektur				
Ausgrenzung	**Rassismus**	Antisemitismus Isolierung Rassenideologie	Rassenlehre Rassenfeind Herrenrasse und minderwertige Rassen Verfolgung Judenbild	„Rassenfeind“ „Jude“ „Antijudaismus“ „germanisch“ „arisch“ „Kampf – natürliche Auslese“	Jegliche Textstellen, die rassistische Aussagen beinhalten bzw. die Isolierung von bestimmten Gruppen ansprechen

[1] Die Kodierregeln sind deduktiv vorab nur grob festgelegt worden, weil flexibel mit der Analyse umgegangen werden sollte bzw. sich die Kodierregeln dem Forschungsgegenstand im Verlauf der Textanalyse anpassen sollten.

2.1.2 Induktives Kategoriensystem

Bei der induktiven Kategorienbildung werden die einzelnen Kategorien erst aus dem Material im Verlauf der Analyse herausentwickelt. Als Selektionskriterium ist die allgemeine Kategoriendefinition „nationalsozialistische Auslegung politischer Ideologieformen und -funktionen" gewählt worden, die es ermöglichte, die zu bildenden Kategorien zu entwickeln bzw. einzugrenzen. Die enge Arbeit am Material sieht vor, dass aufgrund der Fragestellung und der daraus folgenden allgemeinen Kategoriendefinition das Material schrittweise durchgearbeitet wird und sich dabei Definitionskriterien entwickeln bzw. im Laufe der Zeit weitere Ordnungskriterien (Über- und Unterkategorien) entstehen, die sowohl nach qualitativen als auch nach quantitativen Aspekten ausgewertet werden können.

Die folgende Tabelle zeigt *beispielhaft* die induktive Kategorienbildung[792] in Anlehnung an den Ablauf von Mayring 2003, auf die während der Textanalyse zurückgegriffen worden ist.

Tab. 27: Induktive Kategorienbildung[793]

Nr. Dokument	Seitenzahl	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion – Kategorie
1.	S. 15	„Du bist nichts, dein Volk ist alles"	Du bist nichts, dein Volk ist alles Individuum untergeordnet	Nationalismus
2.	S. 24	„Die Jugendlichen bei uns haben immer eine Uniform zu tragen"	Jugendliche müssen immer Uniform tragen	Militarisierung

Ein Ziel des induktiven Verfahrens ist es, eine große Materialmenge auf ein überschaubares Maß zu verringern und den Inhalt dabei zu erhalten (vgl. Mayring 2003, 74). Dies geschieht durch eine Bündelung der Paraphrasen aus dem Text zu Generalisierungen. Diese können daraufhin durch weitere Zusammenfassungen zu einer Kategorie reduziert werden. Am Ende einer Kategorienbildung ist eine Rücküberprüfung in Bezug auf das Ausgangsmaterial und dessen Inhalt notwendig (Mayring 2010, 69).

792 Es handelt sich dabei um fiktive Kodierungen, die es so nicht gegeben hat, die lediglich der Illustration dienen.

793 In Anlehnung an Mayring (2003), 64 ff.

Nach Mayring (2010) ist ein zweiter Durchlauf der Abstraktion d. h. eine weitere Zusammenfassung möglich. Dazu wird das Abstraktionsniveau der Generalisierung höher festgelegt und die Interpretationsschritte werden erneut durchlaufen[794] (vgl. ebd.).

Die deduktive und induktive Kategorienbildung ergänzen sich gegenseitig und sind auf den Forschungsgegenstand sowie auf die Fragestellung hin modifiziert. Das Analyseverfahren lehnt sich größtenteils an das Ablaufmodell der qualitativen kategoriengeleiteten Textanalyse nach Mayring an. Signifikant für die Kategorienbildung und damit die gesamte Textanalyse ist der Forschungsstand der Thematik. Aus und mit ihm lässt sich erst ein solches methodisches Verfahren gestalten, welches zukünftig in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft häufiger Anwendung finden könnte.

2.2 Kategoriengeleitete Textanalyse

Um den Diskurs von Sprache, Gesellschaft und Macht in der nationalsozialistischen Diktatur kritisch zu untersuchen und so die Relation, die Entstehungszusammenhänge und die Gesetzmäßigkeiten der politischen Macht mit den wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Strukturen zu analysieren, erscheint es sinnvoll, methodisch systematisch vorzugehen und ausgewählte sprachliche Texte zu beleuchten.

Bei den Dokumenten, die mit der kategoriengeleiteten Textanalyse untersucht werden[795], handelt es sich um sieben ausgewählte Dokumente aus dem Zeitraum 1933–1939. Folgende Tabelle bietet einen Überblick über den Titel des Dokumentes, Erscheinungsjahr, Herausgeber und Umfang. Die Sortierung erfolgt von reichseinheitlichen berufsbildenden Dokumenten bis hin zu spezifischen Dokumenten der Hansestadt Hamburg. In diesem Zusammenhang sei erneut erwähnt, dass die ausgewählten Dokumente nicht den Anspruch haben, die gesamte Ideologisierung der Berufsbildung des/der Malers/-in bzw. im Malerhandwerk in Hamburg abzubilden bzw. den Diskurs von Sprache, Gesell-

794 Diese Dissertation sieht von einer weiteren Zusammenfassung ab.

795 Die kategoriengeleitete Textanalyse wird mit der Software für qualitative Datenanalyse – MAXQDA durchgeführt. Das systematische Vorgehen der Textanalyse eignet sich für computergestützte Programme zur Datenauswertung. Das häufig genutzte MAXQDA Programm bietet viele qualitativ-inhaltsanalytische Techniken, die gerade die Arbeit mit dem Kategoriensystem erleichtern. (Vgl. Mayring 2010, 110 f.) Die Arbeit mit computergestützten Programmen ermöglicht zum einen die Bearbeitung von größerem Datenumfang und lässt einen transparenten, systematischen Auswertungsprozess zu. Zum anderen ist der zeitliche Aufwand für die Kodierung und die Analyse nicht zu unterschätzen. (Vgl. Kelle 2010, 500) Hervorzuheben ist in diesem Kontext, dass die Kodierung und der Analyseprozess mit MAXQDA *hinter* der Interpretation der Texte stehen.

schaft und Macht kritisch zu betrachten. Die Dokumente beleuchten allerdings einzelne Fälle nationalsozialistischer Ideologisierungen, die Region Hamburg im Nationalsozialismus und daraus sich ergebende bestimmte Handlungszusammenhänge, die z. T. zu allgemeinen Aussagen bezüglich der Ideologisierung der Berufsbildung führen.

Tab. 28: Dokumentenübersicht für die kategoriengeleitete Textanalyse

Dokumentenübersicht			
Nr.	**Titel**	**Herausgeber/Autor/Ort/Umfang**	
1.	„Grosses Malerhandbuch. Ein Lehr- und Nachschlagebuch für den modernen Bau- und Dekorationsmaler, Lackierer, Anstreicher und Vergolder" (o. J.)	Koch, C. (Hrsg) (o. J.). Nordhausen am Harz: Heinrich Killinger. Vorwort 2.-6. Auflage Geschätztes Jahr 1936	1141 Seiten, Privatbesitz 7. Abschnitt: Berufskunde, 913–1043
2.	„Was der Lehrling in der Gesellenprüfung aus den Lehrfächern der Berufsschule wissen muß" (1936)	Zusammengestellt von Ehr. Schüttler (Berufsschuldirektor i. R., Hannover). 7. Auflage, 29. bis 34. Tausend. Hannover. Hannoverischer Lehrmittel Verlag.	60 Seiten Malermuseum Hamburg
3.	„Gesellenprüfung im Malerhandwerk" (1939)	Aufgaben-Gruppe A praktischer & theoretischer Prüfungsteil	14 Seiten Malermuseum Hamburg
4.	„Fachliche Vorschriften zur Regelung des Lehrlingswesens im Malerhandwerk" (1938)	Deutscher Handwerks- und Gewerbekammertag (Hrsg.)(1938). Berlin: Handwerker Verlagshaus Hans Holzmann.	35 Seiten Privatbesitz
5.	„Vorschriften für den Betrieb und das Wirten der Handwerker- und Kunstgewerbeschulen" (1933)	Anlage zum Runderlass vom 20. Dezember 1933 – III B 14230P – Autor: Preußischer Minister für Wirtschaft und Arbeit J. B. Claussen	5 Seiten StaHH 361–2-VI-2299
6.	„Die Norddeutsche Meisterschule für das Malerhandwerk – Altona" (1935) – Zielsetzung – Anlage II (Rahmenlehrplan) – Bemerkungen zum Rahmenlehrplan	Autor: Direktor Verdieck & Bezirksinnungsmeister Johannsen	10 Seiten StaHH 361–2-VI-2349
7.	„Bericht über die Sitzung des Gaubildungsamts in der Gauführerschule Ritterstrasse am 01. Juli 1936" (1936)		4 Seiten StaHH 361–2-VI-2299

Die sieben ausgewählten Dokumente umfassen formale und rechtliche Aspekte. Zum einen handelt es sich um Lehrbücher für das Malerhandwerk, die

das Lehrlingswesen und die Gesellen/-innen betreffen. Zum anderen sind es rechtliche Dokumente, die aus dem Rahmenlehrplan, Prüfungsfragen für die Gesellenprüfung und den „fachlichen Vorschriften zur Regelung des Lehrlingswesens" bestehen. Die folgenden sieben Unterkapitel (Kap. 2.2.1–2.2.7) analysieren und interpretieren die jeweiligen Dokumente nach dem modifizierten inhaltsanalytischen Ablaufmodell der kategoriengeleiteten Textanalyse und implementieren die Datenauswertung[796] des Programms MAXQDA. Um Redundanzen in der Interpretation zu vermeiden, gibt es teilweise Verweise zum Ideologiekapitel (Teil C), welches detailliert die praktischen Auslegungen der Ideologieformen und -funktionen im Nationalsozialismus beschreibt.

2.2.1 Dokument 1: *„Grosses Malerhandbuch"*

1. Festlegung des Materials
• Lehr- und Nachschlagebuch o. J. (Vermutung 1936). • Privatbesitz. • Zeitraum 1933–1945. • Bezug zur Forschungsfrage vorhanden.
2. Analyse der Entstehungssituation
• Entstehungshintergrund (s. Teil B1/Kap. 3.1.5). Geplant war ein einheitlicher Lehrplan, aus dem dann ein Lehrbuch geworden ist (1926). Dieses Buch ist 1927 verpflichtend ins Malerhandwerk eingeführt worden und diente als Grundlage für Lehrkräfte und Meister/-innen. Es war ein Fachbuch, welches als Ratgeber fungierte. Das praktische Können sollte durch das Buch ergänzt werden. • Herausgegeben von Carl Koch (Maler und Fachlehrer in Kassel) ohne Jahresangabe[797]. • Sechste durchgesehene und verbesserte Auflage, separates Vorwort zur ersten Auflage und zur zweiten bis sechsten Auflage. Das Lehr- und Nachschlagebuch umfasst insgesamt 1192 Seiten und mehrere Farbentafel. • Adressaten des Dokumentes waren Lehrer/-innen, Betriebsinhaber/-innen (Meister/-innen, die zur Lehrlingshaltung berechtigt waren) und Lehrlinge im Handwerk. • Motiv des Buches war die „Erziehung zum Qualitätsgedanken" (vgl. Vorwort) und um einen „Beitrag zur Ertüchtigung des gesamten beruflichen Nachwuchses" zu leisten (vgl. Vorwort). Der Autor des Buches hatte es sich zur Aufgabe gestellt, das gesamte Fachwissen im Malerhandwerk zu umfassen; durch die ständigen Überarbeitungen sollte das Buch an technische Entwicklungen stetig angepasst werden und somit den aktuellen „Geist" der Zeit widerspiegeln. Das belegt z. B. das Vor-

796 Darunter sind die jeweils genutzten Kategoriensysteme der Dokumente und die entsprechenden Textpassagen zu verstehen.

797 Vom Verfasser – aufgrund von Einsichtnahme in andere Ausgaben des „Grossen Malerhandbuches" von Carl Koch – auf das Jahr 1936 geschätzt.

wort zur zweiten bis sechsten Auflage, worin es heißt: „Eine grundlegende Neubearbeitung hat wiederum der 7. Abschnitt des Werkes „Die Berufskunde" erfahren. Die einschneidenden Änderungen der Gesetzgebung und die gewaltigen Umorganisationen, die die nationalsozialistische Regierung des Dritten Reiches geschaffen hat, wurden soweit das Handwerk und im besonderen das Malerhandwerk davon betroffen sind, dabei wieder auf sorgfältigste berücksichtigt und fanden einen dementsprechenden Niederschlag" (Vorwort).

3. Formale Charakteristika des Materials

- Gebundene Ausgabe. Hardcover, leicht vergilbte Seiten.
- Lehr- und Nachschlagebuch: Heinrich-Killinger Verlagsgesellschaften, durchgesehene und verbesserte 6. Auflage. Die 1192 Seiten verteilen sich auf ein Vorwort, das Inhaltsverzeichnis, acht thematische Abschnitte, den Anhang, das Literaturverzeichnis, das alphabetische Sachregister und ein Tafelverzeichnis.

4. Richtung der Analyse

- Untersuchung der Ideologisierung der Berufsbildung des/der Malers/-in bzw. des Malerhandwerks im Nationalsozialismus in Hamburg im Spiegel des vorliegenden Textes.
- *Warum* wurden nationalsozialistische Vorstellungen (bzw. praktische Auslegungen der politischen Ideologieformen und -funktionen) in diesem Text eingesetzt und *Wie* wurden diese umgesetzt?

5. Theoretische Differenzierung der Fragestellung

- *Warum* und *Wie* sollten Lehrlinge, Lehrkräfte und Meister/-innen des Malerhandwerks durch dieses Lehrbuch nationalsozialistisch instrumentalisiert werden bzw. über Veränderungen informiert werden?
- *Wie* wurden z. B. die nationalsozialistischen Erziehungs- und Arbeitsvorstellungen im Kapitel zur Berufskunde dargestellt und welche Funktionen verfolgte diese Darstellung?

6. Bestimmung der Analysetechnik(en) und Festlegung des konkreten Ablaufmodells

- Zusammenfassung: induktive Kategorienbildung.
- Strukturierung: inhaltliche Strukturierung – deduktive Kategorienbildung.

7. Definition der Analyseeinheiten

- Kodiereinheit: ein Begriff.
- Kontexteinheit: ganzes Dokument.

8. Analyseschritte mittels des Kategoriensystems

- Kategorienbaum (deduktiv) im Verlauf der Kodierung anpassbar, dient der quantitativen Analyse.
- Zitatstellen (induktiv) dienen der qualitativen Analyse.
- Interpretation in Bezug auf die Fragestellung erfolgt nach der kompletten Zuordnung einzelner Textpassagen in den Kategorienbaum des Programmes MAXQDA.

9. Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material

- Abgrenzungsmerkmale zu anderen Kategorien sind teilweise diffus. Einige Textstellen können doppelt kategorisiert werden (z. B. S. 941 „Arbeiterbild" und „Gemeinnutz/Eigennutz"). Dies ist zwar schwierig für die Zuordnung, aber für die Interpretation kann diese Textstelle doppelt genutzt werden.
- Folgende Unterkategorien sind zur Kategorie „Hitlerjugend" hinzugekommen: „Hitlerjugend und Berufsschule" und „Hitlerjugend und Betrieb".
- Die Kategorie „Arbeiterbild" wurde durch die Unterkategorie „Arbeits- und Berufslenkung" ergänzt.
- Der Kategorienname „Volksgemeinschaft" wurde erweitert durch die Bezeichnung „Betriebsgemeinschaft".
- Die Kategorie „Norm- und Wertesystem" (Familie/Schule) wurde durch den Begriff „Beruf" erweitert.

10. Analyse und Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Fragestellung

- Die Interpretation gliedert sich in zwei Bereiche. Zum einen fand eine Analyse des Inhaltsverzeichnisses statt (Teil 1) und dann ist der siebte Abschnitt „Berufskunde" (Teil 2) auf praktische Auslegungen der politischen Ideologieformen und -funktionen hin untersucht worden. Um die Übersichtlichkeit der Analyse zu gewähren, werden die Kategorien einzeln dargestellt. Die Reihenfolge erfolgt nach ihrer Anlegung im Programm MAXQDA. Die Häufigkeit der einzelnen Kategorien im Text wird dabei im jeweiligen Abschnitt näher beschrieben.
- **Teil 1:** Im Inhaltsverzeichnis des Malerhandbuchs lassen sich bereits einige Kodierungen zu praktischen Auslegungen der politischen Ideologieformen und -funktionen des Nationalsozialismus vornehmen. Zur Kategorie der „Arbeitserwartungen" im Nationalsozialismus gehört z. B. das Unterkapitel „Die Arbeit" (Siebter Teil: Berufskunde). In diesem werden bspw. das „Gesetz zur Ordnung der nationalen Arbeit" und der „neuer Geist" erläutert (S. XIV). Auch der Zusammenhang bzw. das Verhältnis zwischen der nationalsozialistischen Organisation der HJ und der Berufsschule wird in diesem 7. Abschnitt thematisiert (S. XIV). Die Kategorie „Aufbau NSDAP-Organisationen" wird ebenfalls in diesem Abschnitt durch das Teilkapitel zum „Amt für Arbeitsführung und Berufsausbildung in der DAF" (Kapitel B, II g) und im Kapitel C II „Die Deutsche Arbeitsfront" (1–15) gefüllt. Hier geht es vorwiegend um den Aufbau, die Aufgaben und Ziele der DAF sowie um ihre Unterorganisationen (KdF und „Schönheit der Arbeit"). Am häufigsten lässt das Inhaltsverzeichnis auf die induktiv entstandene Kategorie „Gleichschaltung" schließen. So gibt es Überschriften zum „Reichsberufsschulgesetz" (Kapitel B, I 3), welches eine gesetzliche Gleichschaltung betont, ebenso wie die „Richtlinien für die einheitliche Durchführung der Gesellenprüfung im Malerhandwerk" (Kapitel B, III 2). Daneben gibt es Kapitelüberschriften, die bereits im Text den Begriff der „Gleichschaltung" verwenden wie bspw. das Kapitel D, 2 „Gleichschaltung im deutschen Malerhandwerk", welches nochmals in 11 Unterkapitel unterteilt wird.

Darüber hinaus wird der „staatsbürgerliche[r] Unterricht und die staatsbürgerliche Erziehung in den Berufsschulen" (Kapitel B, II a) thematisiert, welche zur Kategorie „Norm- und Wertesystem" in den Bereich der Schule fallen. Auch zur Kategorie

der „NS-Symbolik" gibt es im Inhaltsverzeichnis Kapitelüberschriften, die in diese Kategorie fallen. So gibt es im sechsten Abschnitt des Buches zur „Kunst der Gestaltung" das Kapitel G „Symbolik", was u. a. die Themen „deutsche Wappen und Flaggen" sowie die „zeichnerische Darstellung und Symbolik des Hakenkreuzes" beinhaltet. Es kann festgehalten werden, dass bereits die Analyse der Überschriften des Inhaltsverzeichnisses eine Zuordnung zu bestimmten Kategorien ermöglicht und somit von einer nationalsozialistischen Ideologisierung in diesem Buch ausgegangen werden kann. Da sich die meisten Zuordnungen im siebten Abschnitt zum Thema „Berufskunde" befinden, soll sich im Folgenden nur auf diesen Abschnitt bezogen werden[798]. Es handelt sich dabei um 131 Seiten.

- **Teil 2:** Kategorie „NS-Symbolik". Zum „Reichshandwerkertag" in Frankfurt 1935 existiert ein Poster, welches auf das Gesellenwandern aufmerksam macht. Auf dem Werbeposter befindet sich ein NS-Symbol mit Hakenkreuz und einer Inschrift (unleserlich) (vgl. S. 934). Darüber hinaus gibt es drei weitere Symbole von NSDAP Organisation, von der „Nationalsozialistischen Betriebszellenorganisation" (NSBO) (vgl. Abb. 825, S. 965), der „Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt" (vgl. Abb. 838, S. 1027) und der „Nationalsozialistischen Handels-, Handwerks- und Gewerbeorganisation" (NS-HAGO) (vgl. Abb. 826, S. 967).

Die Abbildung von Symbolen in Lehrbüchern verbildlicht nochmals die nationalsozialistischen Organisationen und veranschaulicht ihre Abzeichen. Die Symbole erzeugen ebenfalls eine Verbundenheit bei ihren Mitgliedern und haben insbesondere bei Abbildungen des Hakenkreuzes einen Wiedererkennungswert mit dem Nationalsozialismus. Die Abbildungen erhöhen zudem das Zugehörigkeitsgefühl und geben den Organisationen eine Struktur (Funktion der Integration). Darüber hinaus wird das Symbol der Hakenkreuzfahne im Text häufiger erwähnt, z. B. wird Bezug auf das Hissen der Hakenkreuzfahne (vgl. S. 943) oder das Schmücken von Stadthallen durch die Innungs- und Hakenkreuzfahnen genommen (vgl. S. 999). Zusätzlich zur Hakenkreuzfahne wird die Fahne der DAF beschrieben, mit dem Hinweis, dass diese durch Fransen, Quasten etc. nicht erweitert werden darf (vgl. S. 966).

- Des Weiteren werden die neuen Innungsfahnen des Malerhandwerks erläutert, die für Einheitlichkeit und Verbundenheit mit dem Handwerk stehen sollen. „Nachdem der Reichsstand des Deutschen Handwerks die einheitliche Ausführung der Innungsfahnen für das gesamte Handwerk angeordnet hat, rüsten sich die Malerinnungen an allen Orten, um sich dieses neue Symbol, das auch äußerlich die innere Geschlossenheit zum Aufbau des Handwerks kundgibt, zu beschaffen. […] Die Neuordnung hat auch insofern einen großen Vorteil, als dadurch jede minderwertige Gestaltung des Symbols in Zukunft in Fortfall kommt, denn in der Vergangenheit ist auch in dieser Beziehung manche Innungsfahne entworfen worden, die – leider – nicht war, was sie unbedingt auch im geschmacklichen und kulturellen Sinne sein sollte" (S. 988). Eine einheitliche Innungsfahne des Malerhandwerks er-

798 Die Zuordnung ist ein Kriterium, warum gerade dieser Abschnitt betrachtet worden ist. Der Umfang des Buches lässt es nicht zu, in dieser Dissertation das gesamte Buch zu analysieren, wobei dies zur Beurteilung des ideologischen Gehalts des Gesamtwerkes m. E. als sinnvoll eingeschätzt wird.

zeugt nicht nur Zugehörigkeit zum Handwerk, sondern versichert den Nationalsozialisten zudem eine homogene Gestaltung der Fahne deutschlandweit.

Farben und Symbole haben nicht nur einen integrativen Charakter, indem Sie ihre Mitglieder kennzeichnen, sondern sie strukturieren die Gesellschaft bzw. das Handwerk auch in einzelne Handwerksbereiche, die sich durch eine Innungsflagge z. B. von anderen abgrenzen. Des Weiteren unterstützen NS-Symbole die Ausdrucksideologie (s. Teil C/Kap. 2.3.4).

- **Teil 2:** Kategorie „Sprache". In die Unterkategorie „Sakralsprache" fallen einige Textstellen rein. Es wird häufiger im Text vom „(neuen) Geist" gesprochen, der die Menschen bzw. das Volk „beseelen" soll (z. B. S. 941). Der Begriff „Geist"[799] deutet auf den „heiligen Geist" der Bibel hin, gemeint ist bei der Verwendung des Begriffes im nationalsozialistischen Sinne das „neue Bewusstsein", der Nationalsozialismus selbst bzw. die nationalsozialistische „Weltanschauung" als neuer „Geist", der auf die Menschen herabkommen soll.
- Im Bereich der Unterkategorie „Militarisierung" lassen sich vorwiegend Begriffe bzw. Wortpaare wie „Kampf des Volkes" (S. 927), „Kampfbund" (S. 968) oder „Millionenarmee" (S. 943) vorfinden. Diese Begrifflichkeiten führen m. E. zu einer bestimmten kämpferischen Denkhaltung, die auf einen Krieg bzw. einen Militäreinsatz sprachlich vorbereitet und der Bevölkerung durch den stetigen Sprachgebrauch vertraut wird.

In Bezug auf die Kategorie „Sprache" lässt sich zusammenfassen, dass nationalsozialistische Ziele und Vorstellungen durch die Sprache hervorgehoben werden. Zum einen wird eine ideale NS-Welt verbal betont, zum anderen bereiten Begriffe wie „Millionenarmee" und „Kampfbund" auf militärische NS-Vorstellungen hin (s. Teil C/Kap. 2.3.5).

- **Teil 2:** Kategorie „Norm- und Wertesystem" (Familie/Schule/Betrieb). In der Kategorie „Norm- und Wertesystem" im Bereich der (Berufs-)Schule, Familie und im Betrieb wird in diesem Dokument zunächst auf das Ziel der Berufsschulerziehung in der nationalsozialistischen Diktatur hingewiesen. „Ziel der Erziehung ist der gesunde Mensch, gesund an Körper, Seele und Rasse, geprägt in deutscher Wesenheit: Ehre, Treue und Liebe" (S. 923). Die Körpererziehung stand vor der Wissensvermittlung, was bereits durch zahlreiche Textstellen in den Kapiteln zuvor herausgestellt worden ist (s. Teil C/Kap. 3.2.1). Weiter heißt es im Text: „Die oberste Aufgabe aller Schulen ist die Erziehung zum Dienst am Volk und Staat im nationalsozialistischem Geiste" (S. 923), was nochmals das Wertesystem des Nationalsozialismus verdeutlicht, denn es ist keine Rede von Wissensvermittlung oder Bildungsinhalten, es geht rein um die Erziehung und zunächst nicht um die Bildung der Jugendlichen innerhalb der Schulen. Den Schulen wird somit die Verantwortung übertragen, den Jugendlichen zuallererst für die Volkgemeinschaft und ihren Dienst zu erziehen und nicht die fachliche Bildung zu schulen.

799 Die Begriffe „Geist" und „Kampf" sind im weiteren Analyseverlauf des Textes nicht mehr kategorisiert worden, da sie sehr häufig genutzt worden sind und es keine Suchfunktion zum Auffinden der einzelnen Textstellen im Programms bei pdf. Dokumenten gibt, was den Analyseablauf beträchtlich ausdehnen würde.

- In die Unterkategorie „Nationalsozialistische Weltanschauung" fällt z. B. der Textabschnitt zum staatsbürgerlichen Unterricht und zur staatsbürgerlichen Erziehung in den Berufsschulen (S. 923) sowie die Begriffe „weltanschauliche Erziehung" (S. 926), „politische und weltanschauliche Schulung" (S. 929) und „nationalsozialistische Gesinnung" (S. 942). Bildungs- und Erziehungsziele „ehrenwerte Kameradschaft" (S. 944), „Kameradschaftsgeist" (S. 988), „echte und wahre Demokratie" (S. 960) als Sinn der nationalsozialistischen Weltanschauung (S. 960). Diese entsprechen alle den Erziehungsvorstellungen von Adolf Hitler, welche u. a. in seinem Buch „Mein Kampf" festgehalten worden sind (s. Teil C/Kap. 3.2.1).
- Insgesamt ist zu konstatieren, dass Kategorisierungen zur Kategorie „Nationalsozialistische Weltanschauung" häufig in Verbindung mit der Darstellung der Aufgaben und Ziele von unterschiedlichen Organisationen verbunden sind. Zum Beispiel in der Beschreibung der Handwerkerschulen. Hierzu heißt es, dass „der Sonnabend […] für politische und weltanschauliche Schulung, für Sport und SA Dienst freibleiben [musste]" (S. 929). Oder aber in der Aufgabenbeschreibung des Reichsstands, der zur Ausübung „der standes- und staatspolitischen Erziehung des deutschen Handwerks im Geiste der nationalsozialistischen Erhebung" (S. 972) verpflichtet worden ist. Es sind nationalsozialistische Bildungs- und Erziehungsziele, die als idealtypisch gelten und zu Charakteristika für die nationalsozialistische Einstellung geworden sind. Der gemeinsame Glaube und die Begeisterung an und für den Nationalsozialismus sind dadurch intensiviert und sichergestellt worden. Die nationalsozialistischen Bildungs- und Erziehungsaufgaben sind somit stets präsent gewesen bzw. sind auf verschiedene Instanzen aufgeteilt worden (Grundschule, Berufsschule, Handwerkerschule, DAF etc.), was zum einen die Möglichkeiten nationalsozialistischer Beeinflussungen erhöht hat und zum anderen hat sie diese durch die ständige Wiederholung „weltanschaulicher" Erziehung in unterschiedlichen Organisationen intensiviert.
- **Teil 2:** Kategorie „Hitlerjugend". In die Kategorie mit dem Titel „Hitlerjugend" fällt zunächst der Teil C, Abschnitt II, Punkt 13 „Arbeitsfront und Hitlerjugend" (S. 967). Hier werden die Abmachungen zwischen dem „Reichsleiter für das Reichsorganisationsamt der NSDAP" und dem „Jugendführer des Deutschen Reiches" festgehalten (S. 967). Es wird z. B. schriftlich fixiert, dass die HJ fortan die einzige Jugendorganisation in Deutschland ist (S. 967). Spezifischere Unterteilungen gibt es im Aufgabenbereich der HJ, sodass die Unterkategorien „Hitlerjugend und Berufsschule" sowie „Hitlerjugend und Betrieb" im Analyseprozess entstanden sind. Zum Kategorienbereich „Berufsschule" gehört der Abschnitt auf Seite 924, der die Aufgaben der Berufsschule, der HJ und der „SA" beschreibt. So heißt es hierzu: „Die oberste Aufgabe aller Schulen ist die Erziehung zum Dienst an Volk und Staat im nationalsozialistischem Geiste. Die genannten Organisationen [gemeint war die HJ, der „Nationalsozialistische Studentenbund" und die „Sturmabteilung"] ergänzen diese Arbeit durch Stählung des Charakters, Förderung der Selbstzucht und körperliche Schulung. Eingriffe in die Tätigkeit der Schulen sind verboten" (S. 924). Die Zuordnung zur Kategorie „Betrieb" betrifft nur eine einzige Textstelle im Dokument, die allerdings sehr prägnant die Aufgabe der HJ darstellt, wenn der Betrieb des Lehrlings bzw. sein Meister nicht hinreichend nationalsozialistisch geprägt sind. „Ist der Meister selbst kein wirklicher Nationalsozialist, so wird der Lehrling seinen politischen Rückhalt in der Hitler-Jugend finden. Hier wird er jederzeit Schutz finden, wenn Meister etwa versuchen sollten, den Lehrling von den Grundsätzen der

Bewegung abzuwenden" (S. 917). Zum einen verdeutlicht diese Textstelle, die Aufgabe der HJ für die Stärkung des nationalsozialistischen Gedankenguts verantwortlich zu sein und zum anderen zeigt sie den Zielgruppen des Buches (Meister/-innen, Gesellen/-innen und Lehrkräften), dass sie kaum eine Chance hätten, Jugendliche vom Nationalsozialismus abzubringen, wenn sie denn wollten. Es gibt dem Jugendlichen ebenfalls das Gefühl, dass er Schutz braucht, wenn der/die Meister/-in bzw. der Betrieb nicht nationalsozialistisch geprägt sind. Schutz implementiert ebenfalls eine Gefährdung, das heißt, jeder nicht-nationalsozialistische Betrieb könnte – laut des Buchverfassers – eine Gefährdung für den Jugendlichen und seine politische Haltung sein und diese Gefährdung konnte die HJ abschwächen und kompensieren (s. Teil C/Kap. 2.2.2).

- **Teil 2:** Kategorie „Adolf Hitler/Führerglaube". Unter die Kategorie „Adolf Hitler" fallen diejenigen Textpassagen, die Adolf Hitler als Person ansprechen und meist in diesem Kontext seine Person oder Leistung hervorheben. So zum Beispiel im Teil C, Abschnitt II, Punkt 1 „Entwicklung der Deutschen Arbeitsfront". Hier heißt es: „Eine gewaltige Umgestaltung der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Ordnung vollzieht sich auf der Grundlage der geistigen Einstellung, die Deutschland dem Führer Adolf Hitler verdankt, der am 30. Januar die Macht im Dritten Reich übernahm" (S. 957). Diese Sätze sollen einem immer wieder vor Augen führen, wer für diese Veränderungen im Land zuständig ist, bzw. wem gedankt werden sollte. Jemandem seinen Dank auszusprechen, beinhaltet meist Respekt vor einer Person bzw. seinen Leistungen. Durch die Kumulation, dass bestimmte Veränderungen nur Adolf Hitler, dem Führer zu verdanken seien, entsteht der Eindruck, dass diese Veränderungen richtig und gut seien und auch nicht zu hinterfragen sind (s. Teil C/2.3.1). Die nationalsozialistischen Vorstellungen sind mit Adolf Hitler personifiziert worden, was zu einer höheren Begeisterungsfähigkeit im Volk führen sollte bzw. den Glauben an den Nationalsozialismus erhöhte.
- Teil 2: Kategorie „Rassenideologie". Zur „Rassenideologie" zählen Äußerungen zur „Rasse", die bspw. Merkmale einer „Rasse" hervorheben oder die zur Verfolgung und Ausgrenzung von Personen aufgrund einer „Rassenzugehörigkeit" führen. In dem zu untersuchenden Abschnitt der „Berufskunde" gibt es vier konkrete Andeutungen im Text, die unter diese Kategorienbeschreibung fallen. Hervorzuheben ist dabei Teil H „Berufskrankheiten und ihre Verhütung. Gesundheitsschäden und Gefahren im Malerberuf", Punkt 1 „Allgemeines", wo darauf hingewiesen wird, dass die nationalsozialistische Gesundheitspolitik sich nicht damit begnügt, den Arbeitenden vor gesundheitlichen Gefahren zu bewahren, sondern dass es auch um die Erfassung und Betreuung dieser Menschen geht und dass „diese" Menschen besonders wertvoll sind, was durch folgendes Zitat hervorgehoben wird. „Im Dritten Reich besteht kein Zweifel darüber, daß das höchste Gut eines Volkes nicht die Wirtschaft, sondern in erster Linie die Gesundheit der erb- und rassebiologisch wertvollen Volksgenossen ist" (S. 1027). Die Hervorhebung der eigenen „Rasse" als besonders wertvoll verdeutlicht die Exklusivität des deutschen Volkes und wirkt zudem integrierend (s. Teil C/Kap. 2.4).

- Teil 2: Kategorie „Arbeiterbild“[800]. In die Kategorie „Arbeiterbild“ fallen Aussagen zu bestimmten Personengruppen, die auf ein Verhalten bzw. auf Aufgaben hinweisen, welche von dieser Gruppe erwartet werden. Das betrifft z. B. die Verpflichtungen des Lehrherrn, die Erwartungen an Betriebsleiter/-innen, Unternehmer/-innen, „Vertrauensmänner“, Kammerpräsidenten/-innen, Gesellenwarte oder den/die Innungsobermeister/-in. Dabei werden unterschiedliche Verpflichtungen betrachtet. Der Gesellenwart ist bspw. dafür verantwortlich, „daß das marxistische Gedankengut durch die nationalsozialistische Weltanschauung endgültig ersetzt und beseitigt wird“ (S. 980), sowie vom/von Unternehmer/-innen gefordert wird, „daß […] [er/sie] in allen Dingen richtungsgebend, vorbildlich und führend der Belegschaft vorangeht. Dafür trägt er [sie] der Gemeinschaft des Volkes gegenüber die Verantwortung“ (S. 942). Diese Festlegung der Arbeitsbereiche führt zu einer Einheitlichkeit der jeweiligen Personengruppen, die sich dieser Bestimmung nur schwer entziehen können. Sie zeigt, dass es klare Vorstellungen und Regeln von Aufgaben gegeben hat, die das Arbeitsbild geprägt haben und zu einer vorgefertigten Meinung führten.

Die vier Unterkategorien „Arbeits- und Berufslenkung“, „Arbeitsplatzerwartung“, „Aufwertung der Arbeit“ und „Arbeitserwartungen“ differenzieren die Textpassagen zum Thema Arbeit in spezielle Bereiche und werden folgend dargestellt.

- In die Kategorie „Arbeits- und Berufslenkung“ fallen jene Textabschnitte, die bewusst in bestimmte Arbeitsbereiche lenken: „Um jeden Menschen an den Arbeitsplatz zu stellen, für den er am besten geeignet ist, wird die Berufsberatung, die Berufskunde und die Berufsgestaltung besonders ausgebaut“ (S. 926). Die Berufswahl der Jugendlichen sollte nationalsozialistisch gelenkt und kontrolliert werden, um zum einen bestimmte (wirtschaftsunbedeutende) Arbeitsbereiche nicht zu überfüllen, zum anderen um die Arbeitslosigkeit zu senken und die Arbeitskräfte in kriegswichtigen Arbeitsbereichen zu sichern (s. Teil C/Kap. 3.3.2). Der-/Diejenige, der/die keine Motivation hatte zu arbeiten, sollte außerdem für fleißigere motiviertere Arbeiter/-innen seinen/ihren Arbeitsplatz aufgeben. „Wer keine positive Mitarbeit leisten will und kann, tut gut daran, rechtzeitig selbst fähigeren Kräften Platz zu machen“ (S. 1002).
- In der Kategorie „Arbeitsplatzerwartung“ befinden sich z. B. sechs Punkte des Amtes „Schönheit der Arbeit“ in Bezug auf den Arbeitsplatz. So werden „Sauberkeit und Ordnung“ sowie „Schutz zur Verhütung von Berufskrankheiten“ im Betrieb gefordert (S. 965). Diese Forderungen sollen zu mehr „Arbeitsfreude“ der Belegschaft führen und somit die Leistung steigern (S. 965) (s. Teil C/Kap. 2.1.3).
- Die Unterkategorie „Aufwertung der Arbeit“ beinhaltet Aussagen zur und über Arbeit, die ihren Wert in der Gesellschaft und beim einzelnen Arbeitenden steigern sollte. Wenn die Sicht auf Arbeit in einer Gesellschaft verändert wird, jegliche Arbeit geschätzt wird, jeder einen Beitrag zur Arbeitsgemeinschaft und zur Wirtschaft leistet, dann entsteht dadurch die Schätzung des/der Einzelnen und seines/ihres Beitrages. Aussagen wie „die Berufsausbildung und Facharbeiterschulung ist eine Lebensfrage für die deutsche Wirtschaft“ (S. 921) sollen verdeutlichen, dass es von hoher Relevanz für die Zukunft von Deutschland ist, dass die Berufsausbildung

800 Zu den Kategorien „Arbeiterbild“ und „Nationalismus/'Volksgemeinschaft'“ (und deren Unterkategorien) gibt es die meisten Zuweisungen im Text.

einen wichtigen Part einnimmt, ohne den Deutschland nicht (über-)leben könnte. Weitere Aussagen wie „durch die Berufserziehung soll jeder arbeitende Deutsche ein wertvolles Mitglied seines Berufsstandes werden" (S. 926) oder „mit der Neugliederung [gemeint NS-HAGO] sind die langgehegten Wünsche des nationalsozialistischen Mittelstandes erfüllt, über alle Berufsunterschiede hinweg eins zu sein mit dem gesamten deutschen Volke" (S. 967) lassen sich in diese Kategorie zuordnen. In der neuen Verfassung des Maler- und Lackiererhandwerks, welche im Zuge der Gleichschaltungen 1933 entstand, stehen in Artikel 3 die „unverrückbaren, großen Ziele der Verfassung" (S. 1000). Diese sind u. a. „a) die Einigkeit und Geschlossenheit des Berufes zu wahren und zu halten, b) dem Beruf das größte Maß an Ehre und Ansehen zu geben" (S. 1000).

- Die Kategorie „Arbeitserwartung" enthält unterschiedliche Erwartungen verschiedener Personen bezüglich ihrer Arbeitsleistungen. So soll der Lehrling bspw. durch seinen Lehrherrn nicht nur fachlich unterrichtet werden, sondern auch politisch (vgl. S. 917). Auch die Charakterbildung soll während der Lehrlingszeit intensiviert werden, hier wird insbesondere auf die Eigenschaften „Treue, Ehrbarkeit und Verantwortungsbewußtsein" hingewiesen (vgl. S. 920). Im Bezug zum Malerhandwerk wird aufgeführt, dass dieses „geschlossen hinter dem Führer Adolf Hitler die Aufgaben erfüllen [soll], die ihm zufallen" (S. 999). Neben fachlichen Erwartungen wird hier vorwiegend Bezug auf charakterliche und politische Anforderungen genommen.
- **Teil 2:** Kategorie „Nationalismus/'Volksgemeinschaft'". In diese Kategorie fallen Aussagen wie „nationalsozialistische Revolution" (S. 973), „Heute stehen wir am Wendepunkt einer geschichtlichen Zeit, an dem der nationalsozialistische Staat die neue Geschichte schreibt" (S. 980) oder „Es blieb auch hier dem Nationalsozialismus vorbehalten, Wandel zum Besseren zu schaffen" (S. 1036). Insgesamt betreffen die Passagen die Identifikation mit dem NS-Staat und den dadurch erzeugten positiven Umbruch (Komplementärideologie und Ausdrucksideologie). Es geht aber auch um den (beruflichen) Stolz auf die eigene Nation. So wird z. B. herausgestellt, dass die Leistungen des/der Handwerkers/-in vorher nicht hervorgehoben bzw. geehrt worden sind und dies erst jetzt durch die nationalsozialistische Regierung erfüllt wird (S. 993). Auch im Bezug zum Malerhandwerk wird betont, dass dies durch seine (Handwerks-)Tradition fest „im deutschen Volkstum verwurzelt und mit der äußeren und inneren Gestaltung des deutschen Hauses untrennbar verbunden [ist]" (S. 1000). Solche Textpassagen sollen das Wertgefühl der deutschen Leser/-innen heben und die Verbundenheit zu ihrem Land und zu ihrer Regierung herstellen.
- In der Unterkategorie „Gleichschaltung" befinden sich Passagen des Textes, die sich auf jegliche Formen der Vereinheitlichung beziehen. So wird z. B. auf die „Richtlinien für die einheitliche Durchführung der Gesellenprüfung im Malerhandwerk" (S. 930) hingewiesen oder auf „die Erstellung eines einheitlichen Erziehungsstil" (S. 1006). Weitere Textabschnitte thematisieren die HJ als einzige Jugendbewegung in Deutschland (S. 967) und die Gleichschaltung der Gewerke (S. 943). Diese Aussagen verdeutlichen die angestrebte und in größten Teilen bereits umgesetzte Forderung des NS-Staates nach einer Einheitlichkeit, welche eine größere Einflussnahme und Kontrollmöglichkeit des Staates auf die Einrichtung bot.

- Die Unterkategorie „Volksgemeinschaft (Betriebsgemeinschaft)" umfasst jegliche Textstellen, die den Gemeinschaftsgedanken bzw. die Betriebsgemeinschaft hervorheben. So sollte das Landjahr bspw. „helfen, einen deutschen Menschen zu schaffen, der sich in zäher Treue zur nationalsozialistischen Regierung bekennt und aus dieser klaren Wissensrichtung seines völkischen Lebens und Denkens den Einsatz für die Gemeinschaft wagt" (S. 921). Die Betriebsgemeinschaft sieht den/die Betriebsleiter/-in als Betriebsführer/-in und seine/ihre Arbeitenden als seine/ihre Gefolgschaft an. Diese Darstellung erfolgt in Anlehnung an den Führer – Adolf Hitler und seine Gefolgschaft – das Volk. Die Gemeinschaftsidee lässt sich auf unterschiedliche Bereiche/Systeme übertragen (z. B. Familie oder Schule) (s. Teil C/ Kap. 2.4.1).

Aus den kategorisierten Textstellen lässt sich zusammenfassen, dass ein Zusammenhang des/der Einzelnen in Bezug zur Familie, zum Betrieb oder zum gesamten Volk dargestellt wird und diesem Individuum die Relevanz der Gemeinschaft bzw. des Zusammenhalts dieser bewusst gemacht werden soll. Wenn Textpassagen den/die Einzelnen oder seine/ihre Leistung in Relation zum Volk oder zur Gesamtleistung stellen, dann werden diese Bereiche in die Kategorie „Gemeinnutz/Eigennutz" eingeordnet. Diese Kategorie stellt den Dienst des/der Einzelnen bzw. seine/ihre Arbeit in den Nutzen der gesamten Volksgemeinschaft. So hat der Betrieb zwar einen eigenen Nutzen, aber auch die Verantwortung diesen „dem gemeinsamen Nutzen von Volk und Staat zu widmen" (S. 945). Dadurch soll die Zukunft nicht nur des/der Einzelnen gesichert werden, sondern des gesamten „deutschen Reiches". Der/die Einzelne steht in der Verpflichtung für sein/ihr Volk und dessen/deren Zukunft zu sorgen. Durch die Hervorhebung des „Gemeinschaftswohl" gegenüber des darunter stehenden Nutzen des Individuums entsteht eine Aufwertung der einzelnen Tätigkeit und des Arbeitenden und somit ein Verantwortungsgefühl, was es dem-/derjenigen schwieriger gestaltet, seiner/ihrer aufgetragenen Verpflichtung gegenüber dem Gemeinschaftswohl nicht nachzukommen.

- Die Kategorie „Aufbau NSDAP-Organisation" enthält jene Textstellen oder Abbildungen, die sich mit dem Aufbau, Aufgaben oder Zielen einer NS-Organisation befassen. In dem zu untersuchenden Text werden folgende Organisationen näher beschrieben: Das Amt für Arbeitsführung und Berufserziehung in der Deutschen Arbeitsfront, die DAF, die NSBO, die Gliederung des deutschen Volkes, der organische Aufbau der gewerblichen Wirtschaft – das Handwerk – Reichsgruppe 8 der gewerblichen Wirtschaft, die Organisation des Handwerks, die Organisation des deutschen Malerhandwerks und seiner/ihrer Fachberater/-innen, Darstellung der Stellen, die sich im Reich mit Unfallverhütung und Gewerbehygiene befassen und der Arbeitsdienst (vgl. Koch o. J.).
- Die Unterkategorie „Zukunft Deutschland – Deutsch(e)" enthält Aussagen zur Zukunft des nationalsozialistischen Staates bzw. zur Zukunft des deutschen Volkes, die sich aus dem Text kodieren ließen. Die Zukunft des Landes wird meistens als bessere kommende Zeit dargestellt (Komplementärideologie). „Das Deutsche Volk stehe jetzt in einer entscheidenden Veränderung. Wer den Sinn dieser Zeitwende nicht verstehe, über den werde die weitere Entwicklung hinwegschreiten. Man dürfe jetzt nicht in Pessimismus befangen sein, sondern müsse die Hoffnung auf eine bessere Zukunft immer wieder laut aussprechen" (S. 999). Diese Aussage bezieht sich auf die Neugestaltung des Handwerks, jegliche Bedenken und Zweifel

hinsichtlich der Erneuerung sollten erloschen werden bzw. sollte ihnen kein Raum zur Entstehung gegeben werden. Die nationalsozialistische Zukunft wird im Text immer als eine positive Zukunft dargestellt, an deren Aufbau jeder/jede einzelne Deutsche beteiligt sein sollte bzw. für diese verantwortlich gemacht worden ist. „In unerschüttlichem Glauben an des deutschen Volkes Geist und Größe, aus tiefem Pflichtbewußtsein und aus innerlicher Überzeugung will das Malerhandwerk an dem Aufbau deutschen Volkstum mitarbeiten" (S. 1000).

Insgesamt lässt sich in Bezug auf die differenzierte Fragestellung festhalten, dass im „Großen Malerhandbuch" von Koch mehrere Ideologieformen und -funktionen im nationalsozialistischen Sinne ausgelegt worden sind, um dessen (Berufs-)Erziehungs- und Arbeitsvorstellungen zu erreichen bzw. diese bei den Adressaten/-innen des Buches zu verdeutlichen. Um dies zu erzielen, sind die beruflichen Anforderungen z. T. mit politischen Vorstellungen verbunden und explizit als Arbeitsauftrag für den Lehrling, den/die Gesellen/-innen und den/die Meister/-innen hervorgehoben worden.

2.2.2 Dokument 2: „Was der Lehrling in der Gesellenprüfung aus den Lehrfächern der Berufsschule wissen muß"

1. Festlegung des Materials

- Fotos eines Buches mit dem Titel „Was der Lehrling in der Gesellenprüfung aus den Lehrfächern der Berufsschule wissen muß" (1936).
- Aus dem Malermuseum Hamburg.
- Zeitraum 1933–1945.
- Bezug zur Forschungsfrage vorhanden.

2. Analyse der Entstehungssituation

- Entstehungshintergrund: keine weiteren Informationen.
- Zusammengestellt von Chr. Schüttler, Berufsschuldirektor im Raum Hannover, 7. Auflage, 1936, 64 Seiten.
- Adressaten des Dokumentes waren Lehrlinge im Handwerk, die ihre Gesellenprüfung ablegen wollten.
- Motiv des Buches ist die Vorbereitung auf die Gesellenprüfung gewesen.

3. Formale Charakteristika des Materials

- Gebundene Ausgabe mit Softcover, leicht vergilbt.
- Lehrbuch: Hannoverscher Lehrmittel-Verlag, 7. Auflage (29. bis 34. Tausend).
- Formales Dokument, welches aufgrund der 7. Auflage darauf schließen lässt, dass es häufiger zur Vorbereitung der Gesellenprüfung eingesetzt worden ist.

4. Richtung der Analyse

- Untersuchung der Ideologisierung der Berufsbildung des/der Malers/-in bzw. des Malerhandwerks im Nationalsozialismus in Hamburg im Spiegel des vorliegenden Textes.

- *Warum* wurden nationalsozialistische Vorstellungen (bzw. praktische Auslegungen der politischen Ideologieformen und -funktionen) in diesem Text eingesetzt und *Wie* wurden diese umgesetzt?

5. Theoretische Differenzierung der Fragestellung

- Wie wurde die nationalsozialistische Ideologie in diesem Dokument eingesetzt und welches Ziel verfolgte sie im Textzusammenhang?
- Warum wurden Lehrlinge bei der Vorbereitung auf ihre Gesellenprüfung durch ein Lehrbuch ideologisiert?

6. Bestimmung der Analysetechnik(en) und Festlegung des konkreten Ablaufmodells

- Zusammenfassung: induktive Kategorienbildung.
- Strukturierung: inhaltliche Strukturierung – deduktive Kategorienbildung.

7. Definition der Analyseeinheiten

- Kodiereinheit: ein Begriff.
- Kontexteinheit: ganzes Dokument.

8. Analyseschritte mittels des Kategoriensystems

- Kategorienbaum (deduktiv) im Verlauf der Kodierung anpassbar, dient der quantitativen Analyse.
- Zitatstellen (induktiv) dienen der qualitativen Analyse.
- Interpretation in Bezug auf die Fragestellung erfolgt nach der kompletten Zuordnung einzelner Textpassagen in den Kategorienbaum des Programms MAXQDA.

9. Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material

- Abgrenzungsmerkmale zu anderen Kategorien sind diffus. Einige Textstellen sind doppelt kategorisiert.
- Zum Teil wurden die deduktiven Kategorien durch Unterkategorien erweitert. So erhielt die Kategorie „Sprache" die Einteilung in „Sakralsprache", „Militarisierung" und „Metapher".
- Eine neue Kategorie ist allerdings nicht entstanden, abgesehen von einer Kategorie, die als „undefiniert" bezeichnet wird.

10. Analyse und Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Fragestellung

- Die höchste Anzahl an Kodierungen hat die Kategorie „Nationalismus/Volksgemeinschaft". Der Sinn und Zweck von NSDAP Organisationen wird in diesem Zusammenhang vielfach erläutert. Diese Tatsache führt darauf zurück, dass es sich um ein Lehrbuch handelt, wo Sinn und Funktion bestimmter Organisationen, die für das Handwerk zuständig waren wie z. B. DAF, „Reichsarbeitskammer" und „Treuhänder der Arbeit" erläutert und abgefragt werden.
- Die NS-Propaganda des „Gemeinnutzes", welcher über den „Eigennutz" bzw. der eigenen Individualität steht, wird in diesem Dokument mehrfach betont (13 Textstellen). Hierzu heißt es bspw.: „Erste Pflicht jedes Staatsbürgers muß sein, geistig

oder körperlich zu schaffen. Die Tätigkeit des Einzelnen darf nicht gegen die Interessen der Allgemeinheit verstoßen, sondern muß im Rahmen des Gesamten und zum Nutzen aller erfolgen" (S. 60). Dieser Gemeinschaftsgedanke impliziert, dass Arbeit integriert und zu einer Volksgemeinschaft formt. Durch die Arbeit wird das Individuum Teil eines Ganzen, was den Gesamtstaat stabilisiert (Rechtfertigungsideologie). Einen Klassenkampf zwischen den einzelnen Arbeitergruppen sollte es nicht geben. Die Leistungs- und Opferbereitschaft der Einzelnen wird durch diese Kategorie des „Gemeinnutzes" in diesem Dokument stark angesprochen. Adressaten/-innen dieses Dokumentes waren schließlich angehende Gesellen/-innen, deren „Gemeinschaftsgedanke" und Nutzen für die Gesellschaft hervorgehoben werden sollte. In diesem Zusammenhang ist auch die nächste Unterkategorie „Zukunft Deutschlands" zu verstehen.

- In der Kategorie „Zukunft Deutschlands" wird auf die Aussichten für das deutsche Land verwiesen. Durch die Mitarbeit der Lehrlinge würde die Zukunft des „deutschen Reiches" gesichert werden. Sie werden für das „Aufblühen der deutschen Wirtschaft" und für den „Aufbau einer wirklichen deutschen Volksgemeinschaft" im Reiche Adolf Hitlers!" (S. 9) mitverantwortlich sein. Pflichtgefühle werden angesprochen, die zum Aufbau des deutschen Volkes anhalten sollten. Zudem wird somit die ideale nationalsozialistische Zukunft propagiert (Komplementärideologie), deren Verantwortung in den Händen der Lehrlinge liegt.
- Nach der Kategorie „Nationalismus/Volksgemeinschaft" und ihren Unterkategorien wird die Kategorie „Arbeiterbild" am häufigsten mit Textpassagen gefüllt. In der Unterkategorie „Arbeitserwartungen" geht es vornehmlich um die Plichten der Arbeitgeber/-innen und Arbeitnehmer/-innen. So ist der/die Betriebsinhaber/-in auch der/die „Betriebsführer/-in", der/die über den Betrieb entscheidet. Seine/Ihre Mitarbeiter sind seine/ihre „Gefolgschaft" und müssen ihm/ihr die Treue halten (S. 12). Als Arbeitnehmer/-in gilt es innerhalb dieser „Gefolgschaft" auch gewisse Pflichten zu erfüllen. Die Arbeit an sich ist Integration und hat die Aufgabe die Arbeitenden mit Ehre und Achtung zu füllen. Arbeit integriert sozusagen (Integrationsfunktion). Sie kann allerdings auch abgrenzen. „Wer in der deutschen Volksgemeinschaft durch irgend eine Arbeit seine Pflichten gewissenhaft erfüllt, ist angesehen, geachtet und geehrt. Wer aber böswillig den Arbeitsfrieden stört, das Mitglied einer Gefolgschaft ausnutzt oder ehrenrührig behandelt, leichtfertig unwahre Angaben zur Anzeige bringt, Geschäftsgeheimnisse offenbart, der verletzt seine sozialen Pflichten" (S. 27). Wer dagegen verstieß, musste mit einem ehrengerichtlichen Verfahren rechnen (S. 27; 52) (Rechtfertigungsideologie). Des Weiteren sind die Erwartungen an den Arbeitsplatz dieselben, wie die des Amtes „Schönheit der Arbeit". In dem Dokument wird darauf hingewiesen, dass der „Arbeitsplatz des Arbeiters schön" sein sollte (S. 24). Das bedeutet, dass bereits in der Berufsschule auf den Sinn und den Nutzen der Arbeit bzw. des/der Einzelnen im Arbeitsleben hingewiesen worden ist. Auch die Arbeit als solche ist aufgewertet worden, denn die NS-Propaganda zur Arbeitssteigerung findet sich auch in diesem Dokument wieder. Es wird u. a. auf den 1. Mai – als Tag der nationalen Arbeit – hingewiesen (S. 13). Jede Arbeit ist eine Ehre und sollte demnach auch so ausgelebt werden. „Arbeit ist ein Dienst am Volke. Sie ist Ehrendienst. Darin liegt das, was wir den Adel der Arbeit nennen" (S. 17) (s. Teil C/Kap. 2.1).

- Das Dokument beinhaltet einige Textpassagen zur „Rassenideologie". In dem zweiten Teil des Dokumentes zu „weltanschaulichen Grundsätzen" gibt es mehrere Passagen, die die „Rassenideologie" der Nationalsozialisten erläutern. So heißt es hierzu z. B. „Eine wahre Gemeinschaft kann nur zwischen Menschen bestehen, die in ihrem Denken, Fühlen und Wollen ähnlich sind. Das ist nur der Fall, wenn in ihren Adern dasselbe Blut rollt. Solche Menschen sind auch ähnlich in ihrer Körperbeschaffenheit und in ihrer seelischen Haltung. Sie bilden eine Rasse. Eine oder mehrere Rassen – wenn die letzteren blutsverwandt sind – bilden ein Volk" (S. 53) (Integrationsfunktion). In der Anschauung wird zudem angedeutet, wie man diese „Rassenzugehörigkeit" erhalten und verbessern konnte (Erbgesundheitslehre) (S. 54). Die Lehrlinge sind somit in einem Teil des Lehrbuches zur Gesellenprüfung auf die ideologische „Rassenlehre" der Nationalsozialisten hingewiesen worden. Dieser Teil des Lehrbuches weist auch antisemitische Äußerungen auf, „Staatsbürger kann nur sein, wer Volksgenosse ist. Volksgenosse kann nur sein, wer deutschen Blutes ist, ohne Rücksichtnahme auf Konfession. Kein Jude kann daher Volksgenosse sein" (S. 59) (Funktion der Ausgrenzung) (s. Teil C/Kap. 2.4).
- In die Kategorie „Norm- und Wertesystem" fällt die Aussage auf S. 61. In dieser Passage wird gefordert, dass „die Ausbildung besonders veranlagter Kinder armer Eltern ohne Rücksicht auf deren Stand oder Beruf auf Staatskosten" (S. 61) durchgeführt wird. Der Status der Eltern bzw. der Kinder sollte im Nationalsozialismus nicht mehr viel Relevanz einnehmen, vielmehr ging es um Leistung und Fleiß, was auch arme Bevölkerungsschichten erzielen konnten (Rechtfertigungsideologie).
- Eine weitere Unterkategorie des „Norm- und Wertesystems", die sogenannte „nationalsozialistische Weltanschauung", beinhaltet Passagen des Buches, die sich auf nationalsozialistische Erziehungs- und Wertegrundsätze beziehen. So wird bspw. darauf hingewiesen, dass Adolf Hitler als „Autorität" an der „Spitze des Deutschen Volkes" steht (S. 55) und dass „gegenseitiges Verantwortungsgefühl […] ein Grundgesetz im autoritären Staat [ist]" (S. 56). Es wird ebenfalls darauf hingedeutet, dass jede Erziehungsstätte (HJ, „Jungvolk", Schule etc.) die Aufgabe hat, die „nationalsozialistische Weltanschauung" zu vertiefen und zu verbreiten (S. 57).
- In der Kategorie „Sprache" werden alle drei Unterkategorien „Metapher", „Sakralsprache" und „Militarisierung" mit Textpassagen belegt. Beispielsweise wird der Betrieb als „Nährmutter" (S. 8) gesehen, weil er den Lehrling versorgt. Der Lehrling wird außerdem als „würdiger Mitkämpfer" (S. 8) betrachtet, der für das „Aufblühen" (S. 8) der deutschen Wirtschaft mitverantwortlich ist. Sein „Tun und Handeln" (S. 8) in dieser „großen Armee" (S. 8) des deutschen Volkes sollte er mit „heiliger Begeisterung" ausüben (S. 8) (Ausdrucksideologie, s. Teil C/Kap. 2.3.5).
- In der Kategorie „Lebensraumideologie" wird auf die Ursprünge und Grenzen des deutschen Landes verwiesen. So heißt es bspw. „Das deutsche Volk lebt seit Urväterzeiten auf dem Boden unseres Vaterlandes. Auf ihm haben unsere Väter gearbeitet und gelitten, um ihn haben sie gestritten. Er ist uns deshalb heilig" (S. 53). Die Deutschen forderten zur „Ansiedlung" ihres „Bevölkerungs-Überschusses" Land und Boden, um die Ernährung des deutschen Volkes gewähren zu können (vgl. S. 59) (Rechtfertigungsideologie).
- Auch ein Zusammenschluss aller Deutschen in einem „Groß-Deutschland" sollte ermöglicht werden (vgl. S. 59). In diesem Zusammenhang gibt es auch antisemitische Äußerungen im Lehrbuch: „Wir fordern, daß sich der Staat verpflichtet, in

erster Linie für die Erwerbs- und Lebensmöglichkeit der Staatsbürger zu sorgen. Wenn es nicht möglich ist, die Gesamtbevölkerung des Staates zu ernähren, so sind die Angehörigen fremder Nationen (Nicht-Staatsbürger) aus dem Reiche auszuweisen" (S. 60). Darüber hinaus soll jede weitere Einwanderung sogenannter „Nicht-Deutscher" verhindert werden und bereits Eingewanderte sollen ausgewiesen werden (vgl. S. 60). Nach dem jeweiligen Gebiet, in dem die Deutschen wohnten, wurden diese klassifiziert. „Auf der Erde leben etwa 100 Mill. Menschen die dem deutschen Volkstum angehören. Davon leben etwa 68 Mill. im Herzen Europas auf einem 470 000 km großen Gebiet, in Deutschland. Sie sind die ‚Reichsdeutschen'. Die übrigen leben teils in angrenzenden Staaten als Nachbarn der Reichsdeutschen – als ‚Grenzdeutsche' –, teils in anderen Staaten, die nicht an das Reichsgebiet grenzen, als ‚Auslandsdeutsche'" (S. 55) (Integrationsfunktion).

Es ist festzuhalten, dass das Buch zur Vorbereitung auf die Gesellenprüfung ideologische Auslegungen jeglicher Ideologieformen umfasst und sich nicht nur auf fachliche Prüfungsfragen bezieht. Auch hier werden berufsschulische Anforderungen mit nationalsozialistischen Vorstellungen verbunden, um den Jugendlichen nationalsozialistisch zu prägen und „formen". Die Fragestellung nach den *Warum*, also warum Lehrlinge bei der Vorbereitung auf ihre Gesellenprüfung durch ein Lehrbuch ideologisiert werden sollten, lässt sich m. E. wie folgt beantworten. Die Verankerungen nationalsozialistischer (Berufs-)Erziehungsziele und Arbeitsvorstellungen in rechtlichen und formalen Dokumenten der Berufsbildung führt dazu, dass diese nicht so häufig hinterfragt werden, weil sie schriftlich fixiert sind und für Lehrlinge als Lernvoraussetzung gelten, um die Gesellenprüfung zu bestehen. Das heißt, um die Gesellenprüfung bestehen zu können, muss sich der Lehrling zwangsläufig mit nationalsozialistischen Inhalten auseinandersetzen und kann sich diesen nicht wiedersetzen.

2.2.3 Dokument 3: „Gesellenprüfung im Malerhandwerk"

1. Festlegung des Materials

- Fotos von dem Dokument „Gesellenprüfung im Malerhandwerk 1939 – Aufgaben Gruppe A".
- Malermuseum Hamburg.
- Zeitraum 1933–1945.
- Bezug zur Forschungsfrage vorhanden.

2. Analyse der Entstehungssituation

- Das Dokument trägt die Unterschrift des Reichsinnungsmeisters des Malerhandwerks (Name unleserlich).
- Es umfasst 15 Seiten und besteht aus einem Einführungstext „Die Einheitlichkeit der Gesellenprüfung im Malerhandwerk", einem Teil zur praktischen Prüfung und einem zur theoretischen Prüfung.
- Die praktische Prüfung umfasst das Gesellenstück, eine schriftliche Aufgabe und mehrere Arbeitsproben.

• Die theoretische Prüfung umfasst einen Aufsatz, fünf Arten von Rechenaufgaben, 50 Fragen und vier Arten von Berufsschriftsätzen (Lebenslauf, Materialbestellung für die Prüfung, Wochenzettel über die Prüfung, Arbeitsberichte aus dem Werkstattwochenbuch).
• Motiv des Dokumentes ist die Prüfung der Lehrlinge im Malerhandwerk zum/zur Gesellen/-in.
3. Formale Charakteristika des Materials
• Leicht vergilbte lose Blattsammlung.
• Rechtliches Dokument zur Ablegung der Gesellenprüfung und somit Beendigung der Lehrlingszeit.
4. Richtung der Analyse
• Untersuchung der Ideologisierung der Berufsbildung des/der Malers/-in bzw. des Malerhandwerks im Nationalsozialismus in Hamburg im Spiegel des vorliegenden Textes.
• *Warum* wurden nationalsozialistische Vorstellungen (bzw. praktische Auslegungen der politischen Ideologieformen und -funktionen) in diesem Text eingesetzt und *Wie* wurden diese umgesetzt?
5. Theoretische Differenzierung der Fragestellung
• Wie wurden nationalsozialistische Ideologien in diesem Dokument eingesetzt und welches Ziel verfolgten Sie im Textzusammenhang?
• Warum wurden Lehrlinge bei der Gesellenprüfung ideologisiert?
6. Bestimmung der Analysetechnik(en) und Festlegung des konkreten Ablaufmodells
• Zusammenfassung: induktive Kategorienbildung.
• Strukturierung: inhaltliche Strukturierung – deduktive Kategorienbildung.
7. Definition der Analyseeinheiten
• Kodiereinheit: ein Begriff.
• Kontexteinheit: ganzes Dokument.
8. Analyseschritte mittels des Kategoriensystems
• Kategorienbaum (deduktiv).
• Zugeordnete Textpassagen/Zitatstellen (induktiv).
• Eigentliche Zuteilung/Einteilung der Kategorien (MAXQDA) Kategorienbaum.
9. Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material
• Abgrenzungsmerkmale zu anderen Kategorien deutlich, Textpassagen mussten nicht doppelt kategorisiert werden.
• Die vorhandenen Kategorien wurden genutzt und es entstanden im Laufe der Kodierungen keine weiteren Unterkategorien.

10. Analyse und Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Fragestellung

- Den größten Umfang an kategorisierten Textstellen hat die Kategorie „Nationalismus/Volksgemeinschaft" eingenommen. In dem theoretischen Teil der Prüfung ist mehrfach nach den Organisationen im NS-Staat gefragt worden. So ist z. B nach folgenden Organisationen und deren Zielen gefragt worden: „Wie heißt die große Organisation im deutschen Volk, die alle sozialen Belange zu vertreten hat?" und das Thema des theoretischen Aufsatzes lautet „Wie würde ich eine Malerwerkstatt einrichten, die den Anforderungen der ‚Schönheit der Arbeit' entsprechen soll"? (o. S.).
- Textabschnitte des Einführungstextes sind zur Kategorie „Gleichschaltung" zugeordnet geworden. In den Textpassagen wird auf die „Fachlichen Vorschriften zur Regelung des Lehrlingswesens" hingewiesen, um die Ausbildung fortan einheitlich zu ordnen. Begründet wird die Durchsetzung der Einheitlichkeit mit der nun möglichen Vergleichbarkeit zwischen den Arbeiten. „Die Einheitlichkeit der Durchführung bei den Gesellenprüfungen ist weiter dadurch gerechtfertigt, daß es sich bei den Anforderungen der Gesellenprüfung um Mindestanforderungen handelt, die ein jeder Maler erfüllen muß, wenn er als ausgelernter und als verwendungsfähiger, tüchtiger Geselle gelten will" (Einführung). In der Einführung gibt es keine weiteren Zuordnungen.
- Der Malerberuf ist ein darstellender – in Teilen auch künstlerischer Beruf, der zur Zeit des Nationalsozialismus auch die Symbole der Zeit grafisch umsetzen musste. Die Geschichte hinter dieser Symbolik wird ebenfalls in der Gesellenprüfung abgefragt. Die Frage hierzu lautet: „Woher kommt das Zeichen des Hakenkreuzes und was bedeutet es?" (o. S.). Diese Frage ist der Kategorie „NS-Symbolik" und der Unterkategorie „Nationalsozialistische Weltanschauung" zugeordnet (Ausdrucksideologie, s. Teil C/Kap. 2.3.4).
- Weitere Zuordnungen zur „Nationalsozialistischen Weltanschauung" betreffen u. a. folgende Fragen aus dem theoretischen Teil. „Was bedeutet uns der 9. November 1923?" und „Warum heißt das neue Deutschland das Dritte Reich?" (Frage 5). Die Fragen zielen auf das nationalistische Norm- und Wertesystem ab und sollen aus nationalsozialistischer Sicht gedeutet werden. Das heißt, die Prüfenden sollten sich positiv über den nationalsozialistischen Staat äußern. Insbesondere der Hitlerputsch vom 9. November 1923 in München sollte als „positiver" Schritt in der Geschichte des Nationalsozialismus gedeutet werden.
- Auch Fragen zur vergangenen und aktuellen NS-Politik und Programmatik werden gestellt. Diese sind der Unterkategorie „Politik NSDAP" (Kategorie „Adolf Hitler") zugewiesen worden. Es handelt sich dabei um Fragen wie „Nenne einige Punkte aus dem Parteiprogramm" (Frage 8), „Durch welche Maßnahme des Führers wurde der Versailler Vertrag zerbrochen?" (Frage 12) oder „Warum bekämpfen wir den Kommunismus?" (Frage 14). Diese Fragen zur Politik geben einen Einblick in die nationalsozialistische Haltung und in das politische Wissen des Gefragten.
- In Bezug auf die Kategorie „Lebensraumideologie" gibt es eine Frage, die nach den wichtigsten deutschen Ländern fragt (vgl. Frage 3), was das territoriale Wissen abfragt.

Die Auswertung des Dokumentes hat ergeben, dass nicht nur fachliche Kenntnisse überprüft werden sollten, sondern auch eine Kontrolle der nationalsozialistischen Haltung der Lehrlinge stattgefunden hat. Auch hier konnte sich der Lehrling – wie im Dokument 2 – den nationalsozialistischen Vorstellungen bzw. der Ideologie nicht entziehen, wenn er/sie die Gesellenprüfung bestehen wollte, da diese nationalsozialistisch beeinflusst worden ist. Die Festlegung von nationalsozialistischen Fragen in der theoretischen Gesellenprüfung macht es unmöglich sich diesem Einfluss zu entziehen bzw. sich mit diesem Thema nicht auseinanderzusetzen. Die Überprüfung der Gesinnung und Haltung durch „weltanschauliche" Fragen lässt darauf schließen, dass zuvor eine allseitige Einflussnahme auf die hier abgefragten jungen Lehrlinge in der Berufsschule stattgefunden hat. In diesem Zusammenhang wäre eine Auswertung der ausgefüllten Bögen interessant. Es wäre für die Wissenschaft gewinnbringend, die Antworten der Lehrlinge daraufhin zu analysieren, inwiefern diese beantwortet bzw. *wie* diese bewertet worden sind.

2.2.4 Dokument 4: „Fachliche Vorschriften zur Regelung des Lehrlingswesens im Malerhandwerk"

1. Festlegung des Materials

- Scan des Heftes „Fachliche Vorschriften zur Regelung des Lehrlingswesens im Malerhandwerk" (1935).
- Privatbesitz – DIN A5 Format.
- Zeitraum 1933–1945.
- Bezug zur Forschungsfrage vorhanden.

2. Analyse der Entstehungssituation

- Verfasst und herausgegeben vom „Deutschen Handwerks- und Gewerbekammertag" .
- Der Druck erfolgte durch das Handwerker-Verlagshaus Hans Holzmann in Berlin, SW 68, Zimmerstr. 72–74.
- Die „Fachlichen Vorschriften" umfassen 4 Kapitel auf 35 Seiten.
- Die „Fachlichen Vorschriften" bilden einheitliche Richtlinien der Ausbildung, in dem Fall zur Regelung der Ausbildung im Malerhandwerk. Sie befassen sich mit allgemeinen Bestimmungen (Kap. I), der Berufsausbildung (Kap. II), den Zwischenprüfungen (Kap. III) und der Gesellenprüfung (Kap. IV).
- Das Vorwort ist vom Reichshandwerksmeister Ferdinand Schramm. Mitglied des Reichstages. Datiert mit dem 1. April 1938 (Berlin).
- Am Ende des Heftes befindet sich gefaltet ein „Berufsausbildungsplan der Meisterlehre für Lehrlinge des Malerhandwerks" (Format 34x34 cm).

3. Formale Charakteristika des Materials

- Rechtliches Dokument (siehe hierzu auch Teil B1 Kapitel 3.2.1.5 „Fachliche Vorschriften").

- Hintergrund zur Erstellung der „Fachlichen Vorschriften zur Regelung des Lehrlingswesens im Malerhandwerk" war die Einheitlichkeit der Berufsausbildung zum/zur Gesellen/-in.

4. Richtung der Analyse

- Untersuchung der Ideologisierung der Berufsbildung des/der Malers/-in bzw. des Malerhandwerks im Nationalsozialismus in Hamburg im Spiegel des vorliegenden Textes.
- *Warum* wurden nationalsozialistische Vorstellungen (bzw. praktische Auslegungen der politischen Ideologieformen und -funktionen) in diesem Text eingesetzt und *Wie* wurden diese umgesetzt?

5. Theoretische Differenzierung der Fragestellung

- Gibt es in einem der ersten 30 genehmigten „Fachlichen Vorschriften des Lehrlingswesens" (hier im Malerhandwerk), die 1937/38 entstanden sind, bereits Hinweise auf die nationalsozialistische Ideologie und welche Formen und Funktionen hatten diese?

6. Bestimmung der Analysetechnik(en) und Festlegung des konkreten Ablaufmodells

- Zusammenfassung: induktive Kategorienbildung.
- Strukturierung: inhaltliche Strukturierung – deduktive Kategorienbildung.

7. Definition der Analyseeinheiten

- Kodiereinheit: ein Begriff.
- Kontexteinheit: ganzes Dokument.

8. Analyseschritte mittels des Kategoriensystems

- Kategorienbaum (deduktiv).
- Zugeordnete Textpassagen/Zitatstellen (induktiv).
- Eigentliche Zuteilung/Einteilung der Kategorien (MAXQDA) Kategorienbaum.

9. Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material

- Abgrenzungsmerkmale zu anderen Kategorien deutlich, Textpassagen mussten nicht doppelt kategorisiert werden.
- Das bisherige Kategoriensystem wurde nicht verändert, alle Kategorien blieben erhalten und machten in Bezug auf das Dokument Sinn.

10. Analyse und Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Fragestellung

- Das Heft enthält insgesamt nur 11 Textstellen, die kodiert worden sind. Auf Seite 32 (Kap. IV „Gesellenprüfung") gibt es im Teil B, der den allgemeinen theoretischen Teil der Gesellenprüfung betrachtet, zwar Andeutungen auf NS-Inhalte bzw. auf die NS-Ideologie, die sind allerdings indirekt bzw. deuten eine ideologische Beeinflussung nur an und sind den einzelnen Kategorien somit nicht zugeordnet worden. Der Textabschnitt hierzu lautet: „Es sind allgemeine Kenntnisse über die wichtigsten Ereignisse und großen Persönlichkeiten der deutschen Geschichte sowie

eine gewisse Vorstellung vom deutschen Volk und Raum nachzuweisen" (S. 32). Es kann davon ausgegangen werden, dass u. a. die Machtergreifung als „wichtiges Ereignis", Adolf Hitler als „große Persönlichkeit der deutschen Geschichte" und Vorstellungen zur „Lebensraumideologie", „Ariertum" und zur „Volksgemeinschaft" als „gewisse Vorstellung vom deutschen Volk und Raum" gemeint waren. Explizit ist dies im Text allerdings nicht gesagt worden und ist somit auch nicht kategorisiert worden.

- Eine Textstelle (S. 32) verweist auf die „neuere Zeit", was zur Kategorie „Sprache" eingeordnet worden ist, weil es die nationalsozialistische Regierung als neuen Zeitabschnitt der deutschen Geschichte betrachtet und sprachlich als „neuen" Abschnitt bezeichnet. Es bedeutet einen Einschnitt in der Geschichte, in das Leben der Menschen (Ausdrucksideologie, s. Teil C/Kap. 2.3.4).
- Zur Kategorie „Arbeiterbild" lassen sich zwei Passagen im Text einordnen. Zum einen wird von den Lehrlingen erwartet, dass sie sich auf dem Gebiet des Arbeitsrechts („Ordnung der nationalen Arbeit, Führer des Betriebes und Gefolgschaft, Reichstreuhänder der Arbeit, Arbeitszeit- und Jugendschutzbestimmungen, Gewerbeaufsicht, Tarifordnung, soziale Ehrengerichtbarkeit") auskennen, was zur Unterkategorie „Arbeitserwartung" fällt, wobei hier die Erwartungen an die zukünftigen Gesellen/-innen zu verstehen sind, die sich thematisch mit nationalsozialistischen Inhalten wie bspw. mit dem „Gesetz zur Ordnung der nationalen Arbeit" oder „sozialen Ehrengerichten" auseinandersetzen sollten. Zum anderen wird bereits im Inhaltsverzeichnis mit dem Kapitel „Anforderungen an die Werkstatt des Lehrherrn" auf die Unterkategorie „Arbeitsplatzerwartungen" hingewiesen. Im Text selbst (S. 10) werden diese Erwartungen an die Lehrwerkstatt detaillierter dargestellt. Implizit werden hier Bezüge zur „Schönheit der Arbeit" und deren Erwartungshaltung an betriebliche Werkstätten wiedergegeben. „Die Werkstatt des Lehrherrn muß selbst bei kleinen Verhältnissen einwandfrei, sauber und ordentlich eingerichtet und geführt sein. […] Sie muß den gesundheitlichen und sittlichen Anforderungen entsprechen und so beschaffen sein, daß die Erziehung zu Sauberkeit und Ordnung sowie zu einem kameradschaftlichen Verhalten zu den übrigen Gefolgschaftsmitgliedern sichergestellt ist" (S. 10) (s. Teil C/Kap. 2.1.3). Auch findet sich hier ein Verweis zum „Norm- und Wertesystem im Betrieb", den es wird auf das „kameradschaftliche Verhalten" zwischen den Arbeitenden hingewiesen, was den „Klassenkampf" zwischen den Arbeitenden im Betrieb (auf-)lösen sollte (Rechtfertigungsideologie).
- Das Dokument dient der Einheitlichkeit im Malerhandwerk. Auf diese Vereinheitlichung wird nur im Vorwort hingewiesen. „Hierdurch wird nicht nur die Berufsausbildung, sondern auch die Lehrzeitdauer und die Lehrlingshöchstzahlen für das ganze Reich einheitlich geregelt. Mit dem Erlaß dieser Vorschriften […] verfügt das Malerhandwerk nunmehr über eine einheitliche Grundlage, nach der alle fachlichen Fragen der Berufsausbildung von Anbeginn der Lehre bis zur Ablegung der Meisterprüfung geregelt sind" (S. 5). Weitere Abschnitte zur „Gleichschaltung" gibt es nicht.
- Innerhalb der allgemeinen Kenntnisse in der Staatskunde (Kap. IV „Gesellenprüfung", Teil B, S. 33) gibt es die einzige Textstelle im Dokument, wo es gehäuft zu Kategorisierung kommt. Die Staatskunde sollte folgende Inhalte umfassen: „a) Wesen und Aufgaben des Staates, Staatsaufbau; b) Grundzüge der nationalso-

zialistischen Staatsidee; c) Geschichte der NSDAP, das Parteiprogramm; d) der Führer und sein Leben; e) Grundzüge des Aufbaus der Partei, ihre Aufgaben und ihre Gliederungen; f) Grundzüge der Rassenkunde des deutschen Volkes und der Ariergesetzgebung" (S. 33) (Integrationsfunktion, Funktion der Ausgrenzung). Diese Inhalte umfassen u. a. die Unterkategorien „Rassenideologie", „Adolf Hitler" und „Aufbau der NSDAP-Organisation). Eine explizite nationalsozialistische Ideologisierung findet sich somit nur im Teil B der Gesellenprüfung, dem „allgemeinen-theoretischen Teil" wieder.

Es lässt sich festhalten, dass sich im Heft der „Fachlichen Vorschriften zur Regelung des Lehrlingswesens im Malerhandwerk" aus dem Jahr 1938 wenige Textstellen der NS-Ideologie zuordnen lassen. Dies lässt sich m. E. zum einen damit erklären, dass es sich um eine *fachliche* Vorschrift handelt, die wenig Raum für eine nationalsozialistische Ideologisierung zulässt und zum anderen damit, dass die Vereinheitlichung der fachlichen Berufsausbildung im Vordergrund stand und der zweite Weltkrieg noch nicht ausgebrochen war, um die Einstellung gegenüber dem NS-Staat zu intensivieren. Hier müssten „Fachliche Vorschriften zur Regelung des Lehrlingswesens" im Malerhandwerk oder in anderen Bereich nach 1939 verglichen werden, um zu prüfen, ob sich der Ideologiegehalt geändert hat. Dies wäre dann ein Beweis, dass sich mit Kriegsausbruch der NS-Ideologiegehalt vergrößerte, um das Volk zusammenzuhalten. Ansonsten zeigt die Analyse des Dokumentes, dass sich NS-Inhalte nur im fachlichen Teil wiederfinden und auf alles weitere wie „NS-Sprache" oder Hinweise zur „Volksgemeinschaft" verzichtet worden ist. Zudem entsteht durch die Analyse der Eindruck, dass die Herausgeber/-innen des „Handwerks- und Gewerbekammertages" als Organisation nicht nationalsozialistisch „geprägt" waren bzw. dass das Handwerk weniger instrumentalisiert worden ist, als andere Bereiche. Dies lässt sich allerdings aufgrund einer einzigen Dokumentenanalyse nicht für das gesamte Handwerk verifizieren oder falsifizieren.

2.2.5 Dokument 5: „Vorschriften für den Betrieb und das Wirten der Handwerker- und Kunstgewerbeschulen"

1. Festlegung des Materials

- Scan aus der Akte 361–2-VI-2299 im Staatsarchiv Hamburg mit dem Titel des Dokumentes „Vorschriften für den Betrieb und das Wirten der Handwerker- und Kunstgewerbeschulen" (Anlage zum Runderlass vom 20. Dezember 1933 – IIIB 14230 P –)
- Zeitraum 1933–1945.
- Bezug zur Forschungsfrage vorhanden.

2. Analyse der Entstehungssituation

- Verfasst vom Preußischen Minister für Wirtschaft und Arbeit Dr. Claussen in Berlin am 20. Dezember 1933.
- Das Dokument ist eine Anlage zum Runderlass und umfasst 5 Seiten. Es ist dabei in 11 Punkte mit Unterpunkten gegliedert.

• Das Dokument beschreibt die *neuen* Aufgaben und Ziele der Handwerker- und Kunstgewerbeschulen, die nach der beabsichtigten Umstellung des Preußischen Ministers für Wirtschaft und Arbeit entstehen würden.
• Ein Dokument aus den frühen Anfangsjahren des Nationalsozialismus (Ende 1933).
3. Formale Charakteristika des Materials
• Lose Blattsammlung, die aus 5 Seiten besteht.
• Rechtliches Dokument, was als Anlage zum Runderlass gekennzeichnet worden ist.
4. Richtung der Analyse
• Untersuchung der Ideologisierung der Berufsbildung des/der Malers/-in bzw. des Malerhandwerks im Nationalsozialismus in Hamburg im Spiegel des vorliegenden Textes.
• *Warum* wurden nationalsozialistische Vorstellungen (bzw. praktische Auslegungen der politischen Ideologieformen und -funktionen) in diesem Text eingesetzt und *Wie* wurden diese umgesetzt?
5. Theoretische Differenzierung der Fragestellung
• Gab es in der Anfangsphase des Nationalsozialismus (Ende 1933) bereits eine nationalsozialistische Ideologie, die sich in den berufsbildenden Dokumenten wiederfinden lässt und welche Form und Funktion hatte diese?
6. Bestimmung der Analysetechnik(en) und Festlegung des konkreten Ablaufmodells
• Zusammenfassung: induktive Kategorienbildung.
• Strukturierung: inhaltliche Strukturierung – deduktive Kategorienbildung.
7. Definition der Analyseeinheiten
• Kodiereinheit: ein Begriff.
• Kontexteinheit: ganzes Dokument.
8. Analyseschritte mittels des Kategoriensystems
• Kategorienbaum (deduktiv).
• Zugeordnete Textpassagen/Zitatstellen (induktiv).
• Eigentliche Zuteilung/Einteilung der Kategorien (MAXQDA) Kategorienbaum.
9. Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material
• Abgrenzungsmerkmale zu anderen Kategorien deutlich, Textpassagen mussten nicht doppelt kategorisiert werden.
• Die bisherigen Kategorien wurden gebraucht und es gab keine Schwierigkeiten bei der Zuteilung innerhalb dieses Dokumentes.
10. Analyse und Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Fragestellung
• Der Verfasser des Dokuments betont im ersten Abschnitt, dass sich diese Vorschriften „lediglich auf die Durchführung des Schulbetriebes und die Wirksamkeit der Schulen für die berufliche Ausbildung“ (S. 1) beziehen. Die berufliche Erziehung

beinhaltet seiner Auffassung nach zwar auch die „Erziehung zur Charakterstärke und die Ertüchtigung der Persönlichkeit" (S. 1), so wie es der nationalsozialistische Staat von jedem Individuum fortan verlangte, dies sei aber so selbstverständlich, dass es innerhalb dieser Vorschriften nicht betont werden müsste. Diese Tatsache zeigt, dass sich nationalsozialistische Vorstellungen wie die Erziehung zur Charakterstärke verbreitet haben und die Pflicht der Schule, dies zu fördern, bereits erkannt worden ist. Die Bedeutung dieser Pflicht ist zwar erkannt worden, aber war anscheinend nicht so zwingend, dass sie innerhalb dieses Dokumentes erneut hervorgehoben werden musste[801].

- Dadurch und/oder obwohl der Verfasser betont, dass auf die (Erziehungs-)Forderungen des nationalsozialistischen Staates nicht weiter eingegangen wird, enthält das Dokument trotzdem eine Kategorisierung im Bereich „Arbeiterbild" und vier Textpassagen, die sich der Kategorie „Norm- und Wertesystem (Familie/Schule)" zuordnen lassen. In den Bereich der Kategorie „Arbeiterbild" fällt folgender Textauszug: „Bei der Einstellung der Schulen auf diese neuen Aufgaben unserer Zeit braucht man Lehrer, die vom neuen Geiste beseelt sind und die Kraft haben, die Jugend so zu erziehen, daß sie den Wert und die Bedeutung des Handwerks wieder erkennt und mit Stolz hierauf und auf das eigene Können vertrauensvoll in eine aufwärts führende Zukunft blickt. In solchem Sinne sollen die Lehrer als ältere Berufskameraden die Führer in eine neue, handwerklich gesündere Zeit sein" (S. 3). Das Bild der Lehrer/-innen spiegelt zwei Tatsachen wider. Zum einen sind Lehrer/-innen „ältere Berufskameraden" und somit auf einer persönlichen und handwerklichen Ebene gleichgestellt, zum anderen sind sie „Führer" und sollen die Jugend erziehen und zu einer handwerklichen Zukunft leiten – ganz im Sinne der nationalsozialistischen (Erziehungs-)Vorstellungen. Diese Aufgabenbeschreibung der Lehrerkräfte als „Führer" repräsentiert ebenfalls das „Führerprinzip" in Unternehmen. Der „Betriebsführer", in diesem Fall der/die Lehrer/-in, sieht seine Kollegen/-innen – hier Schüler/-innen – als Kameraden/-innen an, er trägt allerdings als „Führer" auch die Verantwortung für die nationalsozialistische Haltung seiner Kollegen/-innen bzw. Schüler/-innen.
- In die Kategorie „Norm- und Wertesystem" fällt ebenfalls die Anmerkung des Verfassers im ersten Absatz, welche bereits dargestellt worden ist (s. o.). Es wird hervorgehoben, dass die „Erziehung zur Charakterstärke" und die „Ertüchtigung der Persönlichkeit" nationalsozialistische Forderungen sind und somit in das Wertesystem einer erzieherischen Institution, wie der Handwerker- und Kunstgewerbeschulen fallen. Weitere Textpassagen in dieser Kategorie beziehen sich auf die Aufgabe der Schule, Möglichkeiten zur Förderung der „Staatsbürgerkunde" und „Kameradschaft" innerhalb des Unterrichts zu schaffen (S. 4) und auf ihre Pflicht „3 Stunden für Leibeserziehung" für die „wehrsportliche körperliche Kräftigung" anzubieten

801 Diese Tatsache hat in einem gewissen Maß den Anklang, dass der/die Autor/-in des Textes zwar wusste, was der NS-Staat fordert und er erfüllt diese Forderungen auch, indem er kurz auf diese eingeht, aber weiter ausgeführt werden diese nicht. Diese *knappen* Erwähnungen der nationalsozialistischen (Erziehungs-)Vorstellungen sind häufiger in Dokumenten um 1933 gefunden worden. M. E. erschien es entweder nicht relevant, diese NS-Vorstellungen erneut anzusprechen bzw. zu vertiefen oder die Verfasser/-innen sind (noch) nicht dazu gezwungen worden bzw. durch NS-Parteimitglieder ausgetauscht worden, diese NS-Vorstellungen in dem Dokument besonders hervorzuheben.

(S. 4). Der letzte Satz des Dokumentes bezieht sich auf das Bewusstsein der Handwerker- und Kunstgewerbeschulen, welche fortan die Jugend im „Geiste der neuen Zeit zu rechten Leistungen erziehen" sollten (S. 5). Sie sind sich darüber bewusst, der deutschen Wirtschaft zu dienen und werden ihre Aufgaben entsprechend der politischen Vorstellungen erfüllen. Diese Aussage spiegelt wider, dass sich das Wertesystem der Schule (hier der Handwerker- und Kunstgewerbeschulen) mitsamt seinen Aufgaben und Zielen anpasste und dass es sich die Schule zur Pflicht machte, diesen Anforderungen auch zu genügen.

Grundsätzlich enthält das Dokument wenige Zuordnungsmöglichkeiten zu den bereits definierten Kategorien oder lässt kaum Raum für die Entstehung von neuen Kategorien zu, was u. a. auf das Entstehungsjahr 1933 zurückgeführt werden kann. Es zeigt allerdings, dass obwohl es sich um ein rechtliches Dokument handelt und der Verfasser vorab schreibt, dass er nicht die nationalsozialistischen Erziehungsvorstellungen wiedergeben möchte, weil diese bereits deutlich hervorgehoben und von der Gesellschaft verinnerlicht worden sind, sich trotzdem einige nationalsozialistische Aussagen bspw. zum Arbeiterbild des/der Lehrers/-in oder zu Erziehungsaufgaben der Schulen in dem Dokument auffinden lassen. In Bezug auf die differenzierte Fragestellung zur Analyse lässt sich festhalten, dass sich in diesem Dokument aus der Anfangszeit der nationalsozialistischen Diktatur wenig bis kaum praktische Auslegungen der politischen Ideologieformen und -funktionen wiederfinden lassen, jedoch verweisen einige Hinweise im Text auf nationalsozialistische Erziehungsvorstellungen und das Arbeiterbild.

2.2.6 Dokument 6: „Die Norddeutsche Meisterschule für das Malerhandwerk – Altona"

1. Festlegung des Materials

- Scan aus der Dokumentenakte 361–2-VI-2349 im Staatsarchiv Hamburg. Titel des zu untersuchenden Dokuments „Die Norddeutsche Meisterschule für das Malerhandwerk
  – Altona.
- Zeitraum 1933–1945.
- Bezug zur Forschungsfrage vorhanden.

2. Analyse der Entstehungssituation

- Verfasser des Dokuments sind der Direktor der norddeutschen Meisterschule für das Malerhandwerk Herr Verdieck und der Bezirksinnungsmeister der Bezirksstelle Nordmark des Reichsinnungsverbandes des Malerhandwerks Herr Johannsen.
- Es enthält zu Beginn einen unterschriebenen Text von Verdieck und Johannsen, der die Ziele der Schule, die Unterrichtsfächer und die Unterrichtsdauer beschreibt. Darauf folgt die Anlage II (zu E IV b Nr. 4422) – der „Rahmenlehrplan zur einheitlichen Ausrichtung des Unterrichts in den Meisterklassen der Meisterschulen des deutschen Handwerks". Es folgt eine 7-seitige Bemerkung zum Rahmenlehrplan, die in vier Abschnitte (passend zur Gliederung des Unterrichts im Rahmenlehrplan) eingeteilt ist.

• Vereinheitlichung des Unterrichts in den Malerklassen der Meisterschulen des deutschen Handwerks in Altona. Es handelt sich um eine Erläuterung zur Gliederung des Unterrichts ab dem Wintersemester 1935.
3. Formale Charakteristika des Materials
• Zweiseitiges Schreiben unterzeichnet von Verdieck und Johanssen, Rahmenlehrlan als Anhang II (Seite 1) und Bemerkungen zum Rahmenlehrplan (zur Anlage II) beginnend mit Seite 2 bis 8).
• Lose Blattsammlung mit Verweis auf Erlass E IV b Nr. 4422 (unbekannt).
• Rechtliches Dokument ohne Datum.
4. Richtung der Analyse
• Untersuchung der Ideologisierung der Berufsbildung des/der Malers/-in bzw. des Malerhandwerks im Nationalsozialismus in Hamburg im Spiegel des vorliegenden Textes.
• *Warum* wurden nationalsozialistische Vorstellungen (bzw. praktische Auslegungen der politischen Ideologieformen und -funktionen) in diesem Text eingesetzt und *Wie* wurden diese umgesetzt?
5. Theoretische Differenzierung der Fragestellung
• Wurden in den Rahmenlehrplänen, die der Vereinheitlichung des Unterrichts in den Meisterschulen des deutschen Handwerks 1935 dienen sollten, praktische Auslegungen der nationalsozialistischen Ideologie eingesetzt und welche Formen und Funktionen hatten diese?
6. Bestimmung der Analysetechnik(en) und Festlegung des konkreten Ablaufmodells
• Zusammenfassung: induktive Kategorienbildung.
• Strukturierung: inhaltliche Strukturierung – deduktive Kategorienbildung.
7. Definition der Analyseeinheiten
• Kodiereinheit: ein Begriff.
• Kontexteinheit: ganzes Dokument.
8. Analyseschritte mittels des Kategoriensystems
• Kategorienbaum (deduktiv).
• Zugeordnete Textpassagen/Zitatstellen (induktiv).
• Eigentliche Zuteilung/Einteilung der Kategorien (MAXQDA) Kategorienbaum.
9. Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material
• Abgrenzungsmerkmale zu anderen Kategorien meistens deutlich, eine Textpassagen ist im Dokument doppelt kategorisiert worden, eine Textpassage ist undefiniert und bezieht sich auf die nationalsozialistische Handwerksgesetzgebung („Undefiniert").
• Die bisherigen Kategorien wurden gebraucht und es gab keine Schwierigkeiten bei der Zuteilung in dem Dokument.

10. Analyse und Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Fragestellung

- Häufigste Kategorie, der Textpassagen zugewiesen worden sind, ist die Kategorie „Nationalismus/Volksgemeinschaft". In den Unterkategorien ist vorallem die Kategorie „Volksgemeinschaft" und „Zukunft Deutschland" verwendet worden.
- In der Kategorie „Volksgemeinschaft" lassen sich Aussagen/Textabschnitte finden, die daran erinnern sollen, dass der/die Schüler/-in ein Teil eines Ganzen ist und seine/ihre Arbeit nur einen Teil der Gesamtarbeit darstellt. So heißt es hierzu z. B.: „Es wird darauf Wert gelegt, bei den Schülern den Sinn ihrer Arbeit als Teil im Ganzen zu erwecken" (Einleitung) oder „Jeder strebende junge Maler hat somit die Gelegenheit, seine Kenntnisse zu vervollständigen und seine Leistung zu erhöhen, um in Zukunft seinen Teil zur Hebung des gesamten Berufsstandes beizutragen" (Integrationsfunktion).
- Die Zukunft Deutschlands bzw. des Handwerks ist u. a. davon abhängig, wie der/die junge Maler/-in mit Werkzeugarten und Werkzeugen umgeht. „Im gleichen Sinne soll er bei den Farbmischübungen eine so große Sicherheit im Farbmischen gewinnen, daß er bei geringstem Materialverbrauch sowohl bestimmte gewünschte Töne wie auch eine möglichst große Fülle von guten Tönen mit verhältnismäßig wenigen, in ihren Eigenschaften genau bekannten Grundfarbstoffen zu erziehen vermag". Das Arbeitsergebnis hängt somit auch von dem Materialverbrauch ab und verweist den/die Maler/-in auf die Werkstoffverordnung des Vierjahresplanes. Die Erfüllung des Vierjahresplans – somit die Umsetzung der Autarkiebestrebungen des Landes – werden als die nationalsozialistische Zukunft Deutschlands gesehen.
- In der Kategorie „Arbeiterbild" gibt es einige Sätze, die dieser Kategorie bzw. der Unterkategorie „Arbeitserwartungen" zugeordnet werden konnen. So wird der Meister als „Betriebsführer, als verantwortlicher Erzieher seiner Gesellen und Lehrlinge" (S. 6) gesehen, der die Vorschriften z. B. das „Gesetz zum Schutz der nationalen Arbeit" oder „die Anordnung über den Vierjahresplan" kennen muss (S. 7). Der/die Handwerker/-in an sich sollte die Bedeutung seiner/ihrer Arbeit für die Gesamtwirtschaft kennen und sich dabei bewusst sein, dass er/sie den Zielen der „nationalsozialistischen Staatsführung und Wirtschaftslenkung" folgt.
- Zur Rassenideologie der Nationalsozialisten gibt es einen direkten Bezug im Kapitel „III Handwerklich gestaltende Ausbildung" im Abschnitt 3 „Geschichte der Baumalerei und der volkskundlichen Farb- und Schmucksitten mit Übungen". Hier wird hervorgehoben, dass besonders auf die Kunst- und Kulturentwicklungen des „nordischen Volkes" Bezug genommen werden sollte. Eine Begründung hierfür gibt es nicht. Es heißt hierzu weiter: „Es ist ferner ein vom nationalsozialistischen Standpunkt aus gesehener Querschnitt zu geben durch die Entwicklung von Kunst und Kultur" (S. 5).
- In das „Norm- und Wertesystem" fallen Textpassagen zu den Unterrichtsfächern, wie z. B. die Einteilung in „staatspolitische Schulung" und in „körperliche Ertüchtigung" (s. Einleitung) sowie die Erläuterung zur „Staatsbürgerkunde" im allgemeinbildenden Unterricht (S. 2). „Dieser Unterricht hat dem angehenden Meister die kenntnismäßigen Grundlagen über das Wesen von Rasse, Volk, Staat, Kultur und Wirtschaft in nationalsozialistischem Sinn zu vermitteln" (S. 2). Auch die Zielformulierung der Schule, die „Heranbildung eines Nachwuchses im Malerhandwerk, der

nach Haltung und Gesinnung, nach Wissen und Können fähig ist, die neuen gesteigerten Anforderungen an das Handwerk zu erfüllen", fällt in die Kategorie „Norm- und Wertesystem".

Die Zielsetzung der Schule verfolgt auch die Erziehung zur nationalsozialistischen Haltung und Gesinnung der Schülerschaft. Dies wird z. T. in der staatspolitischen Schulung durch die Umsetzung der Rassenideologie im Unterricht durchgesetzt. Des Weiteren liegt ein Fokus auf der handwerklichen Verantwortung zur Erfüllung nationalsozialistischer Vorgaben (Vierjahresplan). Die „Norddeutsche Meisterschule für das Malerhandwerk" in Altona erfüllt somit nationalsozialistische Berufserziehungsvorstellungen, die sich im Rahmenlehrplan und in den Bemerkungen hierzu widerspiegeln.

2.2.7 Dokument 7: „Bericht über die Sitzung des Gaubildungsamts..."

1. Festlegung des Materials

- Scan aus der Dokumentenakte 361–2-VI-2349 im Staatsarchiv Hamburg. Titel des Dokumentes „Bericht über die Sitzung des Gaubildungsamts in der Gauführerschule Ritterstrasse".
- Zeitraum 1933–1945.
- Bezug zur Forschungsfrage vorhanden.

2. Analyse der Entstehungssituation

- Verfasser des Berichts hat das Dokument mit seiner Unterschrift versehen. Leider ist diese etwas unleserlich, was nur Vermutungen zulässt, dass es die Unterschrift des Schulleiters Basse ist. Bei dem Dokument handelt es sich um ein Protokoll über die Sitzung des „Gaubildungsamts".
- Adressaten des Dokumentes sind vermutlich die Anwesenden bzw. die jeweiligen Institutionen, die an dieser Sitzung teilgenommen haben. Diese sind in der Kopfzeile der Sitzung wie folgt aufgelistet:

  Staatsrat Pg. Habedank DAF
  Gauschulungsleiter Pg. Gundlach DAF
  Pg. Dr. Rohde DAF
  Pg. Henze DAF
  sämtliche Gaubetriebsgemeinschaftsverwalter der DAF
  Schulleiter Pg. Basse LUB i. V. d. SR. Pg. Kress
  Obermeister Pg. Karrass Gewerbekammer Hamburg
  Vertreter der Industrie- und Handelskammer
  Vertreter der Detaillistenkammer
  Vertreter der Privatschulen
  Pg. Ahlers, Abt.Leiter DAF Arbeitsführung und Berufserziehung
  Pg. Peters Gaujugendwalter der DAF.

- Das Motiv hinter diesem Dokument ergibt sich zunächst aus der Dokumentenart eines Protokolls, was darauf schließen lässt, dass es als Zusammenfassung der Ergebnisse diente. Darüber hinaus hatte die Sitzung den Anlass, dass die Schulung in

allen Organisationen und Verbänden (bezüglich der Berufsschulung) einheitlich im Sinne der NS-„Weltanschauung" durch das Gaubildungsamt auszurichten war. Das Motiv bestand somit darin, diese Aufgaben der einheitlichen nationalsozialistischen Schulung den anwesenden Vertretern mitzuteilen und zur Mitarbeit an der Umsetzung aufzufordern.
3. Formale Charakteristika des Materials
• Vierseitiges Schreiben.
• Sitzungsprotokoll. Beginn der Sitzung in der „Gauführerschule" in der Ritterstrasse am 1. Juli 1936 um 10.30 Uhr. Ende der Sitzung um 12.15 Uhr.
• Formales Dokument.
4. Richtung der Analyse
• Untersuchung der Ideologisierung der Berufsbildung des/der Malers/-in bzw. des Malerhandwerks im Nationalsozialismus in Hamburg im Spiegel des vorliegenden Textes.
• *Warum* wurden nationalsozialistische Vorstellungen (bzw. praktische Auslegungen der politischen Ideologieformen und -funktionen) in diesem Text eingesetzt und *Wie* wurden diese umgesetzt?
5. Theoretische Differenzierung der Fragestellung
• Welche Aufgabe hatte diese Sitzung und welche nationalsozialistischen Zielvorstellungen wurden auf dieser Sitzung in Hamburg besprochen und schriftlich fixiert?
6. Bestimmung der Analysetechnik(en) und Festlegung des konkreten Ablaufmodells
• Zusammenfassung: induktive Kategorienbildung.
• Strukturierung: inhaltliche Strukturierung – deduktive Kategorienbildung.
7. Definition der Analyseeinheiten
• Kodiereinheit 1 Begriff.
• Kontexteinheit: ganzes Dokument.
8. Analyseschritte mittels des Kategoriensystems
• Kategorienbaum (deduktiv).
• Zitatstellen (induktiv).
• Eigentliche Zuteilung/Einteilung der Kategorien (MAXQDA) Kategorienbaum.
9. Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material
• Abgrenzungsmerkmale zu anderen Kategorien deutlich z. T. allerdings doppelte Kodierungen „Gemeinnutz-Eigennutz" und „Arbeiterbild".
• Die bisherigen Kategorien wurden genutzt und es gab keine Schwierigkeiten bei der Zuteilung in dem Dokument.

10. Analyse und Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Fragestellung

- Die Kategorie, in die am häufigsten Textstellen zugeordnet worden sind, ist die des „Norm- und Wertesystems" bzw. hier die Unterkategorie „Nationalsozialistische Weltanschauung". Darunter fällt zunächst die Aufgabe bzw. der Grund der Sitzung, die Anordnung von Robert Ley, dass das Gaubildungsamt die Aufgabe erhalten habe, für das kommende Winterschuljahr 1936/37 die „Schulung in allen Organisationen und Verbänden weltanschaulich einheitlich auszurichten" (S. 1). Um diese Aufgabe der einheitlichen Durchführung der nationalsozialistischen „Weltanschauung" umsetzen zu können, mussten bestimmte Voraussetzungen in den jeweiligen Organisationen und Verbänden geschaffen werden. Es wird allerdings in diesem Zusammenhang hervorgehoben, dass es nicht die Aufgabe der einzelnen Parteigenossen sei, sondern Aufgabe der Partei selbst „weltanschaulich" zu schulen (S. 2). Zum Ende der Sitzung ist vom Parteigenossen Habedank nochmals darauf hingewiesen worden, dass diese „Weltanschauung" „exerziert" und „immer wieder wiederholt" werden müsste, bis sie „in Fleisch und Blut übergegangen sei" (S. 4). Um sicherzugehen, dass die „Weltanschauung" einheitlich unterrichtet werde, ist davon abgesehen worden, dass die einzelnen Organisationen und Verbände diese in Eigenverantwortung durchführen.
- In Bezug zur Kategorie des „Arbeiterbildes" ist u. a. erwähnt worden, dass die Lehrkraft die Aufgabe hat, die nationalsozialistische „Weltanschauung" zu unterrichten, dieser jedoch bewusst sein sollte, dass sie in erster Linie durch den Beruf verpflichtet sei, dem Volk zu dienen und der Beruf erst in zweiter Linie der Existenz – dem „Broterwerb" – diene. Die Aufgabe der Lehrperson steht somit klar im Dienste des Staates, dem sie sich zu fügen hat. Daraus ergeben sich auch ihre Lehraufgaben, die im Sinne der „Volksgemeinschaft" und des Gemeinwohls stehen.
- Des Weiteren konnte herausgestellt werden, dass „der Bestand des NS-Staates […] nur dann gesichert [ist], wenn die gesamte Berufsschulung im Sinne der nationalsozialistischen Weltanschauung durchgeführt wird" (S. 2).

Die Sitzung hatte somit das Ziel, die jeweiligen „Parteigenossen" von der neuen – dem Gaubildungsamt – übertragenen Aufgabe der einheitlichen Schulung der nationalsozialistischen „Weltanschauung" zu unterrichten und ihnen die Aufgaben diesbezüglich zu erläutern. Die Schulung sollte als Aufgabe der Partei betrachtet und nicht von Einzelversuchen bestimmt werden. Das hatte zwar auf der einen Seite den Vorteil, dass sicher gestellt worden ist, was an nationalsozialistischer „Weltanschauung" gelehrt werden sollte, auf der anderen Seite bedeutete es auch, dass diese erst im späteren Verlauf des Jahres umgesetzt werden konnte.

2.7 Zusammenfassung der Ergebnisse in Bezug auf die nationalsozialistische Ideologie

Zusammenfassend betrachtet, ist herauszustellen, dass die hier analysierten rechtlichen und formalen Dokumente zur Berufsbildung des/der Malers/-in (in Hamburg) unterschiedliche Formen und Funktionen der politischen Ideologie im nationalsozialistischen Sinne umfassen. *Wie* die nationalsozialistische Ideo-

logie eingesetzt worden ist, hat sich anhand der einzelnen Kategorienzuweisungen durch die Textanalyse im jeweiligen Dokument ergeben. Die Frage nach dem *Warum* basiert auf den politischen Ideologieformen und ihren Funktionen, die folgend in Bezug auf die kategoriengeleitete Textanalyse erläutert werden. Hervorzuheben ist, dass Berufe, wie der des/der Malers/-in, zur Manifestierung und Reproduktion der nationalsozialistischen Ideologie missbraucht worden sind. Dieses Ergebnis lässt sich – wie hier dargestellt – durch ein systematisches methodisches Verfahren fundieren und verdeutlicht, dass die Nationalsozialisten unterschiedliche ideologische Formen und Funktionen eingesetzt haben, um politische Ziele zu erreichen.

So zählt zur Rechtfertigungsideologie z. B. die Hervorhebung der eigenen Nation bzw. Herrschaft und die Auflösung des Klassenkampfes zwischen Arbeitgebern/-innen und Arbeitnehmern/-innen, die zur Stabilisierung der politischen Verhältnisse diente. Diese Form ist u. a. im Dokument 2 („Was der Lehrling in der Gesellenprüfung aus den Lehrfächern der Berufsschule wissen muß") deutlich erkennbar. Dem Lehrling wird hier bei der Vorbereitung auf die Gesellenprüfung verdeutlicht, dass Arbeit integriert und die „Volksgemeinschaft" formt. Durch die Arbeitstätigkeit sind die zukünftigen Gesellen/-innen ein Teil dieses Ganzen geworden, was den Gesamtstaat rechtfertigt und stabilisiert. Die Komplementärideologie hingegen hat nicht das herrschende politische System gerechtfertigt, sondern führte zur Selbsttäuschung und Selbstleugnung der Malerlehrlinge durch die Darstellung einer „glorreichen" Zukunft. Beispielsweise ist im „Grossen Malerhandbuch" (Dokument 1), die Zukunft des Landes bzw. des Handwerks als *bessere* Zeit dargestellt worden. Die Adressaten/-innen des Buches sind aufgefordert worden, Hoffnung zu haben und Zweifeln oder sogar Pessimismus keinen Raum zu geben. Zudem ist betont worden, dass diese Zukunft von der Mitarbeit jedes/jeder Einzelnen abhängen würde und diese somit für die Größe des Erfolges verantwortlich sind. Der Einsatz von Komplementärideologien in berufsbildenden Dokumenten hat das ideale Bild der nationalsozialistischen Welt verstärkt, in der die Lehrlinge bzw. die Gesellen/-innen oder Meister/-innen tätig waren und haben seine/ihre Aufgaben im NS-System verdeutlicht. Damit sind nicht nur die nationalsozialistischen Arbeitsvorstellungen gesichert worden, sondern die gemeinsamen Ziele einer idealen Welt wirkten zudem integrierend und verpflichtend auf die gesamte Arbeiterschaft. Die Verschleierungsideologie hatte hingegen die Funktion, Kritik an den bestehenden politischen Verhältnissen nicht zu ermöglichen. Hierzu hat sich bspw. die nationalsozialistische „Gleichschaltung" aller Institutionen und Verbände geeignet. Diese Tatsache ist besonders im Inhaltsverzeichnis des „Grossen Malerhandbuchs" von Carl Koch deutlich geworden (Dokument 1). Dieses enthält zahlreiche Hinweise auf „Gleichschaltungen" un-

terschiedlicher Institutionen, z. B. „Gleichschaltung im deutschen Malerhandwerk" bzw. vereinheitlichte Gesetze wie die „Richtlinien für die einheitliche Durchführung der Gesellenprüfung im Malerhandwerk". Nicht nur die Durchführung dieser „Vereinheitlichungsbestrebungen", sondern auch die explizite Darstellung dessen in einem Lehrbuch haben die Größe und Durchsetzungskraft der nationalsozialistischen Diktatur verdeutlicht und zeigen zudem, dass durch die „Gleichschaltungen" kritische Äußerungen hinsichtlich der nationalsozialistischen Politik etc. in einer Institution wie bspw. dem Malerhandwerk (fast) unmöglich erschienen. Eine weitere Möglichkeit der nationalsozialistischen Diktatur Kritikäußerungen zu vermeiden, lag auf der Betonung der Ausdrucksideologie, die ebenfalls in den untersuchten berufsbildenden Dokumenten vorgefunden worden ist. So hat die „NS-Symbolik" im Malerhandwerk eine besondere Rolle angenommen, denn die Aufgabe der Maler/-innen bestand u. a. darin, die Symbole des Nationalsozialismus grafisch richtig umzusetzen (s. Dokument 1). Symbole strukturierten nicht nur die Gesellschaft, indem sie Mitglieder der Nationalsozialisten integrierten und „Nicht-Angehörige" ausgrenzten, sie haben auch die ideale NS-Welt versinnbildlicht und erzeugten dadurch Glauben und Begeisterung an und für den Nationalsozialismus. Die Betonung dessen in den Berufsbildungsdokumenten des Malerhandwerks hat den gemeinsamen Glauben und die gemeinsamen Ziele veranschaulicht, welche durch die gezielte Einsetzung von „NS-Sprachmitteln" verstärkt worden sind. Somit sind die Lehrlinge bzw. Gesellen/-innen, Meister/-innen sprachlich beeinflusst worden, um die „Gläubigkeit" an den Nationalsozialismus zu steigern bzw. die (militärische) Einsatzbereitschaft zu intensivieren (s. Dokument 2).

Anhand dieser Ergebnisse kann zwar nicht auf die gesamten Dokumente der Berufsbildung im Malerhandwerk geschlossen werden. Allerdings lässt sich konstatieren, dass ideologisch andeutende berufliche Anforderungen und Tätigkeiten, die in den formalen und rechtlichen Dokumenten aufgedeckt werden konnten, zur Manifestierung und Weiterführung der nationalsozialistischen Ideologie gedient haben. So bestand z. B. die Aufgabe der Handwerksmeister/-innen nicht nur in der fachlichen Schulung der Lehrlinge, sondern auch in der politischen Schulung mit dem Ziel, die im Sinne der NS-Ideologie richtige Gesinnung und Haltung der Lehrlinge zu erreichen.

Auch die Prüfungsanforderungen für die Gesellenprüfung bzw. die Gesellenprüfung im Malerhandwerk hatten nicht nur berufsbezogene Anteile, sondern beinhalteten auch politische Fragen. Das heißt, dass die nationalsozialistische politische Bildung und Haltung zu den Kenntnissen und Fähigkeiten eines/einer Malers/-in dazugehörte bzw. das Berufsbild des/der Malers/-in mit kennzeich-

nete und sich methodisch fundiert mithilfe der kategoriengeleiteten Textanalyse rekonstruieren lässt.

Wenn diese nationalsozialistischen Vorstellungen in Gesellenprüfungen und Büchern zu dessen Vorbereitung enthalten sind, dann kann davon ausgegangen werden, dass diese im schulischen Unterricht ebenfalls behandelt worden sind, was sich u. a. im Rahmenlehrplan und der Zielsetzung der „Meisterschule für das Malerhandwerk" widergespiegelt hat und rekonstruiert worden ist. Die Umsetzung nationalsozialistischer Vorstellungen in der betrieblichen Ausbildung hat sich nur auf die Ergebnisse der Analyse der „Fachlichen Vorschriften" bezogen. Hierbei ist hervorzuheben, dass diese im Vergleich zu den anderen Dokumenten nur gering mit praktischen Auslegungen der Ideologieformen und -funktionen behaftet waren. Das wiederum stützt die Tatsache, dass die fachliche Berufsausbildung einen höheren Stellenwert hatte, als die „weltanschauliche" Schulung und somit in der Vereinheitlichung der Berufsausbildung einen geringen Platz einnahm.

Diese Untersuchung der Ideologisierung berufsbildender Dokumente am Beispiel des/der Malers/-in bzw. des Malerhandwerks in Hamburg im Nationalsozialismus verdeutlicht, dass die einzelnen Dokumente mit unterschiedlicher Intensität von der nationalsozialistischen Ideologie beansprucht worden sind, wobei die Ursachen für diese ideologische Beanspruchung sich aus den unterschiedlichen Formen bzw. Funktionen der nationalsozialistischen Ideologie ableiten lassen. Darüber hinaus ist erstmalig erläutert worden, wie sich die Einbettung der nationalsozialistischen Machtvorstellungen in berufsbildenden Dokumenten methodisch fundiert rekonstruieren lässt.

Inwieweit diese fixierte nationalsozialistische Ideologisierung in den berufsbildenden Dokumenten zur Instrumentalisierung der Adressaten/-innen beigetragen hat bzw. in der Berufsbildung und -erziehung im Malerhandwerk umgesetzt worden ist, kann mit der kategoriengeleiteten Textanalyse wiederum nicht beantwortet werden, was im Kapitel zur kritischen Methodenreflexion (Kap. 2.6) nochmals ausführlich aufgegriffen wird. Vorangestellt werden die Kapitel zum deduktiven (Kap. 2.4) und induktiven Kategoriensystem (Kap. 2.5) nach der Textanalyse, wo die Veränderungen der Kategorien im Prozess der Textanalyse betrachtet werden.

2.4 Deduktives Kategoriensystem nach der Textanalyse

Die untenstehende Tabelle zeigt die Erweiterungen der deduktiven Kategorien, die sich im Analyseverfahren aus dem Text ergeben haben. Sie sind als Weiterentwicklung der Kategorien zu verstehen. Aus der Tabelle lässt sich entnehmen, welche Kategorien im Verlauf der Analyse gestrichen worden sind

(durchgestrichen) bzw. welche (Unter-)Kategorien neu hinzugekommen sind (unterstrichen).

Tab. 29: Deduktives Kategoriensystem – Erweiterungen im Verlauf der Textanalyse

Variable **Praktische Auslegungen der politischen Ideologieformen und -funktionen**		**Kategorie** • **Unterkategorie**	**Kategoriendefinition (theoriegeleitete Festlegung der Kategorien)**	**Ankerbeispiele (proto-)typische Textstellen**	**Kodierregeln (Abgrenzungsregeln, Schnittstellen zu anderen Kategorien)**
Arbeit	**Arbeitende in der Gemeinschaft**	Nationalismus Volksgemeinschaft Arbeiterbild • Arbeits- und Berufslenkung • Arbeitsplatzerwartung • Aufwertung der Arbeit • Arbeitserwartungen	Verherrlichung der eigenen Nation Abwertung anderer (arbeitenden) Nationen Volksgemeinschaft steht vor dem Individuen (Unterordnung) Aufwertung körperlicher Arbeit	„Du bist nichts, dein Volk ist alles" „Tapferheit" „Heldentum" „Dienst am Volk" „Arbeitertugenden" „Gemeinnutz"	Strikter Bezug auf die Arbeitswelt
	Aufwertung körperlicher Arbeit				
	Bauerntum „Blut und Bodenideologie"	Lebensraumideologie Imperialismus	Recht der Deutschen auf Land/Lebensraum im Osten	„Blut und Boden" „Siedlungsraum" „Volk ohne Raum"	Hinweise auf Lebensraum bzw. auf das Recht auf Land. Darstellungen der Bauernschaft
Institutionen und Organisationen	**Hitler-Jugend**	Militarismus Gemeinschaft Integration • Hitlerjugend • Hitlerjugend und Betrieb • Hitlerjugend und Berufsschule	Sprachliche Militarisierung Uniformierung Integration	„Pimpfe" „BDM"	Aussagen bezogen auf die Hitlerjugend jeglicher Art
	Familie	Rollenverständnisse Norm-/Wertesystem • nationalsozialistische Weltanschauung	Bildung- und Erziehungsziele	„Mutterkreuz" „zäh wie Leder" „Kameradschaft" „Gehorsamkeit"	Aussagen zu Werten und Normen innerhalb der einzelnen Institutionen. Hinweise zum Rollenverständnis
	Jugend Beruf				
	Schule				

(Fortsetzung Tab. 29)

Variable **Praktische Auslegungen der politischen Ideologieformen und -funktionen**		**Kategorie** **• Unterkategorie**	**Kategoriendefinition (theoriegeleitete Festlegung der Kategorien)**	**Ankerbeispiele (proto-)typische Textstellen**	**Kodierregeln (Abgrenzungsregeln, Schnittstellen zu anderen Kategorien)**
Glaube und Begeisterung	**Adolf Hitler**	Führerglaube/Adolf Hitler • Politik der NSDAP/Hitler	Absolute Autorität	„Führer“ „Retter“ „Erlöser“	Aussagen zu Hitler und seiner Person
	Lingua Tertii Imperii	Sprache • Sakralsprache • Militarisierung • Metaphern	Superlative, Übertreibungen Mythen Sakralsprache	„höchste“ „total“ „ewig“ „Heil“	Begriffe oder Ausdrücke die nationalsozialistisch geprägt sind (Hinweise: Analyse der Sprache aus heutiger Sicht)
	Farben & Symbole	NS Symbolik	Flaggen Hitlergruß Stempel Neoklassizistische Bauten	„Hakenkreuzflagge“ „Heil, Hitler“ Stempel & Begrüßung „Uniformierungen“ „NS-Bauten“ „Entartete Kunst“	Textstellen, die sich auf Farben und Symbole des Nationalsozialismus beziehen, mit der Kunst auseinandersetze oder die Architektur betreffen
	Kunst & Politik				
	Architektur				
Ausgrenzung	**Rassismus**	Antisemitismus Isolierung Rassenideologie • Antisemitismus	Rassenlehre Rassenfeind Herrenrasse und minderwertige Rassen Verfolgung Judenbild	„Rassefeind“ „Jude“ „Antijudaismus“ „germanisch“ „arisch“ „Kampf – natürliche Auslese“	Jegliche Textstellen, die rassistische Aussagen beinhalten bzw. die Isolierung von bestimmten Gruppen ansprechen

Zusammenfassend kann gesagt werden[802], dass alle deduktiven Kategorien, die vor der Textanalyse aufgestellt worden sind, beibehalten wurden. Auffallend ist, dass fast jede Kategorie (außer „NS-Symbolik") im Laufe der Analyse mindestens eine Unterkategorie erhalten hat, um die Zuordnung spezifischer vornehmen zu können. Es entstanden bspw. in der Kategorie „Arbeiterbild" vier weitere Unterkategorien, die sich auf die „Arbeits- und Berufslenkung", „Arbeitsplatzerwartungen", „Aufwertung der Arbeit" oder auf „Arbeitserwartungen" bezogen. Auch in der Kategorie „Sprache" ist eine Unterteilung vorgenommen worden, die den Sprachgebrauch in „Sakralsprache", militärische Äußerung „Militarisierung" und „Metaphern" definierte, um die Textanalyse gezielter durchzuführen. Zusätzlich zur Präzisierung der Kategorien durch die Entwicklung von Unterkategorien sind einige Kategorien gänzlich gestrichen worden, weil ihnen keine Textbestandteile zugeordnet werden konnten bzw. weil sie sich eher als Unterkategorie eigneten, z. B. „Antisemitismus" als Unterkategorie von „Rassenideologie". Darüber hinaus sind während der Textanalyse einige weitere Kategorien (induktive Kategorienbildung) entstanden, die im folgenden Kapitel näher betrachtet werden.

2.5 Induktives Kategoriensystem nach der Textanalyse

Wie bereits erwähnt, entwickelten sich im Laufe der Textanalyse neue Kategorien, die in das Kategoriensystem aufgenommen worden sind. Die folgende Tabelle stellt diese Kategorien dar, die sich aus den jeweiligen Dokumenten induktiv ergeben haben. Dabei wird für die einzelne (Unter-)Kategorie jeweils nur ein Beispiel aus der gesamten Textanalyse angegeben.

802 Die Darstellung der deduktiven und induktiven Kategorienveränderungen bzw. -erweiterung wird im Folgenden bzw. im nächsten Kapitel erläutert, jedoch nicht bewertet. Eine kritische Auseinandersetzung findet in der kritischen Methodenreflexion (Kap. 2.6) statt.

Tab. 30: Induktives Kategoriensystem – Neubildungen im Verlauf der Textanalyse

Nr. (Dokument)	Seitenzahl	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion – Kategorie	Oberkategorie
Nr. 4	S. 5	„Hierdurch wird nicht nur die Berufsbildung, sondern auch die Lehrzeitdauer und die Lehrlingshöchstzahlen für das ganze Reich einheitlich geregelt“	Unterschiedliche Bestandteile der Berufsbildung wurden vereinheitlicht	Gleichschaltung	Nationalismus/ Volksgemeinschaft
Nr. 2	S. 56	„Sie [Wirtschaft] und jeder Einzelne steht mit seinem Eigentum und seiner Arbeitskraft im Dienst des deutschen Volkes“	Form von Herrschaft im Nationalsozialismus	Totalität	
Nr. 1	S. 942	„Gefolgschaft und Betriebsführer, Belegschaft und Unternehmer sind auf Gedeih und Verderb verbunden“	Verbindung bestimmter Personen zu einer Einheit	Volksgemeinschaft/ Betriebsgemeinschaft	
Nr. 7	S. 7	„Es gilt, den jungen Lehrer davor zu bewahren und ihm begreiflich zu machen, dass er durch seinen Beruf 1) dem Volke zu dienen und 2) darin seinen Broterwerb zu suchen habe“	Wohl des Volkes steht vor dem Wohl des/der Einzelnen	Gemeinnutz/ Eigennutz	
Nr. 3	–	„Wie heißt die Organisation, in der alle deutschen Maler zusammengeschlossen sind?“	Frage nach Organisation	Aufbau NSDAP Organisationen	
Nr. 6	S. 8	„Hinsichtlich des Malerhandwerks ist besonders wichtig, den gegenwärtigen Zustand des Berufes als das unbefriedigende Ergebnis der Fehler der Vergangenheit darzulegen und das Ziel der Entwicklung des Berufes zu gesteigerter Leistung und höherer Geltung aufzuzeigen. Daran mitzuarbeiten, ist jeder Berufsangehörige im nationalsozialistischem Staat verpflichtet“	Zukünftige Situation Deutschlands, sowie die Verpflichtung jedes/jeder Einzelnen zur Mitarbeit	Zukunft Deutschland/ Bevölkerung	
Nr. 6	Anlage II	„Nationalsozialistische Handwerksgesetzgebung“ (im Rahmenlehrplan)	erschien nicht möglich		undefiniert aber interessant/ relevant
Nr. 2	S. 4	„Im Anhang ist das Programm der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei abgedruckt“			

Diese tabellarische Übersicht einiger Beispiele der induktiven Kategorienbildung veranschaulicht die Entwicklung von (Unter-)Kategorien während der Textanalyse. Die meisten induktiv entwickelten Kategorien ließen sich der Oberkategorie „Nationalismus/Volksgemeinschaft" zuweisen, einige wenige Textstellen erschienen m. E. relevant für die Analyse bzw. interessant, konnten allerdings weder einer bestehenden Kategorie zugeordnet werden, noch konnte eine neue passende Kategorie daraus erarbeitet werden. Diese Tatsache muss kritisch hinterfragt werden, was die Aufgabe des folgenden Kapitel zur kritischen Methodenreflexion darstellt.

2.6 Kritische Methodenreflexion

Erkennbar ist, dass die Forschungsperspektive der kategoriengeleiteten Textanalyse insbesondere durch das methodisch festgelegte Vorgehen (z. B. „inhaltsanalytisches Ablaufmodell" nach Mayring) viele Vorteile zur Analyse und Interpretation von Texten bietet. Sie ist flexibel ausgerichtet und ermöglicht es, die Ergebnisse zu überprüfen. Demgegenüber stehen einige Nachteile wie bspw. die Kategorienzuordnung, die sich teilweise als schwierig erwiesen hat. Das folgende Kapitel dient dazu, die Forschungsperspektive der kategoriengeleiteten Textanalyse kritisch zu betrachten, wobei der Fokus insbesondere auf dem Kategoriensystem liegt.

Zunächst ist festzuhalten, dass die Wahl der qualitativen kategoriengeleiteten Textanalyse es ermöglicht hat, den Kontext der sieben ausgewählten Dokumente mit zu betrachten. Somit entsteht im Gegensatz zur quantitativen Textanalyse ein flexibler Umgang mit den Dokumenten. Allerdings muss festgestellt werden, dass es z. T. recht wenige Informationen zum Entstehungshintergrund der zu untersuchenden Dokumente gegeben hat, was den Kontext verzerrt haben könnte bzw. keinen Einfluss darauf genommen hat.

Des Weiteren muss hervorgehoben werden, dass die kategoriengeleitete Textanalyse im Gegensatz zur Diskursanalyse u. a. wegen des festgelegten jedoch flexiblen methodischen Ablaufschemas als Forschungsperspektive gewählt worden ist. Dieses kategoriengeleitete methodische Verfahren hat gewiss seine Vorteile, u. a. weil es im Analyseprozess erweitert bzw. verändert werden kann, allerdings liegen auch hier m. E. die größten Schwierigkeiten. Zum einen fällt es schwer, im Vorfeld Kategorienabgrenzungen und Ankerbeispiele festzulegen, die dann auch während der gesamten Analyse genutzt werden bzw. deutlich abgrenzbar zu anderen Kategorien sind. Daraus ergeben sich in der Textanalyse mehrfach Doppelkategorisierungen, die jedoch m. E. nicht nachteilig für die Interpretation betrachtet werden, da sich aus ihnen mehrere Möglichkeiten der Zuordnung und damit der Interpretation ergeben.

Während der Kategorisierung wurde ebenfalls festgestellt, dass es Sinn macht, mehr Text zu kodieren, als nur die Kodiereinheit eines Begriffes zu verwenden. Zwar ist die Analysetechnik nicht ganz so zusammenfassend, wie vorab festgelegt, allerdings ermöglicht eine größere Textmenge, dass im Nachhinein – in der Übersicht der Kodierungen – der Kontext verständlich bleibt. Die strikte systematische Reduzierung des Textes durch die Kodiereinheit kann teilweise einen Verlust des Textkontextes verursachen. Auch in der induktiven Kategorienbildung lassen sich Probleme feststellen. So haben sich zwar neue Kategorien aus der Arbeit mit den Texten entwickelt, jedoch hat es häufiger Textstellen gegeben, die undefiniert blieben, weil sie nicht in eine (bestehende) Kategorie gepasst haben, jedoch als relevant für die Interpretation gesehen worden sind. Dieser Punkt bildet zugleich den Übergang zur Betrachtung der Intercodereliabilität. Die kategoriengeleitete Textanalyse sollte zwar eine Objektivität ermöglichen und die Intercodereliabilität unterstützen, allerdings erscheinen die Zuordnungen der Textstellen zu den Kategorien und die Analyse sowie Interpretation der Texte nicht als intersubjektive nachprüfbare Ergebnisse. Dies lässt sich zum einen darauf zurückführen, dass die Kodierregeln bzw. die Schnittmenge zwischen zwei Kategorien und die Abgrenzungsregeln nicht für die gesamte Dokumentenmenge im Vorfeld festgelegt werden können. Zum anderen liegt die Vermutung nah, dass die Zuordnung der Textstellen – trotz festgelegter präziser Kodierregeln – subjektiv unterschiedlich vorgenommen wird bzw. selbst vom gleichen Bearbeiter zu einem späteren Zeitpunkt der Textanalyse anders ausfallen kann. Dies liegt m. E. darin begründet, dass sich die kategoriengeleitete Textanalyse an den Wissensstand des/der Forschenden richtet und sich dieser ändern kann bzw. die Textanalyse diesem angepasst werden kann, allerdings nicht muss.

Allgemein betrachtet, überwiegen die positiven Eigenschaften dieser Forschungsperspektive, was sie durchaus nicht nur zu einer interessanten, sondern auch relevanten Forschungsperspektive für die historiografische Berufsbildungsforschung macht. Wobei auch hier hervorgehoben werden muss, dass diese Forschungsperspektive Grenzen in der Interpretation hat. Denn selbst das Ergebnis, dass die untersuchenden Texte eine nationalsozialistische Ideologisierung beinhalten und ihre Ideologieformen und -funktionen herausgestellt worden sind, kann nicht darstellen, inwieweit die Verfasser/-innen bzw. Adressaten/-innen dieser Dokumente ideologisiert worden sind.

2.7 Zusammenfassung

Das Ideologieverständnis dieser Arbeit versteht sich als ein an die Gesellschaft gebundener Diskurs von Sprache, Gesellschaft und nationalsozialistischer Macht, der gesellschaftliche Interessen darstellt und sich teilweise durch einen ideologischen NS-Sprachgebrauch bzw. durch fixierte ideologische Kommunikation und praktische Auslegungen dieser Ideologievorstellungen kenntlich macht. Diese nationalsozialistischen Machtverhältnisse sind z. T. in wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Strukturen eingebettet und lassen sich bspw. durch Berufe, wie das des/der Malers/-in manifestieren und/oder weitertragen. Durch methodische Verfahren bspw. durch eine kategoriengeleitete Textanalyse lässt sich dieser Diskurs z. B. für den/die Maler/-in in berufsbildenden Dokumenten ideologiekritisch systematisch untersuchen.

Mit diesem Ziel verbunden, hat dieser Teil D zunächst den methodischen Bezugsrahmen dargestellt (Kap. 1) und diesen dann auf das Forschungsdesign übertragen (Kap. 2.1) und angewendet (Kap. 2.2). Hierfür sind die Schritte des inhaltsanalytischen Ablaufmodells nach Mayring erläutert und dann auf den Forschungsgegenstand übertragen worden. Im Anschluss daran hat eine Darstellung der deduktiven und induktiven Kategorienbildung stattgefunden. Es folgte die kategoriengeleitete Textanalyse von sieben Dokumenten, die die Fragen nach dem *wie* und *warum* der nationalsozialistischen Ideologie in der Berufsbildung beantworten sollte. (*Wie* sind nationalsozialistische Vorstellungen bzw. praktische Auslegungen der nationalsozialitischen Ideologie in diesen Texten eingesetzt worden und *warum* sind diese dort eingesetzt worden (politische Absichten)). Hierbei konnte festgestellt werden, dass die berufsbildenden Dokumente des/der Malers/-in praktische Auslegungen politischer Ideologieformen und -funktion im Nationalsozialismus widerspiegeln und so von einer NS-Ideologisierung dieser rechtlichen und formalen Dokumente gesprochen werden kann. Wobei hervorzuheben ist, dass hier nur ein ausgewählter Teil betrachtet worden ist. Anschließend sind die Ergebnisse der Textanalyse zusammengefasst worden und ihre Funktion für den Nationalsozialismus bzw. für die NS-Diktatur wurde erläutert. Welchen Nutzen diese Darstellung bzw. diese Ergebnisse für die gegenwärtige Berufsbildung und historiografische Berufsbildungsforschung haben, soll der folgende Teil E betrachten. Fest steht, dass die ideologiekritische Diskurstheorie in Verbindung mit einem systematischen methodischen Verfahren – hier der kategoriengeleiteten Textanalyse – nicht nur zur Transparenz, Nachvollziehbarkeit und methodischen Fundierung der Ergebnisse führt, sondern auch beispiellos in der historiografischen Berufsbildungsforschung ist.

Teil E Abschließende Bemerkungen und Ausblick

1 Ergebnissicherung

Durch die sozial- und regionalhistoriografische Rekonstruktion der Berufsbildung des Handwerks und des Malerhandwerks im Übergang der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus in Deutschland und Hamburg sind nicht nur wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Strukturbedingungen, -entwicklungen und -prozesse dargestellt worden, sondern auch der Diskurs – hier in Bezug auf die Verbindung von Sprache, Gesellschaft und (nationalsozialistischer) Macht – ist in Deutschland und Hamburg kritisch beleuchtet worden.

Durch ideenhistoriografische Betrachtungen der nationalsozialistischen Ideologie und durch eine kategoriengeleitete Textanalyse ist im weiteren Verlauf der Arbeit herausgefunden worden, dass die untersuchten formalen und rechtlichen Dokumente der Berufsbildung des/der Malers/-in in Hamburg praktische Auslegungen nationalsozialistischer Ideologieformen und -funktionen widerspiegeln. Es konnte herausgestellt werden, dass nationalsozialistische Vorstellungen in wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Prozesse in Hamburg eingebettet waren, die nicht nur unterschiedliche ideologische Formen und Funktionen wie bspw. die Produktion und Reproduktion gesellschaftlicher Isolation und Integration hatten, sondern sich auch in Berufen, wie der des/der Malers/-in manifestierten und so zur Weitergabe dieser Vorstellungen führten. Die Veränderung eines politischen Systems wirken somit nicht nur auf der politischen Ebene, sondern dort wo die Veränderungen auch die Gesellschaft betreffen, erhalten sie nach Beck, Brater und Daheim (1980) auch eine berufliche Seite, die sich in beruflichen Tätigkeiten unterschiedlicher Berufe niederschlägt und zur Manifestierung dieser Veränderungen führt (vgl. 235). Der Beruf ist eine Schnittstelle an der individuelles Handeln in gesellschaftliche Realität hinübergeht, aber diese gesellschaftspolitische Relevanz bzw. die Eingebundenheit des einzelnen Arbeiters in politische Macht- und Herrschaftsverhältnisse ist den Arbeitenden z. T. nicht bewusst (vgl. ebd., 240). Das Politische vermischt sich mit dem Beruflichen (oder auch mit dem Familiären), um funktionieren zu können; es verzerrt deren Normen und Werte ganz im Sinne der Ideologie (vgl. z. B. Adorno 1967). „Der Begriff der Ideologie […] wird als ein die gesellschaftliche Wirklichkeit bewußt einseitig und verzerrt darstellendes Aussagesystem definiert, das einen Anspruch auf Totalgültigkeit erhebt" (Aurin 1983, 676). Die Wahrnehmung dieser Ideologie und auch deren subjektive Interpretationen und das daraus entstehende Handeln können unterschiedlich ausfallen und eine politische Instrumentalisierung bzw. Objektivierung *aller* Menschen, die diesem politischen System angehören, ist nie vollständig; weswegen auch nicht von einer totalen Ideologie gesprochen werden kann – auch wenn sie diesen Anspruch verfolgt.

Auf die Frage welche gesellschaftliche und gesellschaftspolitische Bedeutung diese Ergebnisse für die Gegenwart und insbesondere für die Berufsbildung und das Berufsbildungssystem haben, wird im Folgenden Stellung bezogen. Fest steht, dass die Identifizierung einer Gesellschaft und besonders der nachwachsenden Generation mit dem politischen System und deren Bestimmungen eine wesentliche Bedingung für ein friedvolles Zusammenleben und die nachhaltige Sicherung der Zukunftsfähigkeit der Demokratie ist (vgl. Hurrelmann 2007, 150).

Der Berufsbildung wird in diesem Zusammenhang eine relevante Bedeutung zuteil, denn wie in dieser Arbeit gezeigt werden konnte, entwickeln und verändern sich Berufe und Berufsbildung mit und durch Geschichte (Wechselbeziehung wirtschaftlicher, politischer und gesellschaftlicher Strukturbedingungen, -entwicklungen und -prozesse), sodass politische Entwicklungen jener Zeiten sich auch in Berufen manifestieren können und zur Produktion bzw. Weitergabe politischer Ideologien beitragen. Das bedeutet, dass politische Systeme – wie die Demokratie und politische Mitbestimmung – nicht als selbstverständlich betrachtet werden sollten, da sie mit der politischen Lage eines Staates zusammenhängen und sich diese auch auf die Sicherung, Mitwirkung und Gestaltung des demokratischen Gedankenguts in der Berufsbildung auswirken können.

Das letzte Kapitel greift die Ergebnisse der Arbeit auf und stellt sie in den Kontext der Diskussion um das Verhältnis politischer Bildung mit beruflicher Bildung. Zuerst gibt es eine begriffliche Annäherung (Kap. 2), um zu einem gemeinsamen Verständnis politischer Bildung zu gelangen und die unterschiedlichen Entwicklungen politischer Bildung nach 1945 nachzuzeichnen. Es folgt ein Kapitel zum Verhältnis politischer und beruflicher Bildung, das die Entwicklung der Politikdidaktik miteinbezieht und die gegenwärtigen Debatten der Wissenschaft zum Thema aufgreift (Kap. 2.1). Im Anschluss gibt es einen Überblick zum politischen Interesse und der politischen Einstellung Jugendlicher (Kap. 2.2), woran sich berufsbildende Perspektiven (kritisch-)politischer Bildung anknüpfen (Kap. 3).

2 (Kritisch-)Politische Bildung – Eine Annäherung

Dieses Kapitel verfolgt zwei Ziele. Zum einen sollen die Begriffe der politischen Bildung und der kritisch-politischen Bildung erläutert werden, um die Aussagen der nachfolgenden Kapitel besser einordnen zu können. Zum anderen sollen kursorisch die Entwicklungen der politischen Bildung bzw. der bildungspolitischen Debatten nach 1945 nachgezeichnet werden, um nicht nur die Entwicklungen der erziehungswissenschaftlichen Ansätze jener Zeit wiederzugeben, sondern um auch zu zeigen, welche wissenschaftlichen Debatten zu dieser Thematik geführt haben und welche Unterschiede zur heutigen Diskussion bestehen.

So ist einleitend zu konstatieren, dass politische Bildung ein Oberbegriff für viele unterschiedliche zielgerichtete Aktivitäten in Bildungsinstitutionen ist, „in denen Kinder, Jugendliche und Erwachsene Kenntnisse über Politik, Wirtschaft und Gesellschaft erwerben und befähigt werden sollen, Aufgaben in Staat und Gesellschaft wahrzunehmen" (Reuter 2012, 18). Darüber hinaus soll sie die Auseinandersetzung der Menschen mit Politik (pädagogisch) unterstützen und begleiten sowie die gewünschte politische Handlungsbereitschaft fördern (vgl. Mecheril 2010, 242). Sander (2005) vergleicht die Aufgaben politischer Bildung mit einer „Mission" und sagt: „Politische Bildung soll als Instrument zur *Besserung* gesellschaftspolitischer Zustände dienen, oftmals im Sinne eines vorgegeben politischen Programms, sei es regierungsamtlich ‚von oben' oder sei es, wie etwa in der Bildungsarbeit der Arbeiterbewegungen im 19. und frühen 20. Jahrhundert, aus einer oppositionellen politischen Position heraus" (16; Herv. i. Orig.). In ihrem Beitrag zur Theorie der politischen Bildung wird deutlich, dass historiografisch betrachtet, unterschiedliche „Muster" der Aufgaben politischer Bildung erkennbar sind und so beschreibt sie die Intention politischer Bildung zum Beispiel als „Mission", „Herrschaftslegitimation" oder als „Mündigkeit" (vgl. ebd., 15 ff.). Was nur für demokratische Staaten durchsetzbar ist, „weil es die Anerkennung der Freiheitsrechte für alle Bürgerinnen und Bürger voraussetzt. Hier schließt politische Bildung ausdrücklich die Möglichkeit ein, dass die Lernenden in der Beurteilung politischer Streitfragen zu anderen Ergebnissen kommen als die Lehrenden und dass dies ein wünschenswertes Ergebnis von Lernprozessen ist" (ebd., 17).

Politische Bildung ist von der politischen Sozialisation abzugrenzen (vgl. Reuter 2012, 8), denn politische Sozialisation bezeichnet „alle Prozesse […], durch die politische Einstellungen und Verhaltungsweisen beeinflusst werden" (ebd.) und die für die Legitimation und Stabilisierung eines politischen Systems erforderlich sind (vgl. Sander 2005, 13). Daraus ergibt sich die Schlussfolgerung, dass

politische Bildung ein Ergebnis politischer Sozialisation ist (vgl. Reuter 2012, 8). Politische Sozialisation richtet sich im Lebenslauf der Menschen an unterschiedliche Instanzen (z. B. Familie, Peer Group) und erhält in der Adoleszenzphase nach Reinders (2016) eine „besondere Qualität", da sie sich zwar auf die sogenannte primäre politische Sozialisation der Familie bezieht, jedoch meist die sekundäre politische Sozialisation (z. B. durch die Peer Group) untersucht wird (vgl. 87).

Politische Bildung im Schulwesen verfolgt das Ziel „Loyalität gegenüber Staat und Gesellschaft und damit zur Erhaltung des politischen Systems zu erziehen. In demokratischen Staaten wird diese (Legitimations-)Funktion um eine systemkritische (Emanzipations-)Funktion ergänzt; politische Bildung soll auch zur Wahrnehmung von Interessen, zum rationalen politischen Streit, zur Teilnahme an politischen Entscheidungen und zur Gestaltung von Veränderungen befähigen" (Reuter 2012, 18). Diese Aussage von Reuter deutet den kritischen Aspekt politischer Bildung bereits an, der sich darin äußert, dass sich Menschen der Macht- und Herrschaftsverhältnisse bewusst werden, in denen sie eingebunden sind (vgl. Lösch/Thimmel 2010, 8), z. B. durch ihr berufliches und individuelles Handeln. Eine kritisch-politische Bildung soll die Menschen befähigen, „Handlungsmöglichkeiten entwickeln [zu]können, diese Verhältnisse zu gestalten und zu verändern. Dafür ist es notwendig, dass sich die politische Bildung kritisch und kontrovers mit den aktuellen Verhältnissen auseinandersetzt" (ebd.). Kinder, Jugendliche und Erwachsene sollen somit befähigt werden Macht- und Herrschaftsverhältnisse verstehen, analysieren und reflektieren zu können, um politisch (eigene Interessen) mitzuteilen, sodass sie ihre Rolle im demokratischen Staat als mündige Bürger/-innen wahrnehmen können (vgl. Scherr 2010, 303).

Dass sich politische Bildung im öffentlichen Schulwesen oder generell in Bildungsinstitutionen nicht immer kritisch und kontrovers mit aktuellen und vergangenen politischen und gesellschaftlichen Verhältnissen auseinandergesetzt hat, belegen bspw. Untersuchungen zum Zeitraum des Nationalsozialismus wie sie auch hier zur Berufsbildung des/der Malers/-in und zum Malerhandwerk vorgelegt worden sind. So hatte politische Bildung im Nationalsozialismus die Aufgabe, die Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu stabilisieren, indem sie jene politische und gesellschaftliche Lage legitimierte und vor jeglicher Kritik frei hielt (vgl. Sander 2005, 15).

Nach Ende des Zweiten Weltkrieges hat sich die Aufgabe und der inhaltliche Schwerpunkt schulischer politischer Bildung nach Mickel (1970) in „dialektischen Schritten entwickelt" (627). „Zunächst galt es, den Einfluß totalitären Denkens zu überwinden und zu demokratischem Denken und Verhalten zu er-

ziehen" (ebd.). Es ging dabei um die „Überwindung des Nationalsozialismus" und dieser Vorgang hatte vorrangig einen „therapeutischen Charakter", im Gegensatz dazu wurden „Grundlagen des politischen Funktionierens in einer demokratischen Gesellschaft kaum angesprochen" (ebd.). Erst später hat die USA, vor allem in den US-besetzen Zonen Deutschlands, erste Anstoße einer demokratischen politischen Bildung in Form der sogenannten „Reeducation" gegeben (vgl. Sander 2015), die u. a. die „Mitbestimmung von Eltern und Schülerschaft in den Schulen, die außerschulische Jugendbildung und Bemühungen um ein eigenes Schulfach für die politische Bildung" (ebd.) umfassten. Mit der Gründung der BRD[803] endete die „Reeducation" Politik der US-Besatzungsmächte und den westlichen Bundesländern fiel die Gestaltung und Umsetzung der politischen Bildung zunächst schwer (vgl. ebd.).

In den 1950er Jahren kam es zu zwei Streitfragen hinsichtlich der politischen Bildung. Zum einen ist gefragt worden, ob politische Bildung ein eigenes Schulfach benötigt oder ob es ausreichend wäre, wenn andere Schulfächer diese Aufgabe übernehmen würden. Zum anderen ist nach einem Ansatz politischer Bildung gefragt worden, der entweder an die Idee vor der nationalsozialistischen Diktatur anknüpfen könnte (Erziehung zum Staat) oder aber brauchte es einen neuen Ansatz politischer Bildung? (Vgl. ebd.) Anzumerken ist, dass es zur Zeit dieser Streitfragen eine Didaktik der politischen Bildung – eine Politikdidaktik – nicht gegeben hat (vgl. Sander 2015). „Erst mit der ‚didaktischen Wende' (K. G. Fischer) Ende der 1950-er Jahre begann die Entwicklung einer systematischen wissenschaftlichen Theoriebildung politischer Bildung" (Sander 2005, 22). Wichtige Wissenschaftler jener Zeit, die erste „wissenschaftliche Theorien zur Begründung der Ziele, zur Auswahl der Themen und zu den Methoden des Unterrichts im Fach entwickelt [haben]" (Sander 2015), waren Kurt Gerhard Fischer, Herman Giesecke, Wolfgang Hilligen, Rolf Schmiederer und Bernhard Sutor (vgl. Sutor 2002; vgl. Sander 2015).

Einige dieser Wissenschaftler – Kurt Gerhard Fischer, Wolfgang Hilligen und Hermann Giesecke – „entwickelten […] um die Wende zu den siebziger Jahren ihre Konzepte weiter durch die Übernahme von Elementen der Kritischen Theorie. Der gemeinsame Nenner lautete, politische Bildung habe gesellschaftskritisch beizutragen zur Ermöglichung von Emanzipation (vgl. Pukas 2009, 551), wie sie die neue kritische Erziehungswissenschaft verstand. Darüber ließ sich streiten – und es wurde gestritten" (Sutor 2002). So wurden z. B. Schulbücher und Lehrpläne für Bildung in einigen Bundesländern stark kritisiert (vgl. ebd.),

803 In den folgenden Ausführungen wird sich nur auf die Bundesrepublik Deutschland bezogen und nicht auf die Entwicklungen der politischen Bildung in der DDR.

was sich zu einem parteipolitischen Konflikt (zwischen SPD und FDP und zwischen CDU und CSU) entwickelte (vgl. Sander 2015).

„Trotz vielfältiger Polarisierung und Polemik riss auch in den siebziger Jahren das Gespräch über die Grundlagen und Zielsetzungen politischer Bildung zwischen den Fachleuten nicht ab. Von den vielen Tagungen auf Bundes- und Länderebene erlangte die der Baden-Württembergischen Landeszentrale für politische Bildung im schwäbischen Beutelsbach 1976 eine besondere Bedeutung" (Sutor 2002), denn sie markiert das Ende der Streitfragen jener Zeit (vgl. Sutor 2002; vgl. Sander 2005; 2015). „Gegenstand der Tagung war die Frage, ob es in der politischen Bildung einen Minimalkonsens geben kann und muss" (Sander 2015).

Hans-Georg Wehling hatte – vom damaligen Leiter der Landeszentrale für politische Bildung in Baden Württemberg Siegfried Schiele – den Auftrag erhalten, die Erkenntnisse dieser Tagung festzuhalten, welche als „Beutelsbacher Konsens" bekannt sind (vgl. Sutor 2002; vgl. Sander 2005; 2015). Wehling (1977) fasst folgende drei Grundprinzipien politischer Bildung zusammen:

„1. *Überwältigungsverbot.* Es ist nicht erlaubt, den Schüler […] im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbstständigen Urteils' zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze Politischer Bildung und *Indoktrination.*

2. Was in Wissenschaft und Politik *kontrovers* ist, muß auch im Unterricht kontrovers erscheinen. […] Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine *Korrekturfunktion* haben sollte, d. h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muß, die den Schülern […] von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft fremd sind.

3. Der Schüler muß in die Lage versetzt werden, eine *politische Situation* und seine *eigene Interessenlage zu analysieren*, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene Lage im Sinne seiner Interessen *zu beeinflussen*" (179 f.; Herv. i. Orig.).

Kritik am „Beutelsbacher Konsens" ist, dass sich „bedingt durch die menschliche Nähe die Abwesenheit von Öffentlichkeit und den quasi politikfreien Raum – eine *vorschnelle Harmonisierung* unterschiedlicher Standpunkte eingestellt haben könnte" (ebd.; Herv. i. Orig.). Nichtsdestotrotz ist der Konsens ein grundlegendes Dokument der schulischen[804] politischen Bildung (vgl. Sander 2015).

804 Er kann allerdings auch für außerschulische politische Bildung verwendet werden (vgl. Sander 2005, 19).

In den 1980er Jahren bestimmte die „Abwendung vom Theoriestreit hin zur ‚Praxis'" (Sutor 2002) die Diskussion der Politikdidaktik. „Das entsprach dem Lebensgefühl der nachwachsenden Generation. Die didaktischen Stichworte lauteten: Subjektorientierung, Lebensweltorientierung, Handlungsorientierung" (ebd.)[805]. Seit dem Jahr 2000 sind die Veränderungen der Politikdidaktik durch die Ergebnisse der PISA-Studie gekennzeichnet. Die aufgrund der schwachen Ergebnisse eingeführten Bildungsstandards haben die politische Bildung zunächst nicht betroffen, jedoch sind aus dem Fach selbst Kompetenzanforderungen entstanden. (Vgl. Sander 2005, 40; Vgl. Sander 2015) Diese beziehen sich auf den Erwerb folgender Kompetenzen:

- Politische Urteilsfähigkeit
- Politische Handlungsfähigkeit
- Methodische Fähigkeiten (vgl. Sander 2015).

„Die Fachdiskussion in Wissenschaft und Praxis dreht sich seitdem hauptsächlich um die damit verbundenen Probleme und Fragen – so etwa, wie sich Kompetenzen erforschen lassen, wie das Verhältnis von Kompetenzen und Wissen ist, was Kompetenzen konkret für den Unterricht bedeuten und wo die Grenzen der Kompetenzorientierung liegen" (ebd.).

Die unterschiedlichen Verständnisse politischer und kritisch-politischer Bildung haben gezeigt, dass es durchaus eine Übereinstimmung der Aufgaben und Ziele (kritisch-)politischer Bildung gibt, die sich auf drei „idealtypische Grundmuster" (Herrschaftslegitimation, Mission und Mündigkeit) nach Sander (2005) zurückführen lassen. Die darauffolgenden Entwicklungslinien der Politikdidaktik haben die verschiedenen Debatten erwähnt, sodass politikdidaktische Vorhaben erkennbar geworden sind, welche im folgenden Kapitel zum Verhältnis der beruflichen Bildung gesetzt werden, um zu beleuchten, welche Diskussionen in der beruflichen Bildung hinsichtlich der Aufgaben und Ziele (kritisch-)politischer Bildung geführt worden sind bzw. geführt werden.

2.1 Das Verhältnis (kritisch-)politischer Bildung mit beruflicher Bildung

Bei näherer Betrachtung der politischen Bildung in der Berufsbildung in Deutschland wird deutlich, „dass das Verhältnis von politischer und beruflicher Bildung bis heute zu den notorisch vernachlässigten Gegenstandsfeldern ge-

805 Für weitere Erläuterungen der didaktischen Stichworte siehe Sutor (2002).

hört" (Besand 2014, 25)[806]. Wie es dazu kam, sollen die folgenden (didaktischen) Entwicklungslinien nach 1945 in Anlehnung an die Darstellung von Weinbrenner (1992) darstellen.

Die Aufgabe politischer Bildung nach Ende des Zweiten Weltkrieges ist „als Mittel zur Überwindung der Krise der modernen Zivilisation propagiert" (Weinbrenner 1992, 281) worden. Die Konzepte politischer Bildung in der Berufsschule in der Anfangszeit der Bundesrepublik Deutschland haben u. a. Bezug zu Kerschensteiners Idee der „Staatsbürgerkunde" genommen und auch die Bemühungen in den 1950er Jahren sind nach Weinbrenner (1992) Zeugnis einer „immer noch vorhandenen antiaufklärerischen und vordemokratischen Grundhaltung führender Berufspädagogen jener Zeit" (283). Die Kritik an der Idee von Kerschensteiner ist als Wendepunkt bzw. Neuorientierung der politischen Bildung in den Berufsschulen zu betrachten („Didaktische Wende") (vgl. ebd.). „Nicht Staatstreue und Gemeinschaftssinn, sondern Aufbau und Festigung der neuen Demokratie, Anerkennung des politischen Streits, des sozialen Konflikts und des Kampfes um die Durchsetzung gesellschaftlicher Interessen als genuine Erscheinungsformen einer demokratischen, offenen und dynamischen Gesellschaft" (ebd. 285) beeinflussten die „didaktische Wende" auch in Berufsschulen, wo Demokratie nicht nur gelernt werden sollte, sondern auch als „Lebensform" der Berufs- und Arbeitswelt, als Chance zur Weiterentwicklung des Rechtstaates und als Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen verstanden werden sollte (ebd.).

Die Folgejahre sind zunächst geprägt worden von „Ratlosigkeit" über Aufgaben, Ziele und (methodische) Umsetzungen der Politikdidaktik an beruflichen Schulen, wo auch Eduard Sprangers „Gedanken zur Staatsbürgerlichen Erziehung" (1957) keinen Ausweg aus dieser „Hilflosigkeit" gebildet haben (vgl. ebd., 285). Erst die Diplomarbeit von Wolfgang Lempert (1963)[807] hat erste Anregungen zu einem politikdidaktischen Konzept der Berufsschulen gegeben, das die „berufliche und politische Mündigkeit der Berufsschüler" beabsichtigte (vgl. ebd., 291). Daraufhin folgten pädagogische Beiträge, die verschiedene Kontroversen verursacht haben und zu Protestbewegungen der Schüler/-innen und Studierenden sowie der Lehrlinge geführt haben (vgl. ebd., 293; vgl.

806 Auch in der beruflichen (Schul-)Praxis bekommt politische Bildung nicht die Bedeutung, die ihr nach Weinbrenner (1989, 1992) zusteht. Eine Ursache für die „Misere der politischen Bildung" ist nach Weinbrenner (1989, 1992) das sogenannte „Kammernsyndrom" (vgl. Weinbrenner 1989, 243; vgl. Weinbrenner 1992, 304), denn „das Berufsschulzeugnis, indem das Fach Politik mit Abschlußnote auftaucht, [ist] für das Bestehen der Kammerprüfung und die Frage der beruflichen Übernahme und Weiterbeschäftigung sowie für spätere Bewerbungen und Aufstiegschancen ohne jede Relevanz" (Weinbrenner 1989, 243.).

807 Im Literaturverzeichnis unter Lempert (1971) aufgelistet, weil die 2. Auflage herangezogen worden ist.

Pukas 2009, 506) („Lehrlingsbewegung" der 1960/70er Jahre – siehe hierzu Büchter/Kipp 2014). Die Emanzipationsdidaktik jener Zeit hat die „berufliche Autonomie" oder auch die „berufliche Mündigkeit" zum didaktischen Ziel gehabt (vgl. Lempert 1982, 335 zit. n. Stratmann 1999a, 551; vgl. Pukas 2009, 503, 507).

In den 1980er Jahren hat dann eine „allgemeine didaktische Wende" von der Stofforientierung zur Lernzielorientierung stattgefunden[808] (vgl. Pukas 2009, 507[809]). Die fachdidaktische Begründung der Inhalte in der politischen Bildung ist in den Vordergrund der Diskussionen gerückt und es ist u. a. von Roland Dosch propagiert worden, über lernzielorientierten Politikunterricht Fachdidaktiken (von Giesecke, Hilligen, Sutor) zu integrieren (vgl. ebd., 508), dieser Ansatz konnte sich allerdings nicht umsetzen bzw. die „ideologische Kluft" zwischen konservativen und kritischen Pädagogen schließen. (Vgl. Weinbrenner 1992, 297 ff.) Im Anschluss an die Lernzielorientierung der 1980er Jahre ist es zur „pragmatischen Wende" gekommen, die u. a. (nach Weinbrenner) durch die Arbeiten von Wolfgang Mickel dominiert wurde (vgl. Pukas 2009, 508). Die Neuorientierung der politischen Didaktik im beruflichen Schulwesen hat den Arbeits- und Berufsbezug in den Fokus gestellt (vgl. Weinbrenner 1992, 300 ff.). Diese Politikdidaktik hat nach Weinbrenner (1992) zwei Funktionen. Zum einen eine antizipative Funktion, weil „sie die Jugendlichen bei der Entwicklung einer Berufsperspektive und der Ausgestaltung einer persönlichen Berufsbiographie berät und unterstützt. Indem sie zur kritischen Auseinandersetzung mit den vorgegeben Strukturen, Ansprüchen und Herrschaftsmomenten des gegenwärtigen Ausbildungs- und Beschäftigungssystems anregt und ihnen gleichzeitig die Spielräume bei Gestaltungs- und Verhandlungsalternativen sowie die individuellen und kollektiven Strategien für politische Veränderungen aufzeigt" (306). Zum anderen eine kompensatorische Funktion, weil „sie die von den Jugendlichen in der konkreten Ausbildungs- und Arbeitssituation des Betriebes gemachten Erfahrungen, Probleme und Konflikte aufgreift und zum Gegenstand politischen Lernens macht" (ebd., 306 f.). Eine berufs- und arbeitsorientierte politische Didaktik im Curriculum kann nach Weinbrenner (1992) eine Erweiterung der beruflichen Handlungsfähigkeit um die politische Dimension bedeuten, was das Verhältnis von Beruf und Politik neu bestimmt (vgl. 309). Als letzten Punkt greift Weinbrenner (1992) die Frage von Wolf-Dietrich Greinert aus dem Jahr 1991 auf, ob der Beruf als Medium politischer Bildung ausgedient hätte (vgl. 310 f.) und kommt zu dem Entschluss, dass poli-

808 In diesem Zusammenhang ist auf das Buch von Roland Dosch (1983): Lernzielorientierter Politikunterricht an berufsbildenden Schulen zu verweisen, dass diese „allgemeine didaktische Wende" aufgreift.

809 Pukas (2009) spricht hier von der „curricularen Wende" (Pukas 2009, 507).

tische Bildung in der Berufsschule als eine notwendige Bedingung für die Ausbildung kritischer Berufspraxis [ist] und damit letztendlich als Voraussetzung für die Überlebens- und Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft" (ebd., 320).

Die Folgejahre der Diskussion über das Verhältnis politischer und beruflicher Bildung sind u. a. geprägt worden durch die Einführung des Lernfeldkonzepts an beruflichen Schulen. „Für den Unterricht der Berufsschule gilt die Rahmenvereinbarung über die Berufsschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.1991) in Verbindung mit der Vereinbarung über den Abschluss der Berufsschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.06.1979 i. d. F. vom 04.12.1997). Danach gehört es zum Bildungsauftrag der Berufsschule, einerseits eine berufliche Grund- und Fachbildung zu vermitteln und andererseits, die zuvor erworbene allgemeine Bildung zu erweitern. Damit will die Berufsschule zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung befähigen" (KMK 2007, 4). Das Bildungsziel „Befähigung zur Mitgestaltung der Arbeitswelt" verdeutlicht nicht nur die gestaltungsorientierte Richtung dieses Ziels, sondern auch den Berufs- und Arbeitsbezug in der beruflichen Bildung, der politische Bildung integriert und einen ideologiekritischen Ansatz verfolgt (vgl. Politikdidaktik nach Weinbrenner (1992) – antizipative und kompensatorische Funktion Kap. 2.1).

Der Bildungsauftrag der Berufsschule umfasst nicht nur theoretische und praktische Fähigkeiten zur Ausübung eines Berufes, sondern darüber hinaus auch „die Förderung der jungen Menschen zur persönlichen und strukturellen Reflexion […], die Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen […] [sowie] die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität" (KMK 2011, 14 f.).

Politische Bildung bildet zwar nicht den Schwerpunkt in der schulischen Berufsbildung, jedoch gehört sie zu diesem ganzheitlichen Bildungsverständnis dazu (vgl. Jung 2014, 10) bzw. ist mit diesem verbunden und verpflichtend in allen Bundesländern eingeführt worden[810] – politische Bildung wird hierbei in bestimmten Fächern unterrichtet, z. B. Sozialkunde, Politikunterricht, Wirtschaftskunde (vgl. Reuter 2012, 18). Die Ziele und didaktischen Grundsätze, festgehalten in den Rahmenrichtlinien des Fachs Politik, an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen lauten z. B. „Jede Schülerin und jeder Schüler soll politisch urteils- und handlungsfähig werden, sodass sie oder er sich demokratisch verhält, sich selbstständig informiert, eigene Urteile bildet und artikuliert sowie fremde

810 So ist in der Berufsschule der Politikunterricht als verpflichtendes Unterrichtfach für die politische Bildung vorgesehen (vgl. Jung 2005, 222).

Urteile hinterfragt" (Niedersächsisches Kultusministerium 2015, 3). Diese Ziele und Grundsätze spiegeln ebenfalls die gewünschte Politikkompetenz wider (politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten).

Wehling (1979) deutet allerdings darauf hin, dass Curricula, die sowohl die Lehrkräfte als auch Schüler/-innen in der Umsetzung politischer Themen festlegen, dem Sinn des Politikunterrichts widersprechen und darüber hinaus solche Curricula besonders fragwürdig erscheinen, da sie den wissenschaftlichen und politischen Stand der Diskussionen für zukünftige Zeit festlegen (vgl. Wehling 1977, 177). Sander (2005) hebt außerdem hervor, dass „Politische Bildung in der Schule […] zu kurz [greift], wenn sie nur als Aufgabe *eines* Faches verstanden wird. […] Politische Bildung ist mehr als die Aufgabe eines Faches" (255), sie ist nach Reuter (2012) ein Unterrichtsprinzip, „d. h. ähnlich wie interkulturelles Lernen als Querschnittsbereich verschiedener Fächer (z. B. Deutsch, Geschichte, Geografie)" zu verstehen (18), welches mit beruflichen Inhalten verbunden werden kann (vgl. Pukas 2009, 571).

Die Auseinandersetzung mit politischer Bildung in Hinblick auf die Möglichkeiten und Chancen, die sie im beruflichen Bildungswesen bietet, gehört nach Besand (2014) allerdings „zu den notorisch vernachlässigten Fragestellungen der deutschen bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Diskussion" (17) und es scheint wenig Hoffnung zu geben, dass sich die marginalisierte Stellung der politischen Bildung im beruflichen Bildungswesen ändern wird (vgl. Jung 2005, 23). Denn diese wurde „in den letzten Jahren weder aus der fachlichen, fachdidaktischen noch aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive gründlich bearbeitet" (Besand 2014, 17).[811]

Auch die Möglichkeiten und Chancen politischer Bildung in der betrieblichen Berufsbildung sind teils nicht ausgeschöpft bzw. fehlt es an Verbindlichkeit, Förderung und Kontrolle. Die Beteiligung und das Potenzial der betrieblichen Ausbildungsorte an politischer Bildung bleibt somit weitestgehend unbeleuchtet (vgl. Zedler 2007). Dabei tragen beide Partner der dualen Berufsausbildung nicht nur die Verantwortung, die politische Handlungsfähigkeit und Identitätsfindung Jugendlicher zu fördern, wo gerade betriebliche Abläufe unterschiedliche Anlassmöglichkeiten geben, sich mit politischer Bildung im Berufsalltag

811 Nennenswert ist m. E. in diesem Zusammenhang der Entwurf eines Kompetenzmodells zur Politik (Politikkompetenz – ein Modell) von Detjen, J. et al (2012), die sich intensiv mit der Frage der Politikkompetenz auseinandersetzen.

auseinanderzusetzen (vgl. ebd.), sondern beide besitzen auch das Gefahrenpotenzial, ideologisch instrumentalisiert zu werden[812].

Zudem mangelt es an wissenschaftlichen Forschungen und Ergebnissen zur politischen Bildung im beruflichen Bildungswesen. So gibt es bspw. keine Meinungsäußerungen des Bildungspersonals (Lehrer/-innen, Schulleiter/-innen usw.) hinsichtlich ihrer Einschätzung politischer Bildung und keine objektivierten Leistungsmessungen (Input-Output-Analysen) zum Thema. (Vgl. Zedler 2007) Und es gibt auch keine Untersuchung, inwieweit die Bildungsziele – Befähigung zur Mitgestaltung und Förderung beruflicher Handlungskompetenzen – „eher zur Anpassung an berufliche Anforderungen beitragen bzw. […] im berufsschulischem Unterricht so weit ausgelegt werden, dass sie zur Kritik und Mitgestaltung lediglich innerhalb des im Lehrplan vorgesehenen Themenbereichs befähigen" (Büchter/Kipp 2014, 16).

Es bleibt somit weitgehend unklar, wie, was und auf welche Weise das Thema Politik in den unterschiedlichen Lernorten der Berufsbildung behandelt wird. Grundsätzlich ist herauszustellen, dass das berufliche Bildungswesen Raum und Chancen für politische Bildung bietet (z. B. durch berufs- und arbeitsbezogene Festlegung politischer Bildung in Curricula sowie als Unterrichtsprinzip) und dies z. T. auch verpflichtend umsetzt.

Abschließend ist zu konstatieren, dass „die Frage, welche Rolle politische Bildung in der Berufsschule spielt, wie Politik im Medium des Berufs, der beruflichen Bildung, des Lernfelds ausgelegt werden kann und wird […] nicht im Zentrum der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion [steht]" (ebd.). Auch die Frage „nach den Möglichkeiten politischer Orientierung und politischen Engagements von Jugendlichen in der beruflichen Bildung [ist unbelichtet]" (ebd.), weswegen im folgenden Kapitel das politische Interesse und das Engagement Jugendlicher näher beleuchtet wird, um im Anschluss einen Ausblick bzw. Anregungen für Gestaltungsperspektiven kritisch-politischer Bildung in der Berufsbildung zu formulieren.

812 Angemerkt sei hier die Tatsache, dass der Betrieb bzw. seine Mitarbeiter/-innen eine gesellschaftspolitische Relevanz haben, da sie das (politische) System manifestieren und weitergeben (vgl. Beck/Brater/Daheim 1980). Auch hat die politische Sozialisation während der Ausbildung einen entscheidenden Einfluss auf die Jugendlichen, die nach Anerkennung, Partizipation und Bestätigung streben (vgl. Lempert 2002), welche nicht nur in extremen Herrschaftsverhältnissen, sondern auch im alltäglichen Betriebsablauf politisch indoktriniert werden können. Wer überwacht das, was der/die Geselle/-in dem Lehrling an politischem Wissen bzw. seiner politischen Haltung vermittelt? Gerade hier erscheint eine Sensibilisierung für das Thema notwendig und die Relevanz der Heranbildung kritischer-politischer Reflexions-, Handlungs- und Urteilsfähigkeiten junger Menschen sinnvoll, um sich im (beruflichen) Alltag zu festigen.

2.2 Politisches Interesse und Engagement Jugendlicher

Hurrelmann (2007) macht deutlich, dass ein Merkmal einer demokratischen Kultur das grundsätzliche Interesse der Bürger an politischen Themen ist und dass „diese von sich aus bereit sind, sich in den politischen Willensbildungsprozess einzuschalten" (150). Betrachtet man allerdings das politische Interesse der deutschen Bevölkerung, scheint es keine demokratische Kultur hier zu Lande zu geben. Denn ein Großteil der Gesamtbevölkerung in Deutschland hat dem Politischen 2007 indifferent gegenüber gestanden (vgl. Golz 2007, 2) und im internationalen Vergleich ist das politische Engagement bei deutschen Jugendlichen im Jahr 2001 sogar unterdurchschnittlich gewesen (vgl. Oesterreich 2001,13). Auch Ergebnisse aus dem Jahr 2012 legen dar, dass Jugendliche bis zur Pubertät – bis zum 15. Lebensjahr – durchaus den Willen gezeigt haben, sich politisch zu engagieren, danach ihre Motivation jedoch deutlich nachgelassen hat (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk 2012). Die Ergebnisse des Deutschen Jugendinstituts (DJI) in der dritten Welle ihres Jugendsurveys[813] zur politischen und gesellschaftlichen Einstellung Jugendlicher haben in den Folgejahren gezeigt, dass Politik bei Jugendlichen zwar ein marginalisiertes Thema ist, sich diese allerdings politisch engagieren (vgl. Gille et al. 2006, 286).

Die letzte Untersuchung zur politischen Einstellung Jugendlicher in Deutschland fand 2015 durch die Shell-Jugendstudie[814] statt und stellte – im Gegensatz zu ihren und den anderen vorherigen Untersuchungen – ein neu angestiegenes politisches Interesse und Engagement bei Jugendlichen[815] fest (Shell-Jugendstudie 2015, 13). Die Studienergebnisse lassen auf eine „Trendwende" (ebd., 20) schließen, wo „nicht etwa erwartete oder bereits erfahrene (gesellschaftliche) Krisenprozesse, sondern eher eine positive Zukunftssicht im Verbund mit eigenen Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, [die] das Interesse an Politik befördert haben" (ebd., 21). So konnte bspw. festgestellt werden, dass sich nicht nur die Akzeptanz gegenüber der Zuwanderung nach Deutschland im Vergleich zu den Vorjahren erhöht hat, sondern auch die Vorbehalte

813 „Der DJI-Jugendsurvey ist ein Instrument zur Dauerbeobachtung der Lebensverhältnisse sowie gesellschaftlicher und politischer Orientierungen Jugendlicher. Basis dieser Dauerbeobachtung sind regelmäßige repräsentative Umfragen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Bundesrepublik im Alter von 16 bis 29 Jahren (in der 3. Welle von 12 bis 29 Jahren)" (DJI 2016). Jugendsurvey 1. Welle: 01.01.1989 – 30.04.1995, Jugendsurvey 2. Welle: 01.05.1995 – 30.12.1999, Jugendsurvey 3. Welle: 01.01.2001 – 30.06.2007 (vgl. DJI 2016).

814 Die Shell-Jugendstudie aus dem Jahr 2015 war die 17. ihrer Art und beruht auf den Ergebnissen von 2558 Interviews mit Jugendlichen zwischen 12 und 25 Jahren. Die repräsentative Stichprobe fand mit Erhebungen aufgrund eines standardisierten Fragebogens statt (Shell-Jugendstudie 2015, 32).

815 Untersuchte Altersgruppe 12 bis 25 Jahre.

gegenüber anderen gesellschaftlichen Gruppen gesunken ist (vgl. ebd. 23 f.). Insgesamt kann auf eine überschaubare Anzahl an (regelmäßigen) Studien und Untersuchungen zur politischen Einstellung Jugendlicher in Deutschland verwiesen werden. Zu nennen wären hier u. a. die

- Ost-West Längsschnittuntersuchung von Klaus Schweikert: Auszubildende und unversorgte Jugendliche – Ausbildungssituation und Ansichten zur Politik – von 1992–1996, herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Das Arbeitspapier von Rudolf Speth (2015): Politische Beteiligung – Lage und Trends von der Otto-Brenner-Stiftung.
- Die „Mitte-Studie" der Universität Leipzig, seit 2002 alle 2 Jahre stattfindende Erhebung zur rechtsextremen Einstellung Jugendlicher.[816]
- Die seit 2006 alle zwei Jahre stattfindende Studie mit dem Titel „Die Mitte im Umbruch" zur politischen Einstellung von der Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Die Regionalstudie: „Rechtsextremismus und sein Umfeld" von der Tübinger Forschungsgruppe, wo auch junge Auszubildende befragt worden sind[817].
- Eine Untersuchung zur rechten Orientierung Jugendlicher – Auszubildender in der Automobilindustrie an der Karlsruher Universität 1995.
- Eine Untersuchung von Albert Scherr (1995): „Soziale Identitäten Jugendlicher. Politische und berufsbiographische Orientierungen von Auszubildenden und Studenten".
- Eine Untersuchung der Hans-Böckler Stiftung „Wie politische Bildung wirkt". (Biografische Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung (2013) – non-formale Bildung).
- Die jährlich stattfindende Shell-Jugendstudie, die auch das politische Interesse Jugendlicher befragt.
- Der DJI-Jugendsurvey, welcher ein Instrument zur Dauerbeobachtung der Lebensverhältnisse sowie gesellschaftlicher und politischer Orientierungen Jugendlicher (Alter von 16 bis 29 Jahren) ist.

816 Diese Erhebung hat ein Item, dass die Befragten nach ihrem derzeitigen schulischen/beruflichen Status fragt (Ankreuzmöglichkeit: „in Schul-/Berufsausbildung"). Eine Trennung der Befragten in allgemeine und berufliche Schulbildung gibt es nicht.

817 Eine neue Studie ist bereits in Planung: „Rechtspopulismus und Rassismus im Kontext der Flüchtlingsbewegung – eine Regionalanalyse zur politischen Kultur".

Zusätzlich dazu gibt es eine Vielzahl an Einzelveröffentlichung zum politischen Interesse und der politischen Einstellung Jugendlicher.[818]

Kritische Stimmen wie die von Reinders (2016) halten jedoch fest, dass solche öffentlichen Debatten, um die „politisch desinteressierte Jugend" irreführend und unzutreffend sind – insbesondere im Vergleich zu den Jugendprotesten der 1970er und 1980er Jahre (vgl. 89), genauso wie die Annahme, dass „Politik in der Jugendphase ganz oben auf dem Themenzettel zu bearbeitender Entwicklungsaufgaben" (ebd.) stehe. Das Interesse der Jugendlichen an Politik unterliegt nach Reinders (2016) normalen Schwankungen und auch entwicklungspsychologisch betrachtet, ist erwiesen, dass politische Fragen eine untergeordnete Rolle in der Adoleszenzphase haben. Nichtsdestotrotz kann politische Bildung gerade in dieser Phase einen wichtigen Beitrag leisten, indem sie jungen Menschen eine politische Orientierung bietet und zur Identitätsfindung beiträgt.

818 Z. B. Franger, M. (1995): Berufsausbildung, Technikfelder und Selbstbestimmung. Einstellungen und Verhalten gewerblich-technisch Auszubildender in industriellen Metall- und Elektroberufen. Hier ist auch die politische Einstellung untersucht worden.
Calmbach, M./Thomas, P.M./Borchard, I./Flaig, B. (2012): Wie ticken Jugendliche. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH, Berlin.
Raber, W. (1997): Antisemitische und Ausländerfeindliche Einstellungen. In: Schumann, S./Winkler, J. (Hg.): Jugend, Politik und Rechtsextremismus in Rheinland-Pfalz. Ergebnisse eines empirischen Modellprojekts. Frankfurt.

3 Ausblick – Perspektiven (kritisch-)politischer Bildung in der Berufsbildung

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass sich die Berufsbildung in Deutschland vom Nationalsozialismus ideologisieren ließ und sich diese politische Beeinflussung in berufsbildenden Dokumenten methodisch fundiert rekonstruieren lässt. Historiografische Untersuchungen von Berufen und Berufsbildung zeigen allerdings nicht nur wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Veränderungen und Verflechtungen, sondern bieten auch Forschungsansätze und Gestaltungsmöglichkeiten für die gegenwärtige Berufsbildung. Denn die Aufarbeitung ideologischer Beeinflussungen durch extreme Herrschaftsformen in der Berufsbildung bspw. spiegelt die Bedeutsamkeit des Themas und damit die Sensibilisierung und Notwendigkeit von politischer Bildung für Jugendliche in der Gegenwart wider, damit sie sich bewusst werden, dass sie selbst im beruflichen und individuellen Handeln in Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingebunden sind.

Es geht somit nicht um politische Bildung im Sinne von Integration in das bestehende politische System, d. h. die unreflektierte Übernahme der gesellschaftlichen Normen und Werte, sondern um die Bildung und Entfaltung eines kritisch-emanzipatorischen Ansatzes politischer Bildung, der Jugendliche zu politisch handlungsfähigen und kritisch reflektierenden jungen Erwachsenen erzieht und ihre politische Handlungsfähigkeit und -bereitschaft erhöht, indem sie ihre Rolle als mündige Bürger/-innen eines demokratischen Staates wahrnehmen. „Jugendliche benötigen realistische Möglichkeiten der Beteiligung an politischen Prozessen, wenn die Entfremdung von den in einer Demokratie üblichen Institutionen gegenüber abgebaut werden soll. Deshalb sind in Schule, Berufsausbildung und Hochschule ebenso wie auf der lokalen Politikebene der Gemeinde direkte und wirkungsvolle Mechanismen der Partizipation notwendig“ (Hurrelmann 2007, 155). Politische Bildungspraxis fördert und unterstützt nicht nur Fähigkeiten, die für ein gesellschaftliches Zusammenleben notwendig sind, sie gibt den jungen Menschen zudem Orientierung, wenn es differierende Vorstellungen in Bezug auf dieses politische und gesellschaftliche Zusammenleben gibt (vgl. Wucherer 2014, 5) und bietet darüber hinaus die Möglichkeit zur Bildung eines „mündigen, beruflich tätigen Bürger[s], der die gesellschaftlichen Bezugsmomente seines beruflichen Handelns kennt und diese kritisch analysieren und reflektieren kann“ (Besand 2014, 54).

Inwieweit die geforderte Politikkompetenz (politische Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie methodische Fähigkeiten) und die antizipative und kompensatorische Funktion der Politikdidaktik (z. B. ideologiekritische Auseinandersetzung

mit den vorgegebenen Strukturen des Ausbildungssystems oder das Aufgreifen konkreter Ausbildungssituationen im politischen Lernen) durch die Bildungsziele Befähigung zur Mitgestaltung und Förderung der Handlungskompetenzen erreicht werden und inwieweit diese Bildungsziele Möglichkeiten einer kritisch-politischen Auseinandersetzung im vorgegebenem Lehrplan der Berufsschulen eröffnen, bleibt allerdings offen und ist noch zu hinterfragen.

Literatur

Abeking, T. (1947): Das Malerhandwerk. Berlin.

Abel, H. (1963): Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesens Deutschlands (BRD). Braunschweig.

Abel, H. (2004): Berufsausbildung im Handwerk. Historische und berufsbildungspolitische Bezüge. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), H. 4, Bd. 100. Stuttgart, 559–578.

Adorno, T. W. (1967): Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie. Berlin.

Albrecht, O./J. (1919): Nürnberger Beschlüsse. Regelung des Lehrlingswesens. In: Pätzold, G. (Hrsg.) (1982): Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung 1918–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 1. Köln/Wien, 49–52.

Althusser, L. (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Berlin/Hamburg.

Angermuller, J. (2014): Einleitung. Diskursforschung als Theorie und Analyse. Umrisse eines interdisziplinären und internationalen Feldes. In: Angermüller et al. (Hg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Bd. 1. Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld, 16–36.

Arnold, K. (1998): Der wissenschaftliche Umgang mit den Quellen. In: Goertz, H.-J. (Hg.): Geschichte ein Grundkurs. Hamburg, 42–58.

Aurin, K. (1983): Die Politisierung der Pädagogik im ‚Dritten Reich'. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd). Jg. 29, H. 5, 675–692.

Axmann, A. (1937): Der Leistungsanstieg im Reichsberufswettkampf. Ausblick auf den Wettkampf aller Schaffenden – die Ergebnisse und ihre Auswertung. In: DjD, 31 (1937), 529 ff. In: Pätzold, G.(Hrsg.) (1980): Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung 1918–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 1. Köln/Wien, 322–324.

Baabe-Meijer, S. (2006): Berufliche Bildung am Bauhaus: die Lehre am historischen Bauhaus und daraus resultierende Entwicklungsperspektiven für berufspädagogisch-didaktische Arbeit im Berufsfeld Farbtechnik und Raumgestaltung. Paderborn.

Bahnsen, U. (2015): Hanseaten unter dem Hakenkreuz. Die Handelskammer Hamburg und die Kaufmannschaft im Dritten Reich. Kiel/Hamburg.

Bajohr, F. (2005): Die Zustimmungsdiktatur. Grundzüge nationalsozialistischer Herrschaft in Hamburg. In: Hamburg im Dritten Reich. Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg (Hrsg.). Göttingen, 69–121.

Bajohr, F./Szodrzynski, J. (1995): Einleitung. In: Bajohr, Frank und Szodrzynski, Joachim (Hrsg.): Hamburg in der NS-Zeit. Ergebnisse neuer Forschungen. Forum Zeitgeschichte Bd. 5. Hamburg, 7–23.

Bajohr, F./Szodrzynski, J. (Hrsg.) (1995a): Hamburg in der NS-Zeit. Ergebnisse neuer Forschungen. Forum Zeitgeschichte Bd. 5. Hamburg.

Baker, P. (1989): Youth led by youth. Some Aspect of The Hitlerjugend. London.

Bank, V./Lehmann, A. (2014): Theodor Franke. Sächsischer Pionier wirtschaftspädagogischen wirtschaftspädagogischen Denkens in Deutschland. In: Seifried, J./Faßhauer, U./Seeber, S. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen u. a., 21–38.

Barion, J. (1974): Was ist Ideologie? Studie zu Begriff und Problematik. 3. erw. Aufl. Bonn.

Barth, H. (1939): Die Erstellung reichseinheitlicher Lehrpläne für die Berufsschulen [Bericht auf der gemeinsamen Sitzung der Arbeitsausschüsse für Berufsschulfragen und für Grundbildung im DATSCH. In: Berufsausbildung in Handel und Gewerbe 14 (1939), 229–233. In: Kümmel, K. (Hrsg.) (1980): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1918–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 2. Köln/Wien, 210–223.

Barth, H. (1961): Wahrheit und Ideologie. 2. Aufl. Zürich.

Bauche, U. (2003): Hansen, Carl Friedrich. In: Kopitzsch, F./Brietzke, D. (Hrsg.): Hamburgische Biografie. Personenlexikon. Bd. 2. Hamburg.

Bauer, T. (2008): Entwicklungslinien der Berufsbildung in der deutschen Luftfahrtindustrie. Eine berufspädagogisch-historische und museumsdidaktische Studie zur Darstellung luftfahrttechnischer Berufe im Rahmen des Modellversuchs VISUBA. Universität Hamburg. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) (2005). H. 1, Bd. 104. Stuttgart, 111.

Bäumer-Schleinkofer, Ä. (1992): NS-Biologie und Schule. Frankfurt a. M. u. a.

Baumgart, F. (2007): Erziehungs- und Bildungstheorien. 3. durchgesehene Aufl. Bad Heilbrunn.

Bäumler, A. (1939): Das Problem der Bildsamkeit. In: Bäumler, A. (1939): Rasse als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. In: Internationale Zeitschrift für Erziehung. 8, 252–255. In: Baumgart, F. (2007): Erziehungs- und Bildungstheorien. 3. durchgesehene Aufl. Bad Heilbrunn, 210–214.

Beck, F. A. (1933): Die nationalsozialistische Erziehungsidee. In: Beck, F.A. (Hrsg.) (1933): Geistige Grundlagen der neuen Erziehung, Dargestellt aus der nationalsozialistischen Idee. Osterwieck, 19–21. In: Gamm, H.-J. (1984): Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. Eine Quellensammlung. 2. Aufl. Frankfurt/New York, 105–108.

Beck, U./Brater, M./Daheim, H. (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe: Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek bei Hamburg.

Becker, M./Spöttl, G. (2008): Berufswissenschaftliche Forschung. Ein Arbeitsbuch für Studium und Praxis. Frankfurt a. M. u. a.

Bekanntmachung des [Königlich Sächsischen] Kultus-Ministeriums, den Lehrplan für den Unterricht in Fortbildungsschulen betreffend (1881). In: Walter, O. (1882): Das Königlich Sächsische Volksschulrecht. Gesetz, das Volksschulwesen betreffend, vom 26. April 1873 nebst der dazu gehörigen Ausführungsverordnung vom 25. August 1874 und den auf das Seminar- und Volkschulwesen bezüglich sonstigen Gesetzen und Verordnungen. Vierte, sehr vermehrte Aufl. Dresden 1882, 437–444. In: Bruchhäuser, H.-P./Lipsmeier, A. (Hrsg.) (1985): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1869–1918. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe B, Bd. 3. Köln/Wien, 159–161.

Bellmann, J./Waldow, F. (2012): Standards in historischer Perspektive. Zur vergessenen Vorgeschichte outputorientierter Steuerung im Bildungssystem. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd) H. 2. Stuttgart, 139–142.

Benz, W. (1990): Herrschaft im nationalsozialistischen Staat. Frankfurt a. M.

Benz, W. (2003a): Zustimmung und Widerstand im Nationalsozialismus. In Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (Hrsg.): Deutscher Widerstand 1933–1945, H. 243. Online: http://www.bpb.de/izpb/10371/zustimmung-und-widerstand-im-nationalsozialismus (27.08.2014).

Benz, W. (2003b): Jugend und Studentenopposition. In Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (Hrsg.): Deutscher Widerstand 1933–1945, H. 243. Online: http://www.bpb.de/izpb/10397/jugend-und-studentenopposition?p=all (27.05.2015).

Berelson, B. (1952): Content analysis in communication research. New York.

Berg, C./Ellger-Rüttgardt, S. (Hrsg.) (1991): Du bist nichts, dein Volk ist alles. Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim.

Berger, P./Luckmann T. (2010): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 23. Aufl. Frankfurt a. M.

Berner, E./Gonon, P. (2016): History of Vocational Education and Training in Europe. Cases, Concepts and Challenges. Bern u. a.

Berner, E./Gonon, P./Ritter, H.-J. (2011): Zwischen Gewerbeförderung, Sozialpolitik und liberalen Bildungsbestrebungen: zur "Vor"-Geschichte der dualen Berufsausbildung in der Schweiz (1870–1930). In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 107, H. 1, 14–32.

Berner, E./Ritter, H.-J. (2011): Die Entstehung und Entwicklung des Berufsbildungssystems in der Schweiz 1880–1930 – Föderalismus als ‚Reformlabor' für die Berufsbildung. In: Faßhauer, U./Aff, J./Fürstenau, B./Wuttke, E. (Hrsg.): Lehr-Lernforschung und Professionalisierung Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen u. a., 187–198.

Bertram, T. (2001): Stalingrad. In: Benz, W./Graml, H./Weiß, H. (Hrsg): Enzyklopädie des Nationalsozialismus. 4. Aufl. München, 746.

Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2014): Seifried, J./Faßhauer, U./Seeber, S. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftsbezogenen Forschung. Opladen u. a.

Berufsausbildung in der Kriegswirtschaft (1939). In: Pätzold, G. (Hrsg.) (1982): Quellen und Dokumente zur Geschichte des Berufsbildungsgesetzes 1875–1981. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 5. Köln: Böhlau, 183–184.

Berufsschulbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg (1925): Das Berufsschulwesen im großhamburgischen Städtegebiet. Hamburg.

Besand, A. (2014): Monitor. Politische Bildung an beruflichen Schulen. Probleme und Perspektiven. Schwalbach.

Beschlüsse über das Lehrlingswesen des Vereins für Socialpolitik (1875). In: Verhandlungen der dritten Generalversammlung (…) Leipzig 1875, 185 f. In: Pätzold, G. (Hrsg.) (1982): Quellen und Dokumente zur Geschichte des Berufsbildungsgesetzes 1875–1981. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 5. Köln, 45.

Blankertz, H. (1989): Ideologie – Ideologiekritik. In: Wulf, C. (Hrsg.) (1989): Wörterbuch der Erziehung. München, 301–305.

Blankertz, H. (1992): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.

Böhme, G./Tenorth, H.-E. (1990): Einführung in die Historische Pädagogik. Die Erziehungswissenschaft. Darmstadt.

Böhnisch, L. (2012): Kritische Theorie. In: Horn, K.P./Kemnitz, H./Marotzki, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaften. Bad Heilbrunn, 249–250.

Boudon, R. (1988): Ideologie. Geschichte und Kritik eines Begriffs. Reinbek bei Hamburg.

Bruchhäuser, H.-P. (2004): Ein Jugend-Aktionsprogramm aus dem Jahre 1944. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), H. 4, Bd. 100. Stuttgart, 546–558.

Bruchhäuser, H.-P. (2010): Vom Geist der Zeit. Nekrolog auf eine Forschungseinrichtung. In: Wuttke, E./Beck, K. (Hrsg.): Was heißt und zu welchem Ende studieren wir die Geschichte der Berufserziehung? Beiträge zur Ortsbestimmung an der Jahrhundertwende. Opladen/Farmington Hills, 37–48.

Bruchhäuser, H.-P./Lipsmeier, A. (1985): Einleitung. In: Bruchhäuser, H.-P./Lipsmeier, A. (Hrsg.) (1985): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1869–1918. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe B, Bd. 3. Köln/Wien, 1–48.

Bruchhäuser, H.-P./Lipsmeier, A. (Hrsg.) (1985a): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1869–1918. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe B, Bd. 3. Köln/Wien.

Bruhns, J. (1910): Wer ist schulpflichtig? In.: Ders. Das Fortbildungsschulwesen. Berlin 1910, 48 f. In: Kipp, M./Biermann, H. (Hrsg.) (1989): Quellen und Dokumente zur Beschulung der männlichen Ungelernten 1869–1969. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe C, Bd. 2/1. Köln, 167–168.

Brümmer, E. (2006): Der Wandel handwerklicher Berufsausbildung in Oldenburg. Oldenburg.

Bubenzer (1939): Vierjahresplan und Berufsschulen. In: Die Deutsche Berufserziehung. Ausgabe A. 54 (1939). 136–139. In: Kümmel, K. (Hrsg.) (1980): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1918–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 2. Köln/Wien, 181–189.

Bücher, K. (1877): Die gewerbliche Bildungsfrage und der industrielle Rückgang. Eisenach 1877, 35–63 (Auszug). In: Bruchhäuser, H.-P./Lipsmeier, A. (Hrsg.) (1985): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1869–1918. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe B, Bd. 3. Köln/Wien, 59–64.

Büchter, K. (2010): Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb 1919–1933. Hintergründe, Kontexte, Formen und Funktionen. Universitätsbibliothek der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Online: http://edoc.sub.uni-hamburg.de/hsu/volltexte/2010/2613/pdf/Habilitation-Buechter-2010.pdf (03.02.2016).

Büchter, K. (2012): Handwerk. In: Horn, K.P./Kemnitz, H./Marotzki, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaften. Bad Heilbrunn, 20–21.

Büchter, K. (2012a): Risikogesellschaft und Kompetenzen. In: Barre, K./Hahn. C. (Hrsg.) (2012): Kompetenz. Fragen an eine (berufs-)pädagogische Kategorie. Helmut-Schmidt-Universität. Hamburg, 127–147.

Büchter, K. (2013): Wider den Gedächtnisverlust. Die fünf Berufspädagogisch-historischen Kongresse und ihr Beitrag zur historiografischen Berufsbildungsforschung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP): Geschichte der Berufsbildung. H 3/2013, Bonn, 32–35.

Büchter, K. (2015): Berufsbildung im Betrieb – Zur historischen Entwicklung von Steuerung, Standards und Lernorten. In: Seifried, J./Bonz, B. (Hg.) (2015): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Hohengehren, 95–116.

Büchter, K. (2015a): 150 Jahre staatliche berufsbildende Schulen in Hamburg. Festschrift zum Jubiläum. In: Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) (Hrsg.): 150 Jahre staatliche berufsbildende Schulen in Hamburg. Festschrift zum Jubiläum.

Büchter, K./Kipp, M. (2002): Werkzeitungen als Erziehungsinstrumente in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 98 (2002). Stuttgart, 225–244.

Büchter, K./Kipp, M. (2003): Historische Berufsbildungsforschung. Positionen, Legitimationen und Profile – Ein Lagebericht. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 9. Bad Heibrunn/Obb., 301–324.

Büchter, K./Kipp, M. (2004): Historische Berufsbildungsforschung als Aufgabe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Busian, A./Drees, G./Lang, M. (Hg.): Mensch – Bildung – Beruf. Herausforderungen an die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Festschrift für Günter Pätzold zum 60. Geburtstag. Dortmunder Beiträge zur Berufspädagogik. Dortmund, 209–225.

Büchter, K./Kipp, M. (2009): Berufsbildung in der Zeit der Reformpädagogik – 1890–1933. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 2, 1–30. Online: http://www.bwpat.de/profil2/buechter_kipp_profil2.pdf (10.06.2015).

Büchter, K./Kipp, M. (2014): Von der Lehrlingsbewegung zur „Befähigung zur Mitgestaltung" – (ent-)politisierte Jugend als Leitidee der Lehrerbildung? In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 3, 1–23. Online: http://www.bwpat.de/profil3/buechter_kipp_profil3.pdf (23.05.2014).

Büchter, K./Kipp, M./Weise, G. (2000): Zur Vereinbarkeit von kritischem Anspruch und sozialhistorischer Rekonstruktion in der berufspädagogisch-historischen Forschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). 96. Jg., Nr. 4. Stuttgart, 512–523.

Büchter, K./Seubert, R./Weise-Barkowsky, G. (Hrsg.) (2005): Berufspädagogische Erkundungen – Eine Bestandsaufnahme in verschiedenen Forschungsfeldern: Festschrift für Martin Kipp. Frankfurt a. M.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2013): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP): Geschichte der Berufsbildung. H. 3/2013, Bonn.

Büttner, U. (1991): Hoher Preis für Machtübergabe an Nationalsozialisten. In: Schütt, E. C. (Hrsg.): Die Chronik Hamburgs. Dortmund, 453–495.

Büttner, U. (1993): „Gomorrha": Hamburg im Bombenkrieg. Die Wirkung der Luftangriffe auf Bevölkerung und Wirtschaft. In: Landeszentrale für politische Bildung Hamburg (Hrsg.): Hamburg und Dresden im Dritten Reich: Bombenkrieg und Kriegsende. Sieben Beiträge (2000). Kiel, 45–92.

Büttner, U. (1993a): Das Ende der Weimarer Republik und der Aufstieg des Nationalsozialismus in Hamburg. In: Büttner, U./Jochmann, W. (Hrsg.): Hamburg auf dem Weg ins Dritte Reich. Entscheidungsjahre 1931–1933. 4. unveränderte Aufl. Hamburg, 7–37.

Büttner, U. (2005): Der Aufstieg der NSDAP In: Hamburg im Dritten Reich. Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg (Hrsg.). Göttingen, 27–65.

Büttner, U./Jochmann, W. (Hrsg.) (1993): Hamburg auf dem Weg ins Dritte Reich. Entscheidungsjahre 1931–1933. 4. unveränderte Aufl. Hamburg.

Calmbach, M. et al. (2012): Wie ticken Jugendlichen. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH. Berlin.

Campbell-Bartoletti, S. (2008): Jugend im Nationalsozialismus. Zwischen Faszination und Widerstand. Bonn.

Cedefop (Europäische Zentrum für die Förderung der europäischen Berufsbildung) (2004): Zur Geschichte der beruflichen Bildung in Europa. Von der Divergenz zur Konvergenz. Zeitschrift: Berufsbildung: Europäische Schriften, H. 32, Belgien.

Chesi, V. (1966): Struktur und Funktion der Handwerksorganisation in Deutschland seit 1933. Berlin.

Dahrendorf, R. (1975): Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. 4. Aufl. München.

Das Deutsche Malerhandwerk (1935): Amtliche Zeitschrift des Reichsinnungsverbandes des Malerhandwerks. 24. Jg., H. 15, vom 1. August 1935. Köln.

Das Handwerk tritt an! Ein Bilderspiegel der ersten Handwerkswochen im Dritten Reich (1934). Herausgegeben im Einvernehmen mit dem Reichsstand des Deutschen Handwerks von der Ausstellungsleitung Berlin 1934 (Schau „Deutsches Volk – Deutsche Arbeit"). Langensalza/Berlin/Leipzig.

DATSCH (Hrsg.) (1912): „Arbeiten auf dem Gebiete des technisch niederen Schulwesens (Abhandlungen und Berichte über technisches Schulwesen – Bd. III). Berlin.

Der Reichsberufswettkampf der berufstätigen deutschen Jugend. Veranstaltet von der Reichsjugendführung und der Deutschen Arbeitsfront in der „Woche des Berufes" vom 9. bis 15. April 1934 (1934). In: JuB, 9 (1934), 53 f. In: Pätzold, G. (Hrsg.) (1980): Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung 1918–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 1. Köln/Wien, 319–321.

Detjen, J. et al. (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden.

Deutsche Bauzeitung (1926): 60. Jg., Nr. 25, Berlin. Herausgeber: Professor Erich Blunck. Online: http://delibra.bg.polsl.pl/Content/13424/Vol60_No25.pdf (17.07.2015).

Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), Senatskommission für Berufsbildungsforschung (Hg.) (1990): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland: Situationen – Hauptaufgaben-Förderungsbedarf. Denkschrift. Weinheim.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): Schriftenreihe der Sektion.

Deutsches Kinderhilfswerk (2012): Umfrage zum politischen Engagement von Jugendlichen. Online: http://www.dkhw.de/cms/images/downloads/Ergebnisse_politisches_Engagement_ von_Jugendlichen.pdf (04.08.2014).

Deutsches Reich: Arbeitsbuch (Gesetz vom 26. Februar 1935, RGBl, I S. 311) von Ewald Boennen. (§ 107 GO Arbeitsbuchführung ist Pflicht).

Diaz-Bone, R. (2015): Diskursanalyse. In: Diaz-Bone, R./Weischer C. (Hrsg.): Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften. Wiesbaden, 91–92.

Die Staatspolizei an den Generalstaatsanwalt. Anonymes Rundschreiben über die Behandlung der Schutzhäftlinge 1934. In: Timpke, H. (Hrsg.) (1964): Dokumente zur Gleichschaltung des Landes Hamburg 1933. Frankfurt a. M., 254–260.

Diehl, P. (2006): Körperbilder und Körperpraxen im Nationalsozialismus. In: Diehl, P. (Hrsg.): Körper im Nationalsozialismus. Bilder und Praxen. München, 9–32.

Dierbach, S. (2010): Jung – rechts – unpolitisch? Die Ausblendung des Politischen im Diskurs über Rechte Gewalt. Bielefeld.

DJI (Deutsches Jugendinstitut) (2016): Vorlaufstudie Jugendsurvey. Online: http://www.dji.de/index.php?id=38494 (20.04.2016).

Dosch, R. (1983): Lernzielorientierter Politikunterricht an berufsbildenden Schulen. Rinteln.

Dostal, W. (2006): Berufsforschung. In: Rauner, F. (Hrsg.) (2006): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2., aktual. Aufl. Bielefeld, 105–111.

Dostal, W. (2013): Ansätze der Berufsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Pahl, J.-P./Herkner, V. (Hrsg.): Handbuch Berufsforschung. Bielefeld, 95–106.

Dreßen, W. (2001): Reichsberufswettkampf. In: Benz, W./Graml, H./Weiß, H. (Hrsg): Enzyklopädie des Nationalsozialismus. 4. Aufl. München, 666.

Dritte Verordnung über den vorläufigen Aufbau des deutschen Handwerks (1935). In: Pätzold, G. (Hrsg.) (1982): Quellen und Dokumente zur Geschichte des Berufsbildungsgesetzes 1875–1981. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 5. Köln, 277–278.

Dürr, H. M. (2005): Die Verberuflichung eines Handwerks. Das Dachdeckerhandwerk vom Mittelalter bis zur Handwerksordnung von 1953. Universität Köln. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) (2005). H. 4, Bd. 101. Stuttgart, 594.

Eagleton, T. (2000): Ideologie. Eine Einführung. Stuttgart/Weimar. (Orig.: Ideology: An Introduction (1991). Verso.).

Ebbinghaus, A./Linne, K. (1997): Vorwort. In: Ebbinghaus, A./Linne, K. (Hrsg.): Kein abgeschlossenes Kapitel: Hamburg im ‚Dritten Reich'". Hamburg, 7–11.

Eiber, L. (2000): Arbeiter und Arbeiterbewegung in der Hansestadt Hamburg in den Jahren 1929 bis 1939. Werftarbeiter, Hafenarbeiter und Seeleute: Konformität, Opposition, Widerstand. Frankfurt a. M.

Eichberg, H. (1989): Lebenswelten und Alltagswissen. In: Langewische, D./Tenorth, H. E. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V: 1918–1945. München, 25–61.

Eichholtz, D. (2001): Vierjahrplan. In: Benz, W./Graml, H./Weiß, H. (Hrsg): Enzyklopädie des Nationalsozialismus. 4. Aufl. München, 782–783.

Elgg, P. (2012): Berufspädagogische Rationalisierung unter dem Primat des Politischen? Zur Vollendung des Dualen Systems der Berufsausbildung im „Dritten Reich". Hamburg.

Entwurf der Statuten für die Corporation der Maler in Hamburg (1865) (Malermuseum Hamburg).

Entwurf eines Gesetzes über die Berufsausbildung in Handel und Gewerbe (1937). In: Pätzold, G. (Hrsg.) (1982): Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung 1918–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 5. Köln, 78–87.

Entwurf eines Reichsberufsschulgesetzes (1923): In: Kümmel, K. (Hrsg.) (1980): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1918–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 2. Köln/Wien, 235–236.

Erdmann, H. (2000): Zur vorliegenden Schrift. Vorwort in: Landeszentrale für politische Bildung Hamburg (Hrsg.): Hamburg und Dresden im Dritten Reich: Bombenkrieg und Kriegsende. Sieben Beiträge. Kiel, 3–8.

Erlaß des [preußischen] Ministers für Handel und Gewerbe (1922), betr. bürgerkundlichen Unterricht an den Berufs- und Fachschulen. In: Ministerial-Blatt der Handels- und Gewerbeverwaltung 1922. Berlin 1922, 191. In: Kümmel, K. (Hrsg.) (1980): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1918–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 2. Köln/Wien, 94.

Erlaß des [preußischen] Ministers für Handel und Gewerbe (1923), betr. Selbstverwaltung der Schüler in Berufsschulen. In: Ministerial-Blatt der Handels- und Gewerbeverwaltung 1923. Berlin 1923, 152–153. In: Kümmel, K. (Hrsg.) (1980): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1918–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 2. Köln/Wien, 95.

Erlaß des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (1937), betr. reichseinheitliche Benennung im Berufs- und Fachschulwesen (1937). In: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1937. Berlin 1937, 500–501. In: Kümmel, K. (Hrsg.) (1980): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1918–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 2. Köln/Wien, 197.

Erlaß des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (1939): Berufslenkung in den Schulen. In: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1939, 499. In: Pätzold, G. (Hrsg.) (1980): Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung 1918–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 1. Köln/Wien, 66.

Erlaß des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (1940), betr. Richtlinien über das Ausmaß des Berufsschulunterrichts. In: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (1940). Berlin, 322. In: Kümmel, K. (Hrsg.) (1980): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1918–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 2. Köln/Wien, 207.

Erlaß des Reichswirtschaftsministers (1942): Vertragsmuster für den Abschluß von gewerblichen Lehrverhältnissen. In: RWMBl., 1942, Nr. 3, 50 ff. In: Pätzold, G. (Hrsg.) (1980): Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung 1918–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 1. Köln/Wien, 107–113.

Erlaß vom 16.1.1934 „Verhältnis der Berufs- und Fachschulen zur Hitler-Jugend, NS-Studentenbund und SA. In: MBIWA 2 (1934), 33 f. (Erl. PMWA III B 15337 Hsm, I3977 K vom 16.1.1934. In: Schütte, F. (Hrsg.) (2003): Quellen und Dokumente zur Geschichte der technischen Bildung in Deutschland. Teil 2 Das technische Fachschulwesen 1890–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe C, Bd. 8,2. Köln u. a., 207–208.

Erste Anordnung zur Durchführung des Vierjahresplans über die Sicherstellung des Facharbeiternachwuchses (1936). In: Deutscher Reichs- und Preußischer Staatsanzeiger, Nr. 262, vom 9.11.1936. In: Pätzold, G. (Hrsg.) (1980): Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung 1918–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 1. Köln/Wien, 60.

Erste Verordnung über den vorläufigen Aufbau des deutschen Handwerks (1934). In: Pätzold, G. (Hrsg.) (1982): Quellen und Dokumente zur Geschichte des Berufsbildungsgesetzes 1875–1981. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 5. Köln, 272–276.

Erste Verordnung zum Reichsbürgergesetz (14.11.1935). In: Verfassungen.de – Verfassungen der Welt. Gegenwärtige und historische nationale und internationale Verfassungstexte (2004) (Hrsg.). Online: http://www.verfassungen.de/de/de33-45/reichsbuerger35-v1.htm (14.10.2014).

Fachliche Vorschriften zur Regelung des Lehrlingswesens im Malerhandwerk (1938). Deutscher Handwerks- und Gewerbekammertag (Hrsg.). Berlin.

Faßhauer, U./Münk, D./Paul-Kohlhoff, A. (Hrsg.) (2008): Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung: Festschrift für Josef Rützel zum 65. Geburtstag. Stuttgart.

Felleckner, T./Felleckner, S. (2003): Handwerksordnung und Großer Befähigungsnachweis. Die historische Wahrheit. Handwerkskammer Braunschweig-Lüneburg-Stade (Hrsg.). Online: http://hwk-bls.de/web/adb/output/asset/316 (13.11.2014).

Fischer, A. (1918): Über Beruf, Berufswahl und Berufsberatung als Erziehungsfragen. (Auszug) Leipzig, 17–22. In: Bruchhäuser, H.-P./Lipsmeier, A. (Hrsg.) (1985): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1869–1918. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe B, Bd. 3. Köln/Wien, 81–84.

Flessau, K.-I. (1979): Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg (FZH) (Hrsg.) (2005): Hamburg im Dritten Reich. Göttingen.

Foucault, M. (2013): Archäologie des Wissens. 16. Aufl. Frankfurt a. M.

Franger, M. (1995): Berufsausbildung, Technikfelder und Selbstbestimmung. Einstellungen und Verhalten gewerblich-technisch Auszubildender in industriellen Metall- und Elektroberufen. Berlin.

Frietsch, E. (2009): Mediale Inszenierung von ‚Volk und Führer': Akustik – Bild – Skulptur. In: Frietsch, E./Herkommer, C. (Hg.) (2009): Nationalsozialismus und Geschlecht. Zur Politisierung und Ästhetisierung von Körper, ‚Rasse' und Sexualität im ‚Dritten Reich' und nach 1945. Bielefeld, 199–221.

Frommberger, D./Reinisch H. (2004): Zwischen Schule und Betrieb. Aspekte der historischen Entwicklung beruflicher Bildung in den Niederlanden und in Deutschland aus vergleichender Sicht. In: Cedefop (Europäische Zentrum für die Förderung der europäischen Berufsbildung) (2004): Zur Geschichte der beruflichen Bildung in Europa. Von der Divergenz zur Konvergenz. Zeitschrift: Berufsbildung: Europäische Schriften, H. 32, Belgien, 27–34.

Früh, W. (2007): Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis. Konstanz.

Füssel, M./Neu, T. (2014): Diskursforschung in der Geschichtswissenschaft. In: Angermüller, J. et al. (Hg.) (2014): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Bd. 1. Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld, 145–161.

Gamm, H.-J. (1984): Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. Eine Quellensammlung. 2. Aufl. Frankfurt/New York.

Garbe, D. (2005): Institutionen des Terrors und der Widerstand der Wenigen. In: Hamburg im Dritten Reich. Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg (Hrsg.). Göttingen, 519–572.

Gatz, K. (1936): Das deutsche Malerhandwerk zur Blütezeit der Zünfte. München.

Gatz, K. (1994): Ein Jahrhundert Maler und Lackierer. Kulturgeschichte eines Handwerks. Arbeitskreis Werkkunst im Maler und Lackiererhandwerk (Hrsg.). Stuttgart.

Geiger, T. (1953): Ideologie und Wahrheit. Stuttgart/Wien.

Georg, W. (2012): Beruf. In: Horn, K.P./Kemnitz, H./Marotzki, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaften. Bad Heilbrunn, 114–115.

Gesetz gegen die Neubildung von Parteien (14. Juli 1933). In: DocumentArchiv.de – Historische Dokumenten- und Quellensammlung zur deutschen Geschichte ab 1800 (2004) (Hrsg.). Online: http://www.documentarchiv.de/ns/parteiverbot.html (13.08.2014).

Gesetz Hitlerjugend (1936): Deutsches Historisches Museum. Online: http://www.dhm.de/lemo/html/dokumente/hjgesetz/index.html (05.05.2012).

Gesetz über den vorläufigen Aufbau des deutschen Handwerks (1933). In: Pätzold, G. (Hrsg.) (1982): Quellen und Dokumente zur Geschichte des Berufsbildungsgesetzes 1875–1981. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 5. Köln, 271.

Gesetz über die Schulpflicht im Deutschen Reich (Reichsschulpflichtgesetz). Vom 6. Juni 1938. In: Reichsgesetzblatt. Teil I. Berlin 1938, 799–801. In: Kümmel, K. (Hrsg.) (1980): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1918–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 2. Köln/Wien, 199–206.

Gesetz über die Verwaltung des Berufsschulwesens. Vom 14. Juli 1922. In: Wulff, A. (Hrsg.) (1930): Hamburgische Gesetze und Verordnungen. 3. Aufl., Bd. 4. Hamburg, 849–856.

Gesetz zur Ordnung der nationalen Arbeit (ArbOG) (20.01.1934). In: DocumentArchiv.de – Historische Dokumenten- und Quellensammlung zur deutschen Geschichte ab 1800 (2004) (Hrsg.). Online: http://www.documentarchiv.de/ns/natarbeit.html (14.07.2015).

Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums (07.04.1933). In: DocumentArchiv.de – Historische Dokumenten- und Quellensammlung zur deutschen Geschichte ab 1800 (2004) (Hrsg.). Online: http://www.documentarchiv.de/ns.html (13.08.2014).

Gesetz, betreffend die Abänderung der Gewerbeordnung (1878). In: RGBl. 1878, No. 24, 199–212. In: Bruchhäuser, H.-P./Lipsmeier, A. (Hrsg.) (1985): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1869–1918. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe B, Bd. 3. Köln/Wien, 98.

Gesetzessammlung der freien und Hansestadt Hamburg (1919): Amtliche Ausgabe. 50. Bd. Hamburg.

Gewande, W.-D. (2007): Historische Entwicklung der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe im Handwerk und ihrer Ordnungsmittel von 1934 bis 2008 unter Einbeziehung der mit deutschen Ausbildungsberufen gleichgestellten österreichischen Lehrberufe und gleichwertigen Facharbeiterberufen aus der ehemaligen DDR. Online: http://netzwerk.bistech.de/datadir/server-1/materials/material_2158/genealogiehandwerksberufe.pdf (09.04.2015).

Gewerbeordnung für den Norddeutschen Bund (1869). In: Bundes-Gesetzblatt des Norddeutschen Bundes 1869, No. 26, 269–277. In: Bruchhäuser, H.-P./Lipsmeier, A. (Hrsg.) (1985): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1869–1918. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe B, Bd. 3. Köln/Wien, 97.

Giddens, A. (1984): Interpretative Soziologie. Eine kritische Einführung. Frankfurt a. M./New York.

Giesecke, H. (1978): Freizeit- und Konsumerziehung. In: Wulf, C. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München/Zürich, 212–215.

Gille, M. et al (2006): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger. Wiesbaden.

Glaser, E. (2013): Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In: Boller, H. et al. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Aufl. Weinheim u. a., 365–378.

Goertz, H.-J. (1998): Geschichte – Erfahrung und Wissenschaft. Umgänge zum historischen Erkenntnissprozeß. In: Goertz, H.-J. (Hg.): Geschichte. Ein Grundkurs. Hamburg, 15–41.

Golz, H.-G. (2007): Editorial. In: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb): Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ): Politische Bildung. 32–33/2007. Bonn, 2.

Gonon, P. (2013): Von Kerschensteiners Berufspädagogik zum Europäischen Qualifikationsrahmen – ein Blick zurück und nach vorne. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP): Geschichte der Berufsbildung. H. 3/2013, Bonn, 36–39.

Götzl, M. (2011): Entwicklung des „beruflichen" Teilzeitschulwesens im Grhzm. Sachsen Weimar-Eisenach unter besonderer Berücksichtigung der Residenz- und Universitätsstadt Jena (1821–1925). In: Faßhauer, U./Aff, J./Fürstenau, B./Wuttke, E. (Hrsg.): Lehr-Lernforschung und Professionalisierung Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen u. a., 199–210.

Götzl, M. (2015): Kaufmännische Berufserziehung im Antagonismus zwischen Berufs- und Allgemeinbildung: Zur Entwicklung und Bedeutung der Handelsschule der kaufmännischen Innungshalle zu Gotha (1817–1902). Paderborn.

Gregersen, R. (2014): Die Geschichte des Museums. Online: http://www.malermuseum.de/geschichte_museum.html (27.07.2015).

Greinert, W. D. (1997): Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart.

Greinert, W. D. (1998): Das ‚deutsche System' der Berufsausbildung. Tradition, Organisation, Funktion. 3. überarbeitete Aufl. Baden-Baden.

Greinert, W. D. (1999): Berufsqualifizierung und dritte Revolution: eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme. Studien zur vergleichenden Berufspädagogik. Baden-Baden.

Greinert, W. D. (2004): Die europäischen Berufsausbildungs„systeme" – Überlegungen zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung. In: Cedefop (Europäische Zentrum für die Förderung der europäischen Berufsbildung) (2004): Zur Geschichte der beruflichen Bildung in Europa. Von der Divergenz zur Konvergenz. Zeitschrift: Berufsbildung: Europäische Schriften, H. 32, Belgien, 18–26.

Greinert, W. D. (2006): Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, 2., überar. und aktual. Aufl. Wiesbaden, 499–508

Greinert, W. D. (2007): Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zur Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildungspolitik. Bd. 5, Qualifikationsbedarf & Curriculum. Frankfurt a. M.

Greinert, W. D. (2010): Berufsbildungsforschung ohne historische Orientierung – statt eines Nachrufes. In: Wuttke, E./Beck, K. (Hrsg.): Was heißt und zu welchem Ende studieren wir die Geschichte der Berufserziehung? Beiträge zur Ortsbestimmung an der Jahrhundertwende. Opladen/Farmington Hills, 115–128.

Greinert, W. D. (2013): Erwerbsqualifizierung als Berufsausbildung – bleibt dies die ultimative Lösung? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP): Geschichte der Berufsbildung. H. 3/2013, Bonn, 11–15.

Grießl, C. (2011): Hebammen in Sachsen- Weimar- Eisenach zur Zeit des Deutschen Kaiserreichs und der Weimarer Republik: Auswertung der geburtshilflichen Journale der Hebamme Caroline Emilie Feustel aus Mittelpöllnitz 1888–1927. Online: http://www.db-thueringen.de/servlets/derivateservlet/derivate-24947/grie%c3%9fl/grie%c3%9fl_a.pdf (27.07.2015).

Guasconi, M. E. (2004): Die Gewerkschaften und die Neubelebung der europäischen Sozialpolitik. In: Cedefop (Europäische Zentrum für die Förderung der europäischen Berufsbildung) (2004): Zur Geschichte der beruflichen Bildung in Europa. Von der Divergenz zur Konvergenz. Zeitschrift: Berufsbildung: Europäische Schriften, H. 32, Belgien, 61–70.

Habermas, J. (1975): Erkenntnis und Interesse. Frankfurt a. M.

Habermas, J. (1984): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a. M.

Hafeneger, B. (1988): Alle Arbeit für Deutschland. Arbeit, Jugendarbeit und Erziehung in der Weimarer Republik unter den Nationalsozialisten und in der Nachkriegszeit. Köln.

Halfpap, K. (2006): Das Lernbüro – Zur Theorie im historischen Kontext und Entwicklung in 25-jähriger Praxis. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 10, 1–18. Online: www.bwpat.de/ausgabe10/halfpap_bwpat10.pdf (08.03.2016).

Handwerkskammer Hamburg (HWK HH) (Hrsg.) (1973): Handwerkskammer Hamburg 1873–1973. Hamburg.

Handwerkskammer Hamburg (HWK HH) (Hrsg.) (1998): Horizonte. 125 Jahre Handwerkskammer Hamburg 1873–1998. Hamburg.

Hans-von-der-Heide Malerwerkstatt (o. J.). Online: http://www.hans-von-der-heide.de/index.php/Unsere_Historie.html (20.07.2015).

Hansen, C. (1950): 1375–1950 Malerinnung Hamburg in 575 Jahren. Ein Streifzug durch die Geschichte des Malerhandwerks, seiner kulturellen, wirtschaftlichen, sozialen Aufgaben und Leitungen. Hamburg.

Hardtwig, W. (1998): Formen der Geschichtsschreibung: Varianten des historischen Erzählens. In: Goertz, H.-J. (Hg.): Geschichte. Ein Grundkurs. Hamburg, 169–188.

Hasfeld, R. (1996): Berufsausbildung im Großherzogtum Baden. Zur Geschichte des „dualen Systems" im Handwerk. Frankfurt a. M.

Hattenhauer, H. (1998): Deutsche Nationalsymbole. Geschichte und Bedeutung. 3. aktual. Aufl. Köln.

Haug, W. (1980): „'Schönheit der Arbeit' im Deutschen Faschismus". Vorwort zu Chup Friemert (1980): „Produktionsästhetik im Faschismus. das Amt „Schönheit der Arbeit" von 1933 bis 1939". Online: http://www.wolfgangfritzhaug.inkrit.de/documents/SchoenheitderArbeit1980.pdf (20.05.2014).

Hauptverband Farbe Gestaltung Bautenschutz (2007): 100 Jahre Arbeitgeberorganisation des Maler- und Lackiererhandwerks 1907–2007. Frankfurt.

Hausaufgaben in Berufsschulen. Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung [Elektronische Ressource]/Zeitschriftenband (1935). In: digizeitschriften.de. Online: http://www.digizeitschriften.de/dms/resolveppn/?PPN=ZDB991084217_0001 (14.10.2014).

Heikinnen, A. (2004): Berufsbildungsmodelle, Berufsbildungsparadigmen oder Berufsbildungskulturen. In: Cedefop (Europäische Zentrum für die Förderung der europäischen Berufsbildung) (2004): Zur Geschichte der beruflichen Bildung in Europa. Von der Divergenz zur Konvergenz. Zeitschrift: Berufsbildung: Europäische Schriften, H. 32. Belgien, 35–49.

Heilandt, A. (1926): Berufsabgrenzung in Metallindustrie, Schiffbau und Chemischer Industrie. In: TE, 1(1926), 4 ff. In: Pätzold, G. (Hrsg.) (1980): Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung 1918–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 1. Köln/Wien, 134–142.

Henningsen, J. (1963): Bildsamkeit, Sprache und Nationalsozialismus. Bd. 7: Neue pädagogische Bemühungen. Essen.

Herkner, V. (2008): 100 Jahre Ordnung in der Berufsbildung – Vom Deutschen Ausschuss für Technisches Schulwesen (DATSCH) zum Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). In: Bundesinstitut für Berufsbildug (BIBB) (Hrsg.) (2008): 100 Jahre Ordnung in der Berufsbildung. Vom Deutschen Ausschuss für Technisches Schulwesen (DATSCH) zum Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB. Bielefeld, 71–110.

Herkner, V. (2013): Grundzüge der Genese und Entwicklung einer korporatistischen Ordnung von Ausbildungsberufen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP): Geschichte der Berufsbildung. H. 3/2013, Bonn, 16–19.

Herkommer, S. (1999): Ideologie und Ideologien im 'nachideologischen' Zeitalter (Veröffentlicht als Supplement-Band der Zeitschrift Sozialismus 4/99). Online: http://www.rote-ruhr-uni.org/texte/herkommer_ideologie_im_nachideologischen_zeitalter.plain.html (03.03.2016).

Hersch, J. (1973): Die Ideologien und die Wirklichkeit. Versuch einer politischen Orientierung. München.

Heuel, E. (1989): Der umworbene Stand. Die ideologische Integration der Arbeiter im Nationalsozialismus 1933–1935. Frankfurt a. M./New York.

Heyman, N./Pfister, G./Wolff-Brembach (2003): Erziehung zur Wehrhaftigkeit im Sportunterricht. In: Dithmar R./Schmitz,W. (Hrsg.): Schule und Unterricht im Dritten Reich. 2. Aufl. Ludwigsfelde, 331–349.

Hinrichs, E. (2007): Landes- und Regionalgeschichte. In: Goertz, H.-U. (2007): Geschichte. ein Grundkurs. Hamburg: Rowohlt, 3. revidierte und erweiterte Aufl., 611–627.

Hitler, A. (1943): Mein Kampf. 881.-885. Aufl. 8808.-8857 Tausend. Zentralverband der NSDAP. München.

Hochmuth, U./Meyer, G. (1969): Streiflichter aus dem Hamburger Widerstand 1933–1945. Berichte und Dokumente. Frankfurt a. M.

Hoffmann, E. (1962): Zur Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland. Bielefeld.

Hoffschroer, M. (2005): Die historische Entwicklung der überbetrieblichen Berufsausbildung bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts – Erkenntnisse für die Weiterentwicklung überbetrieblicher Berufsausbildung aus regierungspolitischer, parteipolitischer, wissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Perspektive. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 9, 1–20. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe9/hoffschroer_bwpat9.pdf (08.03.2016).

Hölterhoff, D./Kuklinski, P. (2015): Vergleichende Untersuchung der ersten Berufsschulverordnungen der 1990er Jahre in den ostdeutschen Ländern – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Seifried, J./Seeber, S./Ziegler, B. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen u. a., 143–170.

Horlebein, M. (2002): Was bedeutet „theoriegeleitet" in der berufs- und wirtschaftspädagogische Historiographie". In: Eckert, M. et al. (Hrsg.) (2002): Bilanzierungen. Schulentwicklung, Lehrerbildung und Wissenschaftsgeschichte im Feld der Wirtschafts- und Berufspädagogik. Frankfurt a. M.

Horlebein, M. (2004): Eine „Säuberungsaktion" nationalsozialistischer Berufsschulpolitik – dargestellt am Beispiel des Frankfurter Stadtschulrates Dr. Alfred Barth. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), H. 4, Bd. 100. Stuttgart, 535–546.

Horlebein, M./Pätzold, G. (2010): Zum Stellenwert und zur Positionierung Der Historischen Berufsbildungsforschung. In: Nickolaus, R. et al. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 391–400.

Howe, F. (2004): Elektroberufe im Wandel: ein Berufsfeld zwischen Tradition und Innovation. Hamburg.

Howe, F. (2006): Historische Berufsfeldforschung. In: Rauner, F. (Hrsg.) (2006): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2., aktualisierte Aufl. Bielefeld, 118–123.

Hund, W. D. (1983): Der Aufstand der KPD 1923. In: Hamburg-Studien. Jahrbuch für Sozialökonomie und Gesellschaftstheorie. Opladen.

Hurrelmann, K. (2007): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 9. aktual. Aufl. Weinheim/München.

Jäger, G./Tenorth, H.-E. (1987): Pädagogisches Denken. In: Jeismann, K.-E./Lundgreen, P. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. Bd. III 1800–1870. München, 71–104.

Jäger, S./Zimmermann J. (2010): Lexikon kritische Diskursanalyse. Eine Werkzeugkiste. Münster.

Jahrbuch der Innung für das Maler-Handwerk (1938). Hansestadt Hamburg. Hamburg-Lettenbauer.

Jahrbuch der Innung für das Maler-Handwerk (1939). Hansestadt Hamburg. Hamburg-Lettenbauer.

Jahrbuch der Innung für das Maler-Handwerk (1940). Hansestadt Hamburg. Hamburg-Lettenbauer.

Jahrbuch der Innung für das Maler-Handwerk (1941). Hansestadt Hamburg. Hamburg-Lettenbauer.

Jeangros, E. (1957): Der Strukturwandel im Handwerk und seine Auswirkung auf die handwerkliche Berufserziehung. In: Schlieper, F. (Hrsg.): Berufserziehung im Handwerk. III Folge. Coesfeld, 17–42.

Jensen, U. (2001): Reichskulturkammer. In: Benz, W./Graml, H./Weiß, H. (Hrsg): Enzyklopädie des Nationalsozialismus. 4. Aufl. München, 680–681.

Jochmann, W. (1993): Die Errichtung der nationalsozialistischen Herrschaft in Hamburg. In: Büttner, U./Jochmann, W. (Hrsg.): Hamburg auf dem Weg ins Dritte Reich. Entscheidungsjahre 1931–1933. Landeszentrale für politische Bildung, 4. unveränderte Aufl. Hamburg, 39–73.

Jochmann, W./Loose, H.-D. (Hrsg.) (1986): Hamburg. Geschichte der Stadt und ihrer Bewohner. Bd. II Vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Hamburg.

Johe, W. (1986): Im Dritten Reich 1933–1945. In: Jochmann, W./Loose, H.-D. (Hrsg.): Hamburg. Geschichte der Stadt und ihrer Bewohner. Bd. II Vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Hamburg, 265–376.

Johe, W. (1996): Hitler in Hamburg. Ein besonderes Verhältnis. (Forum Zeitgeschichte – Bd. 6). Hamburg.

John, P. (1987): Handwerk im Spannungsfeld zwischen Zunftordnung und Gewerbefreiheit. Entwicklung und Politik der Selbstverwaltungsorganisationen des deutschen Handwerks bis 1933. WSI-Studie zur Wirtschafts- und Sozialforschung Nr. 62. Köln.

Jordan, S. (2005): Einführung in das Geschichtsstudium. Stuttgart.

Jordan, S. (2009): Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft. Orientierung Geschichte. Paderborn.

Jung, E. (2005): Politikunterricht an berufsbildenden Schulen. In: Sander, W. (Hrsg.) (2005): Handbuch politische Bildung. 3. völlig. überarbeitete Aufl. Schwalbach, 221–240.

Jung, E. (2014): Politischer Unterricht an berufsbildenden Schulen in Deutschland. In: Wucherer, O. (Hrsg.) (2014): Politische Bildung an berufsbildenden Schulen. Deutschland – Österreich – Schweiz. Schwalbach, 9–34.

Jungbluth, M. (2013): Anna Siemsen – Eine demokratisch-sozialistische Reformpädagogik. Universität Paderborn. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) (2005). H. 4, Bd. 109. Stuttgart, 603.

Kaiser, F. (2012): Was kennzeichnet Kaufleute? – Ihr berufliches Denken und Handeln aus historischer, soziologischer und ordnungspolitischer Perspektive. In: Faßhauer, U./Fürstenau, B./Wuttke, E. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen – aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen u. a., 165–178.

Kaufmann, G. (1935): Der Reichsberufswettkampf. Die berufliche Aufrüstung der deutschen Jugend. Berlin.

Kell, A. (2010): Berufsbildungsforschung: Gegenstand, Ziele, Forschungsperspektiven, In: Nickolaus, R. et al. (Hrsg.): Handbuch Berufs- Und Wirtschaftspädagogik, Stuttgart, 355–367.

Kell, A. (2013): Berufsforschung aus der Perspektive Berufsbildungswissenschaftlicher Curriculumentwicklung. In: Pahl, H.-P-/Herkner, V. (Hrsg.): Handbuch Berufsforschung. Bielefeld, 384–395.

Kelle, U. (2010): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. In: Flick, U./v. Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Aufl. Hamburg, 485–502.

Keller, R. (2011): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. 4. Aufl. Wiesbaden.

Keller, R. et al. (2006): Zur Aktualität sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse – eine Einführung. In: Keller, R. et al. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 1: Theorien und Methoden. 2., aktual. und erweiterte Aufl. Wiesbaden, 7–30.

Kerschensteiner, G. (1901): Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Leipzig 1901, 37–39 (Auszug). In: Bruchhäuser, H.-P./Lipsmeier, A. (Hrsg.) (1985): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1869–1918. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe B, Bd. 3. Köln/Wien, 72–73.

Kerschensteiner, G. (1904): Berufs- oder Allgemeinbildung? (Auszug) In: Kerschensteiner, G. (1954): Grundfragen der Schulorganisation. 7. Aufl., München/Düsseldorf, 47–49. In: Bruchhäuser, H.-P./Lipsmeier, A. (Hrsg.) (1985): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1869–1918. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe B, Bd. 3. Köln/Wien, 74–75.

Kipp, M. (1978): Arbeitspädagogik in Deutschland: Johannes Riedel. Ein Beitrag zur Geschichte und Theorie der beruflichen Ausbildung – mit einer Riedel Bibliographie. Hannover u. a.

Kipp, M. (1994): Militarisierung der Lehrlingsausbildung in der „Ordensburg der Arbeit". In: Herrmann, U./Nassen, U. (Hrsg.): Formative Ästhetik im Nationalsozialismus. Intentionen, Medien und Praxisformen totalitärer ästhetischer Herrschaft und Beherrschung. Weinhein/Basel, 209–220.

Kipp, M. (2000): Anmerkungen zu Stand und Standards der historischen Berufsbildungsforschung. In: Pätzold, G./Reinisch, H./Wahle, M. (Hrsg.): Profile der Historischen Berufsbildungsforschung. (=Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 14). Oldenburg, 59–64.

Kipp, M. (2008): Der Deutsche Ausschuss für Technisches Schulwesen (DATSCH): Entstehung – Positionen – Wirkungen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2008): 100 Jahre Ordnung in der Berufsbildung. Vom Deutschen Ausschuss für Technisches Schulwesen (DATSCH) zum Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB. Bielefeld, 15–50.

Kipp, M. (2012): Deutscher Ausschuss für Technisches Schulwesen (DATSCH). In: Horn, K.-P. et al. (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaften. Bad Heilbrunn, 257–258.

Kipp, M./Biermann H. (1989): Quellen und Dokumente zur Beschulung der männlichen Ungelernten 1869–1969. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe C, Bd. 2/1. Köln.

Kipp, M./Miller-Kipp, G. (1995): Erkundungen im Halbdunkeln. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus. Frankfurt a. M.

Kipp, M./Miller-Kipp, G. (2004): ZBW Geschichtsschreibung – (k)ein Feld für Legendenbildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), H. 4, Bd. 100. Stuttgart, 529–534.

Kipp, M./Schilling, U./Tramm, T. (Hrsg.) (2000): Berufliche Schulen in Hamburg. Profile-Porträts-Partnerschaften. Hamburg.

Klafki, W. (1991): Typische Faktorenkonstellationen für Identitätsbildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen im Nationalsozialismus im Spiegel autobiographischer Berichte. In: Berg, C./Ellger-Rüttgardt, S. (Hrsg.): Du bist nichts, dein Volk ist alles. Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim,159–172.

Klemperer, V. (1975): LTI. Notizbuch eines Philologen. 3. Aufl. Leipzig.

Kluchert, G. (2009): Schulkultur(en) in historischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd) (2009), H. 3. Weinheim, 326–333.

Kluchert, G. (2012): Weimarer Reichsverfassung. In: Horn, K.P./Kemnitz, H./Marotzki, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaften. Bad Heilbrunn, 392–393.

Knoblich, P. (1976): Die Ordnung des Handwerks in beiden deutschen Staaten. Würzburg.

Knoth, K. (1992): Malerhandwerk & Wanddekoration im frühen 20. Jahrhundert. Windsheim.

Koch, C. (1938): Grosses Malerhandbuch. Ein Lehr- und Nachschlagebuch für den modernen Bau- und Dekorationsmaler, Lackierer, Anstreicher und Vergolder. 8. Aufl. Nordhausen am Harz.

Koch, C. (Hrsg) (o. J.): Grosses Malerhandbuch. Ein Lehr- und Nachschlagebuch für den modernen Bau- und Dekorationsmaler, Lackierer, Anstreicher und Vergolder. Nordhausen am Harz.

Kocka, J. (1977): Gesellschaftliche Funktionen der Geschichtswissenschaft. In: Oelmüller W. (Hrsg.): Wozu noch Geschichte?. München, 11–33.

Kocka, J. (1977a): Sozialgeschichte. Begriff – Entwicklung – Probleme. Göttingen.

Kolbenschlag, H./Leßmann, K./Stücklen, R. (1954): Die Entwicklung des Handwerksrechts von 1897 bis zur Handwerksordnung 1953. In: Gisela Stütz (Hrsg.): Das Handwerk als Leitbild der deutschen Erziehung (1969). Göttingen.

Koller, A. (1869): Die Gewerbe-Ordnung für den Norddeutschen Bund vom 21. Juni 1869. Berlin.

Kopitzsch, F. (1990): Grundzüge einer Sozialgeschichte der Aufklärung in Hamburg und Altona. 2., erg. Aufl. Hamburg.

Kopitzsch, F./Brietzke D. (Hrsg.) (2003): Hamburgische Biografie. Personenlexikon. Bd. 2. Hamburg.

Kosel F.-J. (1988): Das Handwerk der Maler und Anstreicher in einer industriellen Kleinstadt. Münster.

Kräenbring, R. (2013): Lernprozessbegleitung in der beruflich-betrieblichen Bildung. Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse am Beispiel des Modellversuchs „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Maler- und Lackiererausbildung (MLQuES)". Hamburg.

Kraus, K./Weil, M. (Hrsg.) (2015): Berufliche Bildung: historisch – aktuell – international. Festschrift zum 60. Geburtstag von Philipp Gonon. Paderborn.

Krieck, E. (1936): Rasse und Erziehung. In: E. Krieck (Hrsg.): Nationalsozialistische Erziehung. Berlin 1936, 4–11. In: Baumgart, F. (2007): Erziehungs- und Bildungstheorien. 3. durchgesehene Aufl. Bad Heilbrunn, 190–198.

Krieger, M. (2006): Geschichte Hamburgs. München.

Krogmann, C. (1933): Regierungserklärung. „Hamburger Bürgerschaft! Männer und Frauen", vom 10. Mai 1933 (Auszug). In: Timpke , H. (Hrsg.) (1964): Dokumente zur Gleichschaltung des Landes Hamburg 1933. Frankfurt a. M., 106–114.

Krogmann, C. (o. J.)[819]: Geleitwort. In: Das schöne Hamburg. Bilder aus der Gegenwart und Vergangenheit. Aufnahmen Hans Hartz. Zusammengestellt und erläutert von Professor Dr. Rudolf Schmidt. o. O.

Kroll, F.-L. (2014): Möglichkeiten und Notwendigkeiten historiographischen Arbeitens in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2014): Seifried, J./Faßhauer, U./Seeber, S. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftsbezogenen Forschung (2014). Opladen u. a., 11–20.

Kruse, E. (1928): Vorwort zur ersten Auflage. In: Reichsverband des deutschen Malerhandwerks (Hrsg.) (1934): Lehrbuch des Maler- und Lackierer-Handwerks. Als Grundlage einer einheitlichen Lehrlingsausbildung in allen Werkstätten, Berufs- und Fachschulen. Berlin, 9–14.

Kruse, E. (1931): Vorwort zur zweiten Auflage. In: Reichsverband des deutschen Malerhandwerks (Hrsg.) (1934): Lehrbuch des Maler- und Lackierer-Handwerks. Als Grundlage einer einheitlichen Lehrlingsausbildung in allen Werkstätten, Berufs- und Fachschulen. Berlin, 15–16.

Kühne, A. (1919): Die Berufsschule als Glied der nationalen Einheitsschule [gehalten vor dem Berliner Fortbildungsschulverein am 29. Januar 1919]. In: Kümmel, K. (Hrsg.) (1980): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1918–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 2. Köln/Wien, 58–66.

Kultusministerkonferenz KMK (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf (04.06.2007).

Kultusministerkonferenz KMK (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf (04.08.2014).

Kümmel, K. (1980): Einleitung. In: Kümmel, K. (Hrsg.) (1980): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1918–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 2. Köln Wien, 3–44.

819

Kümmel, K. (Hrsg.) (1980a): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1918–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 2. Köln/Wien.

Kutscha, G. (2010): Ansatz und Einfluss der Kritischen Theorie in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Nickolaus, R. et al. (Hrsg.): Handbuch Berufs- Und Wirtschaftspädagogik, Stuttgart, 379–382.

Laatz, W. (1993): Empirische Methoden. Ein Lehrbuch für Sozialwissenschaftler. Thun u. a.

Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung Lehrbuch. Weinheim/Basel.

Lange, E. A (1939): Vorschlag zur Leistungssteigerung der gewerblichen und kaufmännischen Berufsschulen. In: Die Deutsche Berufserziehung. Ausgabe A. 54 (1934), 359–360. In: Kümmel, K. (Hrsg.) (1980): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1918–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 2. Köln/Wien, 190–194.

Langer, A./Wrana, D. (2013): Diskursforschung und Diskursanalyse. In: Boller, H. et al. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Aufl. Weinheim u. a., 335–350.

Langewiesche, D./Tenorth, H.-E. (1989): Bildung, Formierung, Destruktion. Grundzüge der Bildungsgeschichte von 1918–1945. In: Langewiesche, D./Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1989): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. Bd. IV 1918–1945. München, 2–24.

Langewiesche, D./Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1989a): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. Bd. IV 1918–1945, München.

Lehberger, R. (1995): Lehrersein unterm Hakenkreuz. In: Bajohr, F./Szodrzynski, J. (Hrsg.): Hamburg in der NS-Zeit. Ergebnisse neuer Forschungen. Forum Zeitgeschichte Bd. 5. Hamburg, 259–280.

Lehnemann, W. (1976): Das Töpferhandwerk in Westfalen vom 17. bis zum 20. Jahrhundert und seine Erzeugnisse. Dissertation. o. O.

Lehrbrief Prüfungszeugnis Malerhandwerk (1944–1947) von Hülsemann, Hans. (Quelle: Malermuseum Hamburg).

Lehrlings- und Gesellenprüfungswesen. Fachliche Vorschriften zur Regelung des Lehrlingswesens (1937/38). In: Pätzold, G. (Hrsg.) (1982): Quellen und Dokumente zur Geschichte des Berufsbildungsgesetzes 1875–1981. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 5. Köln, 287–294.

Lehrlings- und Gesellenprüfungswesen. Fachliche Vorschriften zur Regelung des Lehrlingswesens (1938). In: Jahrbuch des deutschen Handwerks 1937/38. Hrsg. Vom Reichsstand des deutschen Handwerks. Berlin 1938, 116 ff. In: Pätzold, G. (Hrsg.) (1980): Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung 1918–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 1. Köln/Wien, 287–294.

Lemberg, E. (1971): Ideologie und Gesellschaft. Eine Theorie der ideologischen Systeme, ihrer Struktur und Funktion. Stuttgart.

Lempert, W. (1971): Leistungsprinzip und Emanzipation. Studien zur Realität, Reform und Erforschung des beruflichen Bildungswesens. 2. Aufl. Frankfurt a. M.

Lempert, W. (2002): Berufliche Sozialisation oder Was Berufe aus Menschen machen. Eine Einführung. 2. überarbeitete Aufl. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 16. Hohengehren.

Lempert, W. (2009): Die Fliege im Fliegenglas, der Globus von Deutschland und die Berufsbildung ohne Beruf. Über Krisensymptome, chronische Krankheiten und drohende Katastrophen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als einer sozialwissenschaftlichen Disziplin. Zur Erinnerung an Herwig Blankertz (1927–1983). In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, 1–45. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/lempert16.pdf (18.09.2013).

Lempert, W./Ebel, (1965): Ideologische Elemente der handwerklichen Berufserziehungstheorie. In: Stütz, G. (Hrsg.) (1969): Das Handwerk als Leitbild der deutschen Erziehung. Göttingen, 218–223.

Lempert, W./Heinrich, E. (1965): Ideologische Elemente der handwerklichen Berufserziehungstheorie. In: Stütz, G. (Hrsg.): Das Handwerk als Leitbild der deutschen Berufserziehung. Göttingen, 218–223.

Lenk, K. (1971): Volk und Staat. Strukturwandel politischer Ideologien im 19. und 20. Jahrhundert. Stuttgart.

Lenk, K. (1994): Rechts, wo die Mitte ist. Studien zur Ideologie: Rechtsextremismus, Nationalismus, Konservatismus. Baden-Baden.

Lepold, A. (1998): Der gelenkte Lehrling. Industrielle Berufsausbildung von 1933–1939. Frankfurt a. M.

Ley, R. (1937): Gesetz über die fachliche und berufliche Ausbildung in Handel und Gewerbe. In: Pätzold, G. (Hrsg.) (1982): Quellen und Dokumente zur Geschichte des Berufsbildungsgesetzes 1875–1981. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 5. Köln, 76–77.

Lieber, H. J. (1965): Philosophie, Soziologie, Gesellschaft. Gesammelte Studien zum Ideologieproblem. Berlin.

Liebscher, K. (1935): Handwerk und Charakter. In: JuB, 10 (1935), 60 ff. In: Günter Pätzold (Hrsg.) (1980): Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung 1918–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 1. Köln/Wien, 279–282.

Lingelbach, K. (1987): Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Ursprünge und Wandlungen der 1933–1945 in Deutschland vorherrschenden erziehungstheoretischen Strömungen; ihre politischen Funktionen und ihr Verhältnis zur außerschulischen Erziehungspraxis des „Dritten Reiches". Überarbeitete 2. Aufl. Frankfurt a. M.

Lipsmeier, A. (2012): Berufsbildungsforschung. In: Horn, K.P./Kemnitz, H./Marotzki, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaften. Bad Heilbrunn, 128–130.

Lohalm, U. (2005): Garant nationalsozialistischer Herrschaft. Der öffentliche Dienst. In: Hamburg im Dritten Reich. Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg (Hrsg.). Göttingen, 154–187.

Lohalm, U. (2005a): Modell Hamburg. Vom Stadtstaat zum Reichsgau. In: Hamburg im Dritten Reich. Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg (Hrsg.). Göttingen, 122–153.

Lösch, B./Thimmel, A. (2010): Einleitung. In: Lösch, B./Thimmel, A. (Hrsg.) (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach, 7–10.

Lüth, E. (1975): 600 Jahre Maler in Hamburg. 1375–1975. Herausgegeben von der Maler- und Lackiererinnung. Hamburg.

Maas, U. (1991): Sprache im Nationalsozialismus: Macht des Wortes oder Lähmung der Sprache. In: Bohleber, W./Drews, J. (Hrsg.): „Gift, daß du unbewußt eintrinkst ...". Der Nationalsozialismus und die deutsche Sprache. Bielefeld, 25–38.

Mai, S. (1995): Die Entwicklung zum Friseurhandwerk und seine Situation im 20. Jahrhundert in Münster. Dissertation. Münster.

Mannheim, K. (1929): Ideologie und Utopie. Tübingen.

Mansfeld, T./Quast, J./Schütte, F. (2013): Von der Fortbildungsschule zum Virtual Classroom: Entstehung und Wandel beruflicher Lernorte. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP): Geschichte der Berufsbildung. H. 3/2013. Bonn, 40–43.

Manz, W. (1994): Arbeiterschaft im Nationalsozialismus. In: Herrmann, U./Nassen, U. (Hrsg.): Formative Ästhetik im Nationalsozialismus. Intentionen, Medien und Praxisformen totalitärer ästhetischer Herrschaft und Beherrschung. Weinheim/Basel, 197–208.

Marwedel, G. (2005): Die aschkenasischen Juden im Hamburger Raum (bis 1780). In: Lorenz, I. (Hsrg.) (2005): Zerstörte Geschichte. Vierhundert Jahre jüdisches Leben in Hamburg. Hamburg, 11–43.

MAXQDA (o. J.): Support „Intercoder Übereinstimmungen". In: MAXQDA: The Art of DATA Analysis. © VERBI Software. Consult. Sozialforschung. GmbH, Berlin 2014, v1.0. Online:http://www.maxqda.de/support/hilfe/maxqda-11/index.htm?turl=Documents%2Fhufigkeitstabellenunddiagrammefrsubcodes.htm (22.10.2015).

Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 8. Aufl. Weinheim u. a.

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 11. aktual. und überarb. Aufl. Weinheim/Basel.

Mayring, P./Brunner, E. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Boller, H. et al. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Weinheim u. a., 323–334.

Mecheril, P. (2010): Politische Bildung und Rassismuskritik. In: Lösch, B./Thimmel, A. (Hrsg.) (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach, 241–252.

Meuser, M. (2006): Inhaltsanalyse. In: Bohnensack, R./Marotzki, W./Meuser. M. (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Opladen/Farmington Hills, 89–91.

Mickel, W. (1970): Politische Bildung. In: Horney, W./Ruppert, J. P./Schultze, W. (Hrsg.) (1970): Pädagogisches Lexikon. 2. Bd. Gütersloh u. a., 627–632.

Miller-Kipp, G. (1994): Schmuck und ordentlich und immer ein Lied auf den Lippen. Ästhetische Formen und mentales Milieu im Reichsarbeitsdienst für die weibliche Jugend (RADwJ) In: Herrmann, U./Nassen, U. (Hrsg.): Formative Ästhetik im Nationalsozialismus. Intentionen, Medien und Praxisformen totalitärer ästhetischer Herrschaft und Beherrschung. Weinheim/Basel, 139–162.

Muth, W. (1985): Berufsausbildung in der Weimarer Republik. Zeitschrift für Unternehmensgeschichte. Beiheft 41. Stuttgart.

Nagel, A. C. (2012): Hitlers Bildungsreformer. Das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1934–1945. Frankfurt a. M.

Neß, H. (1992): Der Buchdrucker – Bürger des Handwerks. Berufserfahrung und Berufserziehung. Wetzlar.

Neumann, G. (1969): Die Indoktrination des Nationalsozialismus in die Berufserziehung. Untersuchung zur Arbeits- und Erziehungsideologie während der Epoche 1933 und 1945. Dissertation. Hamburg.

Nickolaus, R. et al. (Hrsg.) (2010): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart.

Niedersächsisches Kultusministerium (2015): Rahmenrichtlinien für das Fach Politik in der Berufseinstiegsschule, Berufsschule, Berufsfachschule, Fachoberschule, Berufsoberschule, Fachschule im Beruflichen Gymnasium – Einführungsphase. Online: http://www.nibis.de/nli1/bbs/archiv/rahmenrichtlinien/politik.pdf (16.05.2016).

Nonhoff, M./Herschinger, E. (2014): Einleitung: Methoden und Analysepraxis. Ein kaleidoskopartiger Blick auf Hochschulreformdiskurse. In: Nonhoff, M. et al. (Hg.) (2014): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Bd. 2. Methoden und Analysepraxis. Perspektiven auf Hochschulreformdiskurse. Bielefeld, 15–22.

o. A. (1934): Erlaß des [preußischen] Ministers für Wirtschaft und Arbeit vom 31. Januar 1934, betr. Staatsbürgerliche Erziehung und staatsbürgerlicher Unterricht in den Berufs- und Fachschulen. In: Ministerial-Blatt für Wirtschaft und Arbeit 1934. Berlin 1934, 69–70. In: Kümmel, K. (Hrsg.) (1980): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1918–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 2. Köln/Wien, 167–168.

o. A. (1920): Beschlüsse des dritten Ausschusses: „Berufs- und Fachschulen" vom 15. und 16. Juni 1920 auf der Reichsschulkonferenz. In: Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Leipzig 1921, 721–724. In: Kümmel, K. (Hrsg.) (1980): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1918–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 2. Köln/Wien, 75–78.

o. A. (1936): Was der Lehrling in der Gesellenprüfung aus den Lehrfächern der Berufsschule wissen muß. Zusammengestellt von Ehr. Schüttler (Berufsschuldirektor i. R., Hannover). 7. Aufl., 29. bis 34. Tausend. Hannover. Hannoverischer Lehrmittel Verlag. (Quelle: Malermuseum Hamburg).

o. A. (1939): Gesellenprüfung im Malerhandwerk. Aufgaben-Gruppe A praktischer & theoretischer Prüfungsteil. (Quelle: Malermuseum Hamburg).

o. A. (1940): Die Auflösung des Lehrverhältnisses wegen Berufswechsel des Lehrlings. In: BHG, 15 (1940), 254 ff. In: Pätzold, G. (Hrsg.) (1980): Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung 1918–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd, 1. Köln/Wien, 96–98.

o. A. (1941): Dürfen Personen, insbesondere Handwerksmeister, die mit einer Jüdin verheiratet sind, zur Berufsausbildung Jugendlicher herangezogen werden? In: BHG, 16 (1941), 565. In: Pätzold, G. (Hrsg.) (1980): Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung 1918–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 1. Köln/Wien, 296–297.

Oesterreich, D. (2001): Die politische Handlungsbereitschaft von deutschen Jugendlichen im internationalen Vergleich. In: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb): Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ): Politische Kultur – politische Bildung. B 50/2001. Bonn, 13–21.

Ortausschuß Hamburg (1916): Das Gewerbeschulwesen in Hamburg, Altona, Wandsbek. Hamburg.

Pache, O. (1896): Über die Notwendigkeit von Fortbildungsschulen. (Auszug). In: Pache, O.: Handbuch des deutschen Fortbildungsschulwesens. 1 Teil. Wittenberg (1896), 184–185. In: Bruchhäuser, H.-P./Lipsmeier, A. (Hrsg.) (1985): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1869–1918. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe B, Bd. 3. Köln/Wien, 65–66.

Pahl, J.-P. (2008): Berufsschule. Annäherung an eine Theorie des Lernortes. 2. erweiterte und aktual. Aufl. Bielefeld.

Pätzold, G. (Hrsg.) (1980): Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung 1918–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 5. Köln.

Pätzold, G. (Hrsg.) (1982): Quellen und Dokumente zur Geschichte des Berufsbildungsgesetzes 1875–1981. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 5. Köln.

Pätzold, G. (1989): Berufsbildung. In: Langewiesche, D./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. Bd. IV 1918–1945, München, 259–306.

Pätzold, G./Reinisch, H./Wahle, M. (Hrsg.) (2015): Ideen- und Sozialgeschichte der beruflichen Bildung: Entwicklungslinien der Berufsbildung von der Ständegesellschaft bis zur Gegenwart. 2. überarb. und erg. Aufl. Hohengehren.

Pätzold, G./Wahle, M. (1999): Vorwort. In: Pätzold, G./Wahle, M. (Hrsg.): Karwilhelm Stratmann. Berufserziehung und sozialer Wandel. Frankfurt a. M., 7–10.

Pätzold, G./Wahle, M. (2001): Zur Aktualität der Historischen Berufsbildungsforschung. In: Pätzold, G./Reinisch, H. (Hrsg.): Profile der historischen Berufsbildungsforschung. Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP), 7–16.

Pätzold, G./Wahle, M. (2006): Berufspädagogik – Historische Berufsbildungsforschung. In: Felix, R. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2. aktual. Aufl. Bielefeld, 193–198.

Pätzold, G./Wahle, M. (2010): Historische Berufsfeldforschung. In: Nickolaus, R. et al. (Hrsg.): Handbuch Berufs- Und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 393–400.

Pätzold, G./Wahle, M. (2013): Berufsbildungsforschung: Selbstverständnis einer Disziplin im historischen Rückblick. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP): Geschichte der Berufsbildung. H. 3/2013. Bonn, 28–31.

Petrini, F. (2004): Die gemeinsame Politik der Berufsausbildung in der EWG von 1961 bis 1972. In: Cedefop (Europäische Zentrum für die Förderung der europäischen Berufsbildung) (2004): Zur Geschichte der beruflichen Bildung in Europa. Von der Divergenz zur Konvergenz. Zeitschrift: Berufsbildung: Europäische Schriften, H. 32. Belgien, 50–60.

Pini, U. (1997): Zu Gast im Alten Hamburg. Erinnerungen an Hotels, Gaststätten, Ausflugslokale, Ballhäuser, Kneipen, Cafés und Varietés. Hamburg.

Platner, G. (2005): Schule im Dritten Reich. Erziehung zum Tod. Eine Dokumentation. Bonn.

Pott, K. (2015): Berufsbiographien von Handelsschullehrern des 19. Jahrhunderts oder Bausteine einer überfälligen Geschichte der kaufmännischen Vollzeitschulen des 19. Jahrhunderts. Detmold.

Preller, L. (1978): Sozialpolitik in der Weimarer Republik. Düsseldorf.

Pukas, D. (2009): Berufsschulpolitik und politische Bildung in der Berufsschule. Zwischen demokratisch-emanzipatorischem Anspruch und sozio-ökonomischem Gestaltwandel in Deutschland: Eine sozial-historische Untersuchung mit Schwerpunkt um die Jahrhundertwende 2000. Hamburg.

Pusback, B. (2006): Stadt als Heimat. Die Danziger Denkmalpflege zwischen 1933 und 1934.

Raber, W. (1997): Antisemitische und Ausländerfeindliche Einstellungen. In: Schumann, S./Winkler, J. (Hg.): Jugend, Politik und Rechtsextremismus in Rheinland-Pfalz. Ergebnisse eines empirischen Modellprojekts. Frankfurt.

Rauner, F. (2004): Vorwort. In: Howe, F. (2004): Elektroberufe im Wandel: ein Berufsfeld zwischen Tradition und Innovation. Hamburg, 5.

Rauner, F. (Hrsg.) (2006): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2., akt. Aufl. Bielefeld.

Rede des Reichsinnenministers Dr. Frick auf einer Konferenz von Länderministern über die Neue Erziehung vom 9. Mai 1933. In: Dokumente der deutschen Politik, Bd. I, 1933, 300–311. In: Gamm (1984): Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. Eine Quellensammlung. 2. Aufl. Frankfurt a. M./New York, 74.

Reich, W. (1972): Die Massenpyschologie des Faschismus. 2. Aufl. Köln. (Orig.: The Mass Psychology of Fascism (1970). Farrar, Straus & Giroux, Inc.).

Reichel, P. (2006): Der schöne Schein des Dritten Reiches. Gewalt und Faszination des deutschen Faschismus. Hamburg.

Reichertz, J. (2006): Abduktion. In: Bohnensack, R./Marotzki, W./Meuser. M. (Hrsg.) (2006): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Opladen/Farmington Hills, 11–14.

Reichertz, J. (2010): Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Aufl. Hamburg, 246–286.

Reichsbürgergesetz (15.09.1935). In: DocumentArchiv.de – Historische Dokumenten- und Quellensammlung zur deutschen Geschichte ab 1800 (2004) (Hrsg.). Online: http://www.documentarchiv.de/ns/nbgesetze02.html (14.10.2014).

Reichserbhofgesetz (29.9.1933). Online: http://www.verfassungen.de/de/de33-45/reichserbhof33.htm (10.03.2015).

Reichsflaggengesetz (1935). Online: http://www.verfassungen.de/de/de33-45/reichsflagge35.html (08.03.2012).

Reichsgesetzliche Regelung des Lehrlingswesens – Leitsätze Entwurf der Zentralarbeitsgemeinschaft der industriellen und gewerblichen Arbeitgeber und Arbeitnehmer Deutschlands (1921). In: Pätzold, G. (Hrsg.) (1982): Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung 1918–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 5. Köln, 53–54.

Reichsverband des deutschen Malerhandwerks (Hrsg.) (1934): Lehrbuch des Maler- und Lackierer-Handwerks. Als Grundlage einer einheitlichen Lehrlingsausbildung in allen Werkstätten, Berufs- und Fachschulen. 2. vermehrte und verbesserte Aufl. Berlin.

Reinders, H. (2016): Politische Sozialisation Jugendlicher. Entwicklungsprozesse und Handlungsfelder. In: Gürlevik, A./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Jugend und Politik. Politische Bildung und Beteiligung von Jugendlichen. Wiesbaden, 85–101.

Reinisch, H. (1994): Geschichtsschreibung und Disziplinbildung. Anmerkungen zur Funktion der frühen Historiographie des kaufmännischen Bildungswesens im Prozess der Etablierung der Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft. In: Wuttke, E./Beck, K. (Hrsg.): Was heißt und zu welchem Ende studieren wir die Geschichte der Berufserziehung? Beiträge zur Ortsbestimmung an der Jahrhundertwende. Opladen/Farmington Hills, 195–199.

Reinisch, H. (2004): Von der Handelskunde zum Betriebswirtschaftslehrunterricht. Zum didaktisch-curricularen Diskurs über kaufmännischen Fachunterricht für Lehrlinge im Zweiten Kaiserreich und in der Weimarer Republik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), H. 4, Bd. 100. Stuttgart, 492–510.

Reinisch, H. (2009): Über Nutzen und Schaden des Philosophierens über das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Anmerkungen aus wissenssoziologisch inspirierter Sicht. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, 1–17. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/reinisch_bwpat16.pdf (10.10.2009).

Reinisch, H./Götzl, M. (2013): Berufsgruppenbildung im Bereich kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Berufe aus historischer Sicht. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP): Geschichte der Berufsbildung. H. 3/2013. Bonn, 20–23.

Reuleux, F. (1867): Briefe aus Philadelphia. Erster Brief. 2.Juni 1876 (Auszug). In: Ebenda. Braunschweig, 1877, 3–6. In: Bruchhäuser, H.-P./Lipsmeier, A. (Hrsg.) (1985): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1869–1918. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe B, Bd. 3. Köln Wien, 57–58.

Reuter, L. R. (2012): Politische Bildung. In: Horn, K.P./Kemnitz, H./Marotzki, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaften. Bad Heilbrunn, 18.

Riedl, A. (2010): Berufliche Bildung im Wandel: Entwicklungslinien und Zukunftsperspektiven. In: Die berufsbildende Schule: Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an Berufsbildenden Schulen. 62, H. 4, 110–113.

Röhl, B. (2004): 190.000 Stimmen gegen Hitler. In: Taz – Die Tageszeitung (2004). Online: http://www.taz.de/1/archiv/?dig=2004/08/17/a0078 (13.08.2014).

Roth, K.-H. (1997): Ökonomie und politische Macht: Die ‚Firma Hamburg' 1930–1945. In: Ebbinghaus, A./Linne, K. (Hrsg.): Kein abgeschlossenes Kapitel: Hamburg im ‚Dritten Reich'". Hamburg, 15–176.

Rücklin, F. (1892): Über Aufgabe und Neugestaltung der Fortbildungsschule (Auszug). In: DtFSch 1892, 1–3. In: Bruchhäuser, H.-P./Lipsmeier, A. (Hrsg.) (1985): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1869–1918. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe B, Bd. 3. Köln/Wien, 55–56.

Ruoff, A. (2001): Boykott, 1. April 1933. In: Benz, W./Graml, H./Weiß, H. (Hrsg): Enzyklopädie des Nationalsozialismus. 4. Aufl. München, 401.

Rust, B. (1938): Grundlagen der Erziehung. In: Erlaß des Reichsministers E III a 245/38 vom 19. Januar 1938 – Reichsministerialamtsblatt „Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung", 46 f. In: Gamm, H.-J. (1984): Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. Eine Quellensammlung. 2. Aufl. Frankfurt a. M./New York, 127–129.

Sander, W. (2005): Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme. In: Sander, W. (Hrsg.) (2005): Handbuch politische Bildung. 3. völlig. überarb. Aufl. Schwalbach, 13–47.

Sander, W. (2015): 1945 bis heute. Von Anfang bis PISA. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb). Online: http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/politische-bildung/193808/1945-bis-heute-von-anfang-bis-pisa?p=all (12.05.2016).

Saunier, G. (2004): Der Platz der beruflichen Bildung in der Vorstellung eines europäischen Sozialraums von François Mitterrand (1981–1984). In: Cedefop (Europäische Zentrum für die Förderung der europäischen Berufsbildung) (Hrsg.): Zur Geschichte der beruflichen Bildung in Europa. Von der Divergenz zur Konvergenz. Zeitschrift: Berufsbildung: Europäische Schriften, H. 32. Belgien, 87–93.

Schäfers, B./Kopp, J. (Hrsg.) (2006): Grundbegriffe der Soziologie. 9. grundlegend überarbeitete und aktual. Aufl. Wiesbaden.

Schärl, G. (2011): Der Handwerksmeister: aus der Tradition ins 21. Jahrhundert. Eine status quo Analyse zum Erwerb und Nutzen dieses Qualifikationstyps. Fernuniversität Hagen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) (2005). H. 4, Bd. 107. Stuttgart, 595.

Scheffler, K. (1962): Der Junge Tobias: Eine Jugend und ihre Umwelt. Hamburg/München.

Schemme, D. (1998): Das Tischlerhandwerk im Spannungsfeld zwischen Industrie, Design und Wissenschaft. Bildungs- und Beschäftigungspotentiale für Frauen? Dissertation. Bielefeld.

Scherr; A. (1995): Soziale Identitäten Jugendlicher. Politische und berufsbiographische Orientierungen von Auszubildenden und Studenten. Opladen.

Scherr, A. (2010): Subjektivität als Schlüsselbegriff kritischer politischer Bildung. In: Lösch, B./Thimmel, A. (Hrsg.)(2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach, 303–314.

Schilde, K. (2001): Hitler-Jugend (HJ). In: Benz, W./Graml, H./Weiß, H. (Hrsg): Enzyklopädie des Nationalsozialismus. 4. Aufl. München, 513–514.

Schildt, A. (2005): Jenseits der Politik? Aspekte des Alltags. In: Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg (Hrsg.): Hamburg im „Dritten Reich". Göttingen, 249–304.

Schildt, A. (2005a): Einleitung. In: Hamburg im Dritten Reich. Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg (Hrsg.). Göttingen, 9–23.

Schillinger, H. (1976): Berufsbild der schweizerischen Direktionssekretärin. Bd. 618 von Dissertationen/Hochschule St. Gallen.

Schindler (1925): Grundlagen des Lehrlingswesens unter besonderer Berücksichtigung des Handwerks. In: Berufsberatung, Berufauslese,..., Berlin 1925, 190 ff. In: Pätzold, G. (Hrsg.) (1980): Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung 1918–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 1. Köln/Wien, 255–270.

Schirach von, B. (1934): Schule und HJ. Die Jugend hat immer recht! In: Schirach, B. (Hrsg.) (1934): Die Hitler-Jugend. Idee und Gestalt, Berlin. 169–175. In: Gamm, H.-J. (1984): Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. Eine Quellensammlung. 2. Aufl. Frankfurt a. M./New York, 330–333.

Schlieper, F. (1957): Entwicklungsphasen in der Geschichte der Berufserziehung. In: Schlieper, F. (Hrsg.): Berufserziehung im Handwerk. III Folge. Coesfeld, 7–16.

Schlüter, A./Stratmann, K. (Hrsg.) (1985): Die betriebliche Berufsbildung 1869–1918. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe B, Bd. 2. Köln/Wien.

Schmidt, U. (2008): Nationalsozialistische Schulverwaltung in Hamburg. Vier Führungspositionen. Hamburg.

Schmidt, U. (2010): Hamburger Schule im „Dritten Reich". Hamburg.

Schmidt, U./Weidemann, P. (2005): Modernisierung als Mittel zur Indoktrination. Das Schulwesen. In: Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg (Hrsg.): Hamburg im „Dritten Reich". Göttingen, 305- 335.

Schmitt (1933): Staatsbürgerliche Erziehung und staatsbürgerlicher Unterricht in den Berufs- und Fachschulen. In: Südhof 1937, 109–111. In: Schütte, F. (Hrsg.) (2003): Quellen und Dokumente zur Geschichte der technischen Bildung in Deutschland. Teil 2 Das technische Fachschulwesen 1890–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe C, Bd. 8,2. Köln/Weimar/Wien, 320–321.

Schmitz-Berning, C. (2010): Sprache und Sprachlenkung im Nationalsozialismus. In: BPB – Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). Dossier. Sprache und Politik. BPB – Online: http://www.bpb.de/politik/grundfragen/sprache-und-politik/42752/sprache-zur-ns-zeit (06.06.2012).

Schneider, M. (1999): Unterm Hakenkreuz. Arbeiter und Arbeiterbewegung 1922 bis 1939. Bonn.

Schnell, R./Hill, P./Esser, E. (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. Köln.

Schnibbe, K. H. (1991): Jugendliche gegen Hitler. Die Helmuth Hübener Gruppe in Hamburg 1941/42. Berg am See.

Scholtz, H. (2009): Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen.

Schönbeck, M. (2010): Gestaltungs- und Designbezug. Eine Untersuchung zur Kompetenzentwicklung von Gesellen. Dargestellt am Beispiel des Maler- und Lackiererhandwerks. Hamburg.

Schönbeck, M. (2013): Forschungen zum Maler- und Lackiererberuf. In: Pahl, J.-P./Herkner, V. (Hrsg.): Handbuch Berufsforschung. Bielefeld, 660–669.

Schreckenberg, H. (2003): Ideologie und Alltag im Dritten Reich. Frankfurt a. M.

Schuch, J./Tenorth, H.-E./Welter, N. (2008): Sozialgeschichte von Bildung und Erziehung – Fragestellungen, Quellen und Methoden der historischen Bildungsforschung. In: Faulstich-Wieland, H./Faulstich, P. (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Hamburg.

Schüler-Springorum, S. (2006): Widerstand, jüdischer. In: Institut für die Geschichte der deutschen Juden (Hrsg.): Das Jüdische Hamburg. Ein historisches Nachschlagewerk. Göttingen, 276.

Schüler, B. (2006): Farben als Wegweiser in der Politik. In: BPB – Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte. Symbole. 20/2006. Bonn, 31–38.

Schüler, F. (1951): Das Handwerk im Dritten Reich. Die Gleichschaltung und was danach folgte. Schriften des Handwerks, H. 10. Bad Wörishofen.

Schulte to Bühne (2001): Bäckerhandwerk 1886 bis 1996 am Beispiel der Stadt Münster. Dissertation. Münster.

Schulungsmappe zur Preisermittlung im Malerhandwerk (o. A.) (o. J.): Leistungsrichtlinien für Malerarbeiten bei Bombenschäden (Quelle: Malermuseum Hamburg).

Schulungsmappe zur Preisermittlung im Malerhandwerk: Malerzeitung Nordmark (1937). Hamburg, H. 45, vom 5.11.1937 (lose Blätter) (Quelle: Malermuseum Hamburg).

Schütte, F. (1992): Berufserziehung zwischen Revolution und Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur Bildungs- und Sozialgeschichte der Weimarer Republik. Weinheim.

Schütte, F. (2010): Berufsbildung in der Gründungsphase: Kaiserreich und Weimarer Republik. In: Bücher, K. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online. Fachgebiet: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Berufsbildungsgeschichte als Gegenstand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Weinheim/München.

Schütte, F. (Hrsg.) (2003): Quellen und Dokumente zur Geschichte der technischen Bildung in Deutschland. Teil 2 Das technische Fachschulwesen 1890–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe C, Bd. 8,2. Köln/Weimar/Wien.

Schwab-Trapp, M. (2006): Diskursanalyse. In: Bohnensack, R./Marotzki, W./Meuser. M. (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Opladen/Farmington Hills, 35–39.

Schweder, M. (2014): Lehrerarbeit im Strafvollzug – Ein Diskurs aus historischer Sicht. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2014): Seifried, J./Faßhauer, U./Seeber, S. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftsbezogenen Forschung (2014). Opladen u. a., 39–52.

Schweikert, K. (o. J.): Auszubildende und unversorgte Jugendliche – Ausbildungssituation und Ansichten zur Politik. Von 1992–1996. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufliche Bildung. Bonn.

Seubert, R. (1977): Berufserziehung und Nationalsozialismus. Das berufspädagogische Erbe und seine Betreuer. Weinheim/Basel.

Seubert, R. (1991): Berufsschule und Berufsbildungspolitik im Nationalsozialismus. Zum Stand der Forschung. In: Berg, C./Ellger-Rüttgardt, S. (Hrsg.): Du bist nichts, dein Volk ist alles. Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim, 105–131.

Seubert, R. (2000): Historische Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Überlegungen zu einem internen Dissens. In: Pätzold, G./Holger, R./Wahle, M. (Hrsg.): Profile der Historischen Berufsbildungsforschung. (Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 14). Oldenburg, 17–31.

Seumer, M. (1998): Vom Reinigungsgewerbe zum Gebäudereiniger-Handwerk. Dissertation. Stuttgart.

Shell-Jugendstudie (2015): Zusammenfassung. Online: http://s01.static-shell.com/content/dam/shell-new/local/country/deu/downloads/pdf/shell-jugendstudie-2015-zusammenfassung-de.pdf (19.04.2016).

Shuk, A. (2002): Das nationalsozialistische Weltbild in der Bildungsarbeit von Hitlerjugend und Bund Deutscher Mädel. Eine Lehr- und Schulbuchanalyse. Frankfurt a. M.

Siecke, B./Heisler, D. (Hrsg.) (2011): Berufliche Bildung zwischen politischem Reformdruck und pädagogischem Diskurs. Festschrift zum 60. Geburtstag von Manfred Eckert. Paderborn.

Siemsen, A. (1926): Beruf und Erziehung. Berlin.

Siemsen, A. (1951): Anna Siemsen. Leben und Werk. Hamburg/Frankfurt a. M.

Smelser, R. (1988): Hitlers Mann an der „Arbeitsfront". Robert Ley. Eine Biographie. Aus dem Amerikanischem übertragen von Karl und Heidi Nicolai (1989). Paderborn.

Spaltung der Arbeiterbewegung und Faschismus. Sozialgeschichte der Weimarer Republik (1980). VSA, Arbeitsmaterialien 3. Hamburg.

Speth, R. (2015): Politische Beteiligung – Lage und Trends. Online: https://www.otto-brenner-shop.de/uploads/tx_mplightshop/2015_07_06_AP16_Teilhabe_01.pdf (15.05.2016).

Spleis, C. (2011): Mädchenbildung in Baden-Württemberg von 1952–2002. PH Weingarten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) (2005). H. 4, Bd. 107. Stuttgart, 595.

Spranger, E. (1918): Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung (Auszug). In: PFZ, 1918, 65–77. In: Bruchhäuser, H.-P./Lipsmeier, A. (Hrsg.) (1985): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1869–1918. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe B, Bd. 3. Köln/Wien, 85–92.

Spranger, E. (1954): Wesen und Wert politischer Ideologien. In: Vierjahreshefte für Zeitgeschichte, 2. Jg. (1954), 118–136. In: Lieber, H. (Hrsg.) (1976): Ideologie – Wissenschaft. Gesellschaft. Darmstadt, 142–168.

Spranger, E. (1957): Gedanken zur Staatsbürgerlichen Erziehung. Bonn.

Statista (2016): Altersstruktur der Bevölkerung in Deutschland zum 31. Dezember 2014. (Quelle: Statistisches Bundesamt – Genesis Online Datenbank. Ergebnisse auf Grundlage des Zensus 2011). Online: http://de.statista.com/statistik/daten/studie/1351/umfrage/altersstruktur-der-bevoelkerung-deutschlands/ (02.03.2016).

Statistisches Bundesamt (2016): Berufliche Bildung. Auszubildende am 31.12. nach Ausbildungsbereichen. Online: https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/BeruflicheBildung/Tabellen/AzubiAusbildungsbereich.html#Link (02.03.2016).

Statistisches Bundesamt (2016a): Berufliche Bildung. Online: https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/BeruflicheBildung/BeruflicheBildung.html#Tabellen (02.03.2016).

Statut der Innung der Maler und Lackirer zu Hamburg 1883. (Quelle: Malermuseum Hamburg).

Stevens, U. (2013): Architektur und Farbigkeit. In: Jachmann, J./Land, A. (Hrsg.): Aufmaß und Diskurs. Festschrift für Norbert Nußbaum zum 60. Geburtstag. Berlin, 245–258.

Stolze, H. (1911): Das Malerhandwerk auf dem Wege der Organisation. Hannover.

Straßner, E. (1987): Ideologie – SPRACHE – Politik. Grundfragen ihres Zusammenhangs. Tübingen.

Stratmann, K. (1999): Zur Geschichte des Dualen Systems der Berufsbildung. In: Pätzold, G./Wahle, M. (Hrsg.) (1999): Berufserziehung und sozialer Wandel. Frankfurt a. M., 395–414. Erstdruck des Textes unter dem Titel „Das duale System der Berufsbildung – eine historisch-systematische Analyse. In: Pätzold, G./Walden, G. (Hg.) (1995): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung (Bundesinstitut für Berufsbildung). Bielefeld, 25–43.

Stratmann, K. (1999a): Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: Pätzold, G./Wahle, M. (Hrsg.) (1999): Berufserziehung und sozialer Wandel. Frankfurt a. M., 509–580. Erstdruck des Textes unter dem Titel „Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Bd. 5: Die Handlungs- und Forschungsfelder der Pädagogik (Differentielle Pädagogik). Hrsg. v. H.-H. Groothoff. Königstein 1979, 285–335.

Stratmann, K.-W./Schlösser, M. (1990): Das Duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Frankfurt a. M.

Stratmann, K.-W./Schlüter, A. (Hrsg.) (1982): Quellen und Dokumente zur Berufsbildung 1794–1869. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe B, Bd. 1. Köln/Wien.

Stratmann, K.-W/Pätzold, G./Wahle, M. (2003): Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung. Bd. 2. Frankfurt a. M.

Stüben, I. (2006): Das deutsche Handwerk. Eine Säule der Wirtschaft im Wandel. Hamburg.

Studt, B./Olsen, H. (1964): Hamburg. Eine kurzgefaßte Geschichte der Stadt. 3. Aufl. Hamburg.

Sturm, K. F. (1938): Die neue Erziehungswissenschaft. In: Sturm, K. F. (Hrsg.): Deutsche Erziehung im werden. Osterwieck/Berlin 1938, 87–88. In: Gamm, H.-J. (1984): Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. Eine Quellensammlung. 2. Aufl. Frankfurt a. M./New York, 119–121.

Stütz, G. (1969): Das Handwerk als Leitbild der deutschen Erziehung. Göttingen.

Stütz, G. (1970): Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt. Erste Aufl. Frankfurt a. M.

Südhof, H. (1934): Die Zukunft des beruflichen Bildungswesens. Auszug. In: Ministerial-Blatt für Wirtschaft und Arbeit 1934. Berlin. nichtamtl. Teil, 12–18. In: Kümmel, K. (Hrsg.) (1980): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1918–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 2. Köln/Wien, 153–158.

Südhof, H. (1936): Das Berufs- und Fachschulwesen in Deutschland. Entwicklung. Aufbau. Arbeit. Frankfurt a. M.

Sutor, B. (2002): Politische Bildung im Streit um die ‚intellektuelle Gründung' der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre. In: Bundeszentrale für Politische Bildung: Aus Politik und Zeitgeschichte (ApuZ) (B45/2002). Bonn, 17–27 *und* In: Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb). Online: http://www.bpb.de/apuz/26627/politische-bildung-im-streit-um-die-intellektuelle-gruendung-der-bundesrepublik-deutschland?p=all (13.05.2016).

Tellkamp, H. (o. J.): Ursprung und Aufgaben der Norddeutschen Meisterschule für das Malerhandwerk in Hamburg-Altona. O. O.

Tenorth, H.-E. (1988): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Gründung der neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/München.

Tenorth, H.-E. (1989): Pädagogisches Denken. In: Langewiesche, D./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. Bd. V 1918–1945. München, 111–154.

Tenorth, H.-E. (1992): „Reformpädagogik". Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. Antrittsvorlesung. Humboldt Universität Berlin (Ms.). Online: http://edoc.hu-berlin.de/humboldt-vl/tenorth-heinz-elmar/PDF/Tenorth.pdf (10.06.2015).

Tenorth, H.-E. et al. (2013): Peter Petersen und die Jenaplan-Pädagogik. Historische und aktuelle Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd) (2013), H. 5, 784–788.

Thamer, H.-U. (2000): Wirtschaft und Gesellschaft unterm Hakenkreuz. In: BPB – Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung, Nr. 266: Nationalsozialismus II. Führerstaat und Vernichtungskrieg, 21–31.

Thoma, M. (2014): Foucaultsche Genealogie als historiographisches Verfahren kritischer Berufsbildungsforschung – Grundlagen, Perspektiven und Einsichten. In: Zeitschrift für Pädagogik. 60, H. 2, 286–302.

Thomae, K. (1917): Die Ungelernten. In: Ders.: Die Arbeit der Fortbildungsschule an der männlichen Jugend. Hamburg 1917, 7–25 (Auszug). In: Kipp, M./Biermann H. (Hrsg.) (1989): Quellen und Dokumente zur Beschulung der männlichen Ungelernten 1869–1969. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe C, Bd. 2/1. Köln, 85–89.

Timpke, H. (1964): Dokumente zur Gleichschaltung des Landes Hamburg 1933. Veröffentlichungen der Forschungsstelle für Geschichte des Nationalsozialismus in Hamburg Bd. IV. Frankfurt a. M.

Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.) (2010): Handbuch Bildungsforschung. 3., durchgesehene Aufl. Wiesbaden.

Tobler, A. (1907): Vorwärts mit neuer Kraft! Einige Worte für diejenigen, die immer noch der Organisation fernstehen und den Wankelmütigen zur Ermunterung. Hamburg.

Topitsch, E. (1961): Begriff und Funktion der Ideologie. In: Topitsch, E. (1961): Sozialphilosophie zwischen Ideologie und Wissenschaft. Neuwied: Luchterhand, 15–32. In: Lieber, H. (Hrsg.) (1976): Ideologie – Wissenschaft. Gesellschaft. Darmstadt, 200–238.

Treese, R. (1988): Vom Knaben zum Bergmechaniker. Zur Berufs- und Bildungsgeschichte des Bergmanns. Bochum.

v. Abendroth, E. (1921): Der Beruf der Krankenpflegerin mit besonderer Berücksichtigung der sächsischen Verhältnisse. Dissertation. Dresden.

v. Beyme, K. (2002): Politische Theorien im Zeitalter der Ideologien 1789–1945. Wiesbaden.

v. Friedeburg, L. (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt a. M.

v. Schirach, B. (1934): Schule und HJ. Die Jugend hat immer recht! In: Schirach, B. (Hrsg.) (1934): Die Hitler-Jugend. Idee und Gestalt. Berlin, 169–175. In: Gamm, H.-J. (1984): Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. Eine Quellensammlung. 2. Aufl. Frankfurt a. M./New York, 330–333.

Varsori, A. (2004): Die Rolle der beruflichen Bildung in der europäischen Sozialpolitik und das Cedefop. In: Cedefop (Europäische Zentrum für die Förderung der europäischen Berufsbildung) (2004): Zur Geschichte der beruflichen Bildung in Europa. Von der Divergenz zur Konvergenz. Zeitschrift: Berufsbildung: Europäische Schriften, H. 32, Belgien, 71–86.

Verdieck/Johannsen (1935) „Bezirk Nordmark". In: Das Deutsche Malerhandwerk" (1935): Amtliche Zeitschrift des Reichsinnungsverbandes des Malerhandwerks. 24. Jg., H. 15, vom 1. August 1935. Köln, 15–16.

Verein für Hamburgische Geschichte (VHG) (2011): Geschichte des Vereins. Online: http://vfhg.de/dervhg/geschichte.html (27.07.2015).

Verfassung des Deutschen Reichs (1919). In: Kümmel, K. (Hrsg.) (1980): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1918–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 2. Köln/Wien, 90–93.

Verordnung über Erweiterung der Fortbildungsschulpflicht für die Zeit der wirtschaftlichen Demobilmachung (1919): In: Kümmel, K. (Hrsg.) (1980): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1918–1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 2. Köln/Wien, 89.

Von der Heide/Walldorf/Rupflin (1934): Vorwort zum Neudruck des Lehrbuches. Reichsverband des deutschen Malerhandwerks (Hrsg.): Lehrbuch des Maler- und Lackierer-Handwerks. Als Grundlage einer einheitlichen Lehrlingsausbildung in allen Werkstätten, Berufs- und Fachschulen. 2. vermehrte und verbesserte Aufl. Berlin, 4.

Voß, A. (1983): Der „Hamburger Aufstand" im Oktober 1923. In: Voß, A./Büttner, U./Weber, H. (Hrsg.): Vom Hamburger Aufstand zur politischen Isolierung. Kommunistische Politik 1923–1933 in Hamburg und im Deutschen Reich. Hamburg, 9–54.

Wahle, M. (2007): Im Rückspiegel – das Kaiserreich. Modernisierungsstrategien und Berufsausbildung. Bd. 7, Qualifikationsbedarf & Curriculum; Lisop und Huisinga (Hrsg.). Frankfurt a. M.

Wahle, M. (2009): Zur schulischen Berufsausbildung im Kaiserreich. Die Beispiele der Fortbildungsschule des Kaufmännischen Vereins in Elberfeld und der städtischen Fortbildungsschule in Barmen (1885–1907). In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 2, 1–19. Online: http://www.bwpat.de/profil2/wahle_profil2.pdf (08.03.2016).

Wahle, M./Pätzold, G./Demmel, W.G. (2004): Die Sichtbarkeit der Berufsausbildungsgeschichte. Zur Bedeutung der Fotografie als berufspädagogisch-historische Quelle. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), H. 4, Bd. 100. Stuttgart, 511–528.

Wedl, J./Herschinger, E./Gasteiger, L. (2014): Diskursforschung oder Inhaltsanalyse? Ähnlichkeiten, Differenzen und In-/Kompatibilitäten. In: Angermüller, J. et al. (Hg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Bd. 1. Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld, 537–563.

Wedl, J./Wrana, D. (2014): Einleitung. Grundfragen der Forschungspraxis. In: Angermüller, J. et al. (Hg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Bd. 1. Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld, 479–481.

Wehler, H.-U. (1988): Aus der Geschichte lernen? München.

Wehler, H.-U. (2008): Deutsche Gesellschaftsgeschichte 1914–1949. 4. Bd. Vom Beginn des ersten Weltkrieges bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten 1914–1919. München.

Wehling, H. G. (1977): Konsens à la Beutelsbach. In: Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, 173–184.

Weinbrenner, P. (1989): Beruf und Arbeit im Politikunterricht beruflicher Schulen – Zur Neukonzeption des Politikunterrichts. In: Weinbrenner, P. (Hrsg.) (1989): Politische Bildung an beruflichen Schulen zwischen Kammerprüfung und eigenständigem Bildungsauftrag. Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung 1988. Bd. 12, Hochschule & Berufliche Bildung. Alsbach, 231–266.

Weinbrenner, P. (1992): Der Wandel der Politikdidaktik in der Berufsschule (1945–1991). In: Geißler, K. A. et al. (Hrsg.) (1992): Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung. 3. Berufspädagogisch-historischer Kongress 9.-11. Oktober 1991 in München, 276–320.

Weischer, C. (2015): Dokumentenanalyse. In: Diaz-Bone, R./Weischer, C. (Hrsg.): Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften. Wiesbaden, 96.

Weise-Barkowsky, G. (2003): Filmische Quellen zu Arbeitserziehung und Berufsbildung im Nationalsozialismus. Berlin.

Weißmann, K. (1991): Schwarze Fahnen, Runenzeichen. Die Entwicklung der politischen Symbolik der deutschen Rechten zwischen 1890 und 1945. Düsseldorf.

Wernet, W. (1952): Handwerkspolitik. Göttingen.

Wernet, W. (1963): Kurzgefasste Geschichte des Handwerks in Deutschland. 4. Aufl. Dortmund.

Wetzel, J. (2001): Nürnberger Gesetze. In: Benz, W./Graml, H./Weiß, H. (Hrsg.): Enzyklopädie des Nationalsozialismus. 4. Aufl. München, 620.

Wildt, M. (2012): Verfolgung. In: BPB – Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). (1/2012). Nationalsozialismus: Aufstieg und Herrschaft. Informationen zur politischen Bildung (314/2012). Bonn, 64–79.

Wildt, M. (2012a): Volksgemeinschaft. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung. Nationalsozialismus: Aufstieg und Herrschaft, H. 1, 2012. Bonn, 46–63.

Winkler, H. A. (1972): Mittelstand, Demokratie und Nationalsozialismus. Die politische Entwicklung von Handwerk und Kleinhandel in der Weimarer Republik. Köln.

Winkler, H. A. (1977): Der entbehrliche Mittelstand. Zur Mittelstandspolitik im „Dritten Reich". Online: Archiv für Sozialgeschichte der Friedrich-Ebert-Stiftung http://library.fes.de/jportal/servlets/MCRFileNodeServlet/jportal_derivate_00020327/afs-1977–001.pdf (28.07.2015).

Winkler, H. A. (1979): Liberalismus und Antiliberalismus. Studien zur politischen Sozialgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts. Bd. 38. Göttingen.

Wohlleben, M. (1998): ‚Wetterfest, lichtfest, waschbar'. Adolf Wilhelm Kein und seine Erfindung, die ‚Keim`schen Mineralfarben". Zur Geschichte eines Produkts. In: Wohlleben, M. (Hrsg.): Mineralfarben. Beiträge zur Geschichte und Restaurierung von Fassadenmalereien und Anstrichen. Zürich, 13–48.

Wolff, S. (2012): Dokumentenanalyse. In: Horn, K.P./Kemnitz, H./Marotzki, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaften. Bad Heilbrunn, 283.

Wolsing, T. (1977): Untersuchungen zur Berufsausbildung im Dritten Reich. Kastellaun.

Wucherer, O. (2014): Einleitung. In: Wucherer, O. (Hrsg.) (2014): Politische Bildung an berufsbildenden Schulen. Deutschland – Österreich – Schweiz. Schwalbach, 5–6.

Würschinger, O. (1979): Von der Parteijugend zur Volksjugend. In: Griesmayr, G./Würschinger, O. (Hrsg.): Idee und Gestalt der Hitlerjugend. Leoni.

Wuttke, E./Beck, K. (Hrsg.) (2010): Was heißt und zu welchem Ende studieren wir die Geschichte der Berufserziehung? Beiträge zur Ortsbestimmung an der Jahrhundertwende. Opladen/Farmington Hills.

Zabeck, J. (2000): Der Umgang der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit der Geschichte. Zur Ortsbestimmung zwischen Reform und Restauration. In: Pätzold, G./Reinisch, H./Wahle, M. (Hrsg.): Profile der Historischen Berufsbildungsforschung. (Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 14). Oldenburg, 65–85.

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

Zabeck, J. (2010): Die Institutionalisierung der Berufserziehung als Gegenstand kritischer Geschichtsschreibung. In: Wuttke, E./Beck, K. (Hrsg.): Was heißt und zu welchem Ende studieren wir die Geschichte der Berufserziehung? Beiträge zur Ortsbestimmung an der Jahrhundertwende. Opladen/Farmington Hills, 201–225.

Zedler, R. (2007): Politische Bildung in der dualen Berufsausbildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb): Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ): Politische Bildung. Online: http://www.bpb.de/apuz/30317/politische-bildung-in-der-dualen-berufsausbildung?p=all (20.04.2016).

Zentralverband des deutschen Handwerks (ZDH) (2016): Lehrlingsbestand nach Ausbildungsberufen 2014. Online: http://www.zdh-statistik.de/application/stat_det.php?LID=1&ID=MDM4MDk=&cID=00663 (02.03.2016).

Zentralverband des deutschen Handwerks (ZDH) (o. J.): Das Handwerk im 20. Jahrhundert. Eine historische Bilanz handwerklicher Selbstverwaltung. Online: http://www.zdh.de/fileadmin/user_upload/daten-fakten/geschichte/das-handwerk-20-jahrhundert.pdf (06.07.2015).

Zischka, J. (1986): Die NS-Rassenideologie. Frankfurt a. M.

Zweite Verordnung über den vorläufigen Aufbau des deutschen Handwerks (1935). In: Pätzold, G. (Hrsg.) (1982): Quellen und Dokumente zur Geschichte des Berufsbildungsgesetzes 1875–1981. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe A, Bd. 5. Köln, 276.

Forschungsstelle für Zeitgeschichte (FZH)

Ordner 262 – Hamburg – Handwerk 1948–1951

- Zeitungsartikel unterschiedlicher HH-Zeitungen.
- Zeitschrift: Der Lehrlingswart – Zeitschrift für die gesamte Berufserziehung im Handwerk. (Hefte aus den Jahrgängen 1955, 1959 und 1960).

Ordner 262–1 – Hamburg – Handwerk 1945–1960

- Zeitungsartikel unterschiedlicher HH-Zeitungen.

Ordner 962–4 – DAF Arbeitsbuch – Verschiedenes.

- o. A., Berliner Tageblatt (1935): Das Berufsgruppenamt, vom 3. Januar 1935.

Staatsarchiv Hamburg (StaHH)

Gretzschel, M. (2010): Hamburgs historisches Gedächtnis wird 300 Jahre alt. Jubiläum: Das Staatsarchiv feiert Geburtstag. In Hamburger Abendblatt vom 5. März 2010. Online: http://www.abendblatt.de/kultur-live/article107657196/Hamburgs-historisches-Gedaechtnis-wird-300-Jahre-alt.html (05.05.2015).

Kommentierte Beständeübersicht. Online: http://www.hamburg.de/contentblob/31352/data/kb-bestaende.pdf (05.05.2015).

Organisation und Aufgaben des StaHH (2015). Online: http://www.hamburg.de/contentblob/4380672/data/organisation-aufgaben.pdf (05.05.2015).

132–1-I-3528 „Einführung der Fortbildungsschulpflicht in Hamburg" (1910–1919)

- Amts-Blatt der freien und Hansestadt Hamburg (1913): Bekanntmachung des Senats. Gesetz über die Fortbildungsschulpflicht. Vom 18. Juli 1913, 449–452.
- Amts-Blatt der freien und Hansestadt Hamburg (1919): Bekanntmachung betreffend das Inkrafttreten des Gesetzes über die Fortbildungsschulpflicht, vom 16. Juli 1913, 122.

132–1-II-14 Band 3 „Volksbegehren und Volksentscheid. Gesetz über Volksabstimmung vom 17. Juli 1933"

- Reichsgesetzblatt Teil I (1933): Gesetz über Volksabstimmung, Nr. 81 vom 15. Juli 1933.

135–1-I-IV-504 „Verkündung von Landesgesetzen und – verordnungen nach Zustimmung und im Namen des Reiches" (1934–1937)

- Reichsminister der Finanzen und Reichsminister des Innern (1934): An die Landesregierungen, soweit vorhanden, Finanz- und Innenministerien, vom 8. Februar 1934.

135–1-I-IV-4242 „Reichstagswahl am 05.03.1933"

- o. A., Hamburger Nachrichten (1933): Bild mit Aufruf zur Wahl „Vierzehn Jahre – Denkt daran!", vom 5. März 1933, Nr. 109.

135–1-I-IV-4436 „Programme und Zielsetzung der NSDAP" (1930–1932)

- o. A., Hamburgischer Correspondent (1932): Gregors Strassers Rundfunkrede. Die Staatsidee des Nationalsozialismus, vom 15. Juni 1932.

135–1-I-IV-4439 „Persönlichkeiten des politischen Lebens“ (1924–1933)
- o. A., Hamburger Echo (1932): Heilt den Hitler!, vom 14. Juli 1932.

135–1-I-IV-5542 „Nationalsozialismus in den Schulen“ (1932–1943)
- Arp. (o. J.): Schulpropaganda zur Volksabstimmung. Gedanken über politische Schulung und Bericht über die Hamburger Ausstellung von Dr. Wilhelm Arp.
- o. A., Hamburger Tageblatt (1935): Schule Slomanstieg – 90 Proz. Hitler Jugend, vom 14. November 1935.
- Schulz (1934): Schulpropaganda zur Volksabstimmung am 19. August 1934, vom 10. August 1934.
- W. B., Hamburger Tageblatt (1934): Eine Schulausstellung wurde eröffnet. Die Landesschulbehörde arbeitet vorbildlich, vom 16. Oktober 1934.
- Witt (1934): An die Staatliche Pressestelle, Hamburg, vom 02. Oktober 1934.

135–1-I-IV-5459 „Berufsschulwesen in Hamburg und im Reich 1923–1941“
- Judascht, F. (unleserlich), Hamburger Nachrichten (1923): Die Neugestaltung des Berufsschulwesens, vom 7. Februar 1923.
- o. A. Zeitung unleserlich (1927): Die Aufgabe der Berufsschule, vom 7. Januar 1927.
- Prof. Dr. Thomae, Hamburger (unleserlich) (1923): Die Einheit von Mensch und Beruf. Berufsschulpolitik, vom 16. Juni 1923.

135–1-I-IV-5460 „Einzelne Berufs- und Fachschulen“ (1926–1940)
- F. S., Hamburger Neueste Zeitung (1939): Hamburgs Elektro-Haus steht in Altona. HNZ-Besuch in der Gewerbeschule X an der Museumstraße, vom 19. Dezember 1939.

135–1-I-IV-5506 „Zusätzliche Berufsschulung durch HJ und DAF“
- o. A., Hamburger Anzeiger (1934): Zusätzliche Berufsschulung der Deutschen Arbeitsfront. Hitler-Jugend im Winterhalbjahr 1934/35, vom 5. Oktober 1934.

135–1-I-IV-7354 „Berichte und Stellungnahmen zur allgemeinen Lage des Handwerks“ (1922–1942)
- A. B., Hamburger Fremdenblatt (1939): Entwicklungsprobleme des Handwerks, vom 2. August 1939.
- Dr. Grimm, M., Hamburger Nachrichten (1931): Das weibliche Handwerk in Hamburg, vom 19. August 1931.
- Dr. H-r, Hamburger Anzeiger (1928): Schlechte Geschäftslage im Handwerk, vom 20. Februar 1928.

- Dr. H-r., Hamburger Anzeiger (1927): Zur Lage im Handwerk, vom 12. Oktober 1927.
- Dr. Koester, L., Hamburger Tageblatt (1935): Unser Handwerk in Statistik und Leben. Entwicklung, Umfang und Bedeutung des Hamburgischen Handwerks, vom 8. Februar 1935.
- Dr. O. V., Zeitung unleserlich (Hamburger ....bericht) (1927): Rationalisierung und Handwerk, vom 27. Februar 1927.
- E. L., Hamburger Anzeiger (1929): 1 023 000 deutsche Handwerksmeister, vom 15. März 1929.
- o. A., Berliner Tageblatt (1935): Das Handwerk braucht Bargeld. Der ‚Kleinkredit' – eine Gefahr für das Gewerbe, vom 20. September 1935.
- o. A., Berliner Tageblatt (1936): Handwerk im Aufstieg, vom 29. Dezember 1936.
- o. A., Hamburger Anzeiger (1926): Die Sorgen des Handwerks, vom 13. November 1926.
- o. A., Hamburger Anzeiger (1940): Das müssen ganze Kerle sein! Hamburger Handwerker gehen nach dem Osten, vom 27. Januar 1940.
- o. A., Hamburger Anzeiger (1942): Kämpfende und arbeitende Front verbürgen den Sieg. Der Gauleiter sprach vor Hamburgs Handwerkern, vom 16. Februar 1942.
- o. A., Hamburger Fremdenblatt (1924): Die Lage des Handwerks in Hamburg, vom 14. März 1924.
- o. A., Hamburger Fremdenblatt (1925): Das Reichskommissariat für Handwerk und Kleingewerbe, vom 14. August 1925.
- o. A., Hamburger Fremdenblatt (1936): Steigende Gefolgschaftszahl in Hamburger Handwerk, vom 4. Januar 1936.
- o. A., Hamburger Fremdenblatt (1937): Handwerk auf neuem Boden, vom 30. April 1937.
- o. A., Hamburger Fremdenblatt (1940): Einheitliche Führung des deutschen Handwerks. Drei Forderungen (Berlin 1. Februar), vom 1. Februar 1940.
- o. A., Hamburger Nachrichten (1926): Die wirtschaftliche Lage des deutschen Handwerks im Monat August, vom 7. September 1926.
- o. A., Hamburger Nachrichten (1926): Hamburgs Gewerbe. Struktur des gewerblichen Lebens Hamburgs heute und vor dem Kriege, vom 8. Dezember 1926.
- o. A., Hamburger Tageblatt (1932): Schicksalsfragen des Mittelstandes: Freie Handwerkswirtschaft oder großer Befähigungsnachweis?, vom 19. Juli 1932.
- o. A., Hamburger Tageblatt (1937): Fast 10 000 Gesellen im Handwerk mehr. Bauhandwerk in Front – Mangel an Facharbeitern – Neue Erfolge in der Ausfuhr, vom 9. Januar 1937.

- o. A., Hamburger Tageblatt (1939): Das Handwerk hat viel geleistet, vom 2. Januar 1939.
- o. A., Hamburger Tageblatt (1939): Handwerk hat wieder goldenen Boden. Aktiver Einsatz beim Bau der Westbefestigung – Mangel an Arbeitskräften, vom 11. Januar 1939.
- o. A., Hamburger Tageblatt (1941): Hamburgs Handwerk beteiligt sich am „Sozial-Gewerk. Bisher schon 7 000 Handwerksmeister – Große Zukunftspläne – „Tageblatt" – Gespräch mit Präsident Petersen, vom 27. Mai 1941.
- o. A., Hamburger Tageblatt (1942): Das Handwerk als Erzieher zur Selbstständigkeit. Sein Einsatz im Kriege/Ein Vortrag von Reichshandwerksmeister Schramm, vom 6. Juni 1942.
- o. A., Hamburger Tageblatt (1942): Das Handwerk kennt in diesem Kriege kein Unmöglich! Kundgebung der Handwerkskammer – Jahresbericht von Präsident Petersen – Der Appell des Gauleiters Kaufmann, vom 16. Februar 1942.
- o. A., Hamburgischer Correspondent (1928): Die wirtschaftliche Lage des deutschen Handwerks, vom 6. April 1928.
- o. A., Norddeutsche Nachrichten (1942): Front und Heimat verbürgen den Sieg. Großkundgebung des Hamburger Handwerks – Gauleiter Kaufmann sprach, vom 16. Februar 1942.
- o. A., Norddeutsche Nachrichten (1942): Sind die Klagen über das Handwerk berechtigt? Hamburgs Handwerk tut seine Pflicht – Kriegswichtige Aufgaben gehen vor, vom 23. September 1942.
- o. A., Völkischer Beobachter (1935): Betriebsappell im Haus des Deutschen Handwerks. Eine grundsätzliche Rede des Reichsorganisationsleiters Dr. Ley, vom 17. Oktober 1935.
- o. A., Völkischer Beobachter (1936): Dem deutschen Handwerk zur Jahreswende, vom 25. Dezember 1936.
- o. A., Völkischer Beobachter (1936): Dreijähriger Neuaufbau im Handwerk, vom 29. November 1936.
- o. A., Völkischer Beobachter (1938): Ein Weihnachtsgeschenk des Führers. Altersversorgung für das Deutsche Handwerk, vom 24. Dezember 1938.
- R. H-r., Zeitung unleserlich (1927): Zur Lage des Handwerks, vom 5. Juli 1927.
- Schmidt, Hamburger Nachrichten (1935): Das Handwerk am Jahreswechsel. 1935 – das ereignisreichste Jahr der Handwerksgeschichte, vom 31. Dezember 1935.
- Schramm, F., Hamburger Nachrichten (1937): Handwerk im Großdeutschen Reich, vom 20. März 1938.
- Zeitung unleserlich (1923): Die Not des Handwerks, vom 21. November 1923.

135–1-I-IV-7360 „Angelegenheiten des Lehrlings-, Ausbildungs- und Fortbildungswesens; Ausstellung von Lehrlingsarbeiten“ (1925–1941)

- o. A., Hamburger Fremdenblatt (1936): Das Handwerk als Lehrmeister.
- o. A., Hamburger Nachrichten (1933): Ein Ehrentag des Handwerks. Ausstellung zu Lehrlings-Arbeiten (Gesellenstücken), vom 14. April 1933.
- o. A., Völkische Beobachter (1936): Die neue Meisterprüfung. Der Nationalsozialismus gab dem Handwerk wieder goldenen Boden und stärkt sein Ansehen, vom 13. März 1936.

135–1-I-IV-7365 „Reichshandwerkerwoche“

- o. A., Hamburger Anzeiger (1933): Reichshandwerkerwoche, vom 13. Oktober 1933.
- o. A., Hamburger Tageblatt (1933): Hamburgs Handwerk marschierte gestern, vom 16. Oktober 1933.
- Hirsch, J., Hamburger Nachrichten (1931): Reichs-Handwerks-Woche. Vom 15. März bis 22. März 1931. Veranstalter Reichsverband des Deutschen Handwerks und Deutscher Handwerks- und Gewerbekammertag“, erste Beilage der Hamburger Nachrichten, vom 14. März 1931.
- Stenzel, Hamburger Anzeiger (1931): Reichs-Handwerks-Woche vom 15. bis 22. März. Hamburgs Handwerk, vom 18. März 1931.

135–1-I-IV-7369 „Berichte über Hamburgische Handwerks- (und Gewerbe-) Wochen und Leistungsschauen des hamburgischen Handwerks“

- J. H., Hamburger Tageblatt, (1942): ‚Bitte Mitnehmen!‘ wurde falsch verstanden. Heiterer Zwischenfall auf der Handwerksschau – Ein Besuch lohnt für jedermann, vom 10. April 1942.
- o. A., Hamburger Fremdenblatt (1935): Große Handwerks- und Gewerbewoche in Hamburg, vom 27. März 1935.
- o. A., Hamburger Fremdenblatt (1941): Nur Waffen schafft! Leistungsschau des hamburgischen Handwerks, vom 4. April 1941.
- R. S., Hamburger Tageblatt (1942): Leistungsschau des Handwerks ein Beweis großen Könnens. Feierliche Eröffnung in ‚Planten un Bloomen‘ – Umfangreiche Nachwuchsförderung trotz aller Kriegsaufgaben, vom 2. April 1942.

135–1-I-IV-7490 „Angelegenheiten der Deutschen Arbeiterfront (DAF)“ (1934–1942)

- Kiehl, W. (1936): Auf der Ordensburg Crössinsee: Dr. Ley vor 800 Kreiswaltern der DAF. ‚Sorgen Sie mir dafür, daß das schaffende deutsche Volk kräftig bleibt‘, Rede am 18. Juni in Crössinsee, erschienen in Völkischer Beobachter, vom 19. Juni 1936.

- Ley (1936): Der Aufbau der Deutschen Arbeitsfront", in „Völkischer Beobachter, vom 12. Juni 1936 (Fortsetzung des Artikels), Nr. 164 und 165.
- o. A., Berliner Tageblatt (1937): Ley: „Ich rufe das Handwerk! Ein Appell zur Eingliederung in die Deutsche Arbeitsfront."

135–1-I-IV-7502 „Angelegenheiten der NS-Gemeinschaft „Kraft durch Freude" (Aufbau, Personal, Veranstaltungen, Aufgaben, Rechenschaftsberichte). Planung einer KdF-Halle auf dem Heiligengeistfeld" (1934–1942)

- Allwörden, Hamburger Tageblatt (1934): Aufgaben der NS-Gemeinschaft 'Kraft durch Freude' , vom 1. Mai 1934.
- o. A., Hamburger Fremdenblatt (1935): Zwei Jahre 'Kraft durch Freude'.

135–1-I-IV-7503 „Berichte über Ausfahrten der „Kraft durch Freude"-Schiffe; Pläne für den weiteren Ausbau der KdF-Flotte" (1934–1938)

- Bersch, Völkischer Beobachter (1936): 'Kraft durch Freude' gestern und heute, vom 24. Mai 1936, Nr. 145.

135–1-I-IV-7506 „Bildung der Deutschen Arbeitsfront; Übernahme der freien Gewerkschaftsverbände durch die NS-Betriebsorganisation, Aufgaben und Funktion der NS-Betriebsorganisation im nationalsozialistischen Standesstaat" (1930–1933)

- Ley, R., Hamburger Nachrichten (1938): Deutschland die Heimat der wahren Lebensfreude. Dr. Ley: Deutschland ist das Land von Kraft und Freude – Davon kann sich jeder in Hamburg überzeugen!, vom 13. Mai 1938, Nr. 131.

135–1-I-IV-7510 „Tätigkeiten des Amtes ‚Schönheit der Arbeit'" (1936–1938)

- o. A., Berliner Tageblatt (1936): Vom schöneren Deutschland, vom 9. Mai 1936.
- o. A., Völkischer Beobachter (1936): Dr. Ley auf der Reichstagung des Amtes ‚Schönheit der Arbeit', Reichstagung in Nürnberg am 8. September 1936, erschienen in Ausgabe Völkischer Beobachter, vom 9. September 1936.
- o. A., Hamburger Nachrichten (1937): Die deutschen Schiffe müssen die Schönsten der Welt werden. Eine Arbeitstagung von ‚Schönheit der Arbeit' auf dem Dampfer ‚Windhuk' im Hamburger Hafen, vom 20. November 1937.

135–1-I-IV-7511 „Auszeichnungen von nationalsozialistischen Musterbetrieben" (1936–1942)

- Kaufmann, K., Wandsbeker Bote (1937): Kein Betrieb darf fehlen! Aufruf des Gauleiters zum Leistungskampf der deutschen Betriebe, vom 19. Juli 1937.

- o. A., Hamburger Tageblatt (1936): Wie werde ich Musterbetrieb? Die Flagge mit dem goldenen Rad – und wie ein Betrieb sie erwerben kann, vom 5. September 1936.
- o. A., Völkischer Beobachter (1936): Im Wettstreit um die Fahne mit dem goldenen Zahnrad. Forderungen an vorbildliche Betriebe. Ein Nationalsozialistischer Musterbetrieb muß Lehrlingen gute Ausbildungsmöglichkeiten bieten, vom 22. September 1936.

135–1-I-IV-7513 „Abhaltung des Reichsberufswettkampfes" (1939)

- o. A., Hamburger Fremdenblatt (1939): 74.000 Hamburger im Reichsberufswettkampf, vom 16. Januar 1939.
- o. A., Hamburger Fremdenblatt (1939): Hamburgs Start im Reichsberufswettkampf, vom 01. Februar 1939.

241–1-I-1234 „Justizverwaltung I"

- o. A., Hamburger Anzeiger (1933): Arische und nichtarische Firmen, Nr. 226 vom 27. September 1933.
- Ohland, K. (1933): Das Eindringen des Judentums in die führenden Kreise des deutschen Volkes. In: Hamburgische Akademische Blätter. Zeitschrift des Verbandes Deutsche Akademiker und der angeschlossenen Bünde Deutscher Akademiker. Deutschland den Deutschen! Die deutsche Hochschule den deutschen Professoren und den deutschen Studenten! 14 Jahrgang, Nr. 7/8., vom Juli/August 1933.

322–3 „Architekt Gutschow (Architekt für die Neugestaltung der Hansestadt Hamburg und Amt für kriegswichtigen Einsatz"

- o. A. (o. J.): Findbuch.

322–3-A60 „Förderung und Schulung der Maler"

- Reichsinnungsverband des Malerhandwerks (Unterschrift Bezirksinnungsmeister unleserlich) (1942): Meisternachwuchsförderung, vom 10. Januar 1942.
- Reichsinnungsverband des Malerhandwerks (Unterschriften unleserlich) (1941): Begabtenförderung im Malerhandwerk, vom 27. März 1941.
- Reichsinnungsverband des Malerhandwerks (1941): Unterschrift Bezirksinnungsmeister unleserlich, Meisternachwuchsförderung, vom 23. Dezember 1941.
- Reichsinnungsverband des Malerhandwerks, Unterschrift Bezirksinnungsmeister unleserlich (1942): ohne Titel, vom 3. Februar 1942.
- Schmarje (handschriftlich hinzugefügt worden, Dokument ist nicht unterzeichnet) (1939): Nachwuchsschulung im Malerhandwerk, vom 20. August 1939).

361–2-VI-46 „Angestrebte Neuorganisation des Berufsschulwesens“ (1924–1933)

- o. A (o. J.): Denkschrift zur Frage der Organisation und Verwaltung des hamburgischen Berufsschulwesens.
- Welchert (1928): Eingabe zur Neuregelung des hamburgischen Berufsschulwesens, vom 14. August 1928.

361–2-VI-196 „Raumforderungen von Schulen und Denkschrift über die räumliche Unterbringung der Berufsschulen in Hamburg“ (1925–1930)

- o. A. (1925): Verwaltungskörper der Staatlichen Fachgewerbeschulen, z. Hd. des Direktor Dipl. Ing. Huth, Steinthorplatz, vom Dezember 1925.
- o. A. (1926): Übersicht der Fachschulen in Hamburg und die zusätzlich erfordernden Unterrichtsräume, vom 24. Februar 1926.
- o. A. (o. J.): Fragebogen zum Zwecke einer Erhebung über die Wohnweise unserer Fortbildungsschüler(innen).

361–2-VI-276 „Rundschreiben für die Lehrkräfte“ (1933–1952)

- Kelly (Major) (o. J.): Richtlinien der Militärordnung über Erziehung und Unterricht. Unterakte 3 g ‚Der Lehrer im Staat und in der Partei' (1933–1951).
- Landahl (1946): Richtlinien der Militärordnung über Erziehung und Unterricht, vom 21. Februar 1946.
- Schulz (1934): An die Leitungen der öffentlichen Schulen, den nichtöffentlichen Schulen zur Kenntnis, vom 28. März 1934.
- Witt, K. (1933): Verbot marxistischer Beeinflussung der Schüler, vom 10. April 1933.

361–2-VI-351 „Reichsschulpflichtgesetz mit Änderungen und Durchführungen“ (1936–1961)

- Stadtinspektor (1938): Bericht zur Frage der Erfassung der Berufsschulpflichtigen, vom 15. August 1938.

361–2-VI-353 „Zulassungsbedingungen für Schulbesuch durch Juden und jüdische Mischlinge, insbesondere aufgrund des Reichsbürgergesetzes“ (1937–1944)

- Holfelder (1942): Zulassung jüdischer Mischlinge zum Schulbesuch, vom 2. Juli 1942.
- Krause (1939): Auswanderung von Juden, vom 21. Januar 1939.
- Witt, K. (1937): Die Auswirkungen des Reichsbürgergesetzes vom 15. September 1935 auf das Schulwesen.
- Witt, K. (1938): Entlassung der Juden von deutschen Schulen, vom 15. November.

361–2-VI-419 „Entwürfe und Stellungsnahmen zur geplanten Reichs- und Schulgesetzgebung“ (1936)

- o. A. (1936): Entwurf zu einem Reichsgesetz über den Schulaufbau (Schulaufbaugesetz).
- o. A. (1936): Entwurf eines Reichsberufsschulgesetzes des Gaues Hamburg.

361–2-VI-420 „Tagungsniederschrift des Reichs-Ausschusses für das Unterrichtswesen“ (1933)

- o. A. (1933): Niederschrift über die 11. Tagung des Ausschusses für das Unterrichtswesen, vom 17. November 1933.

361–2-VI-681 „Reform des allgemeinen und des Berufsschulwesens: Gutachten und Stellungnahmen. Handakten von Oberschulrat Schult“ (1946–1949)

- Hertling (1946): „Thesen zum Schul-Aufbau“ vom 18. Juni 1946.

361–2-VI-772 „Denkschriften und Vorschläge zur Umgestaltung des Schulwesens und Formulierung der nationalsozialistischen Erziehungsideale“ (1932, 1933–1934)

- Karl Kaufmann (1933): Notiz an Senator von Allwörden vom 4. Dezember 1933.
- kommiss. Vorsitzender (Unterschrift unleserlich) (1933): Schul- und Berufsschulfragen, vom 15. April 1933. Detaillistenkammer Hamburg an die Landesschulbehörde Hamburg.
- Noack (1933): Schreiben an den Senator Karl Witt mit einigen Hinweisen zur Kenntnis, vom 22. August 1933.
- o. A. (1934): ohne Titel (II. „Der nationalsozialistische Mensch als Bildungsideal der Gegenwart“), vom 15. Mai 1934.
- o. A. Denkschrift des Deutschen Industrie- und Handelstags (1932): Schule und Wirtschaft. Sonderdruck aus der Deutschen Wirtschafts-Zeitung Nr. 44, vom 3. November 1932.

361–2-VI-787 „Politische Erziehung im nationalsozialistischen Sinne“ (1936–1944)

- Henze (1943): An die Leitungen sämtlicher Berufsschulen, vom 06. Februar 1943.
- Henze (1943): An die Leitungen sämtlicher Schulen 20-FVb2, vom 01. Februar 1943.
- o. A., Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Artikel „Aufklärungsarbeit über deutsche Werkstoffe“, H. 8, vom 20. April 1938.
- Schulleiter (1938): Reichsberufswettkampf 1938, vom 19. April 1938.

- Schulleiter (1938)a: An die Schulverwaltung der Hansestadt Hamburg, vom 20. Mai 1938.
- Schulz (1937): Behandlung von Themen aus der nationalsozialistischen Arbeit der letzten 4 Jahre vom 13. Februar1937.
- Senatssyndikus (1944): Appelle zum Schulbeginn. An die Leitungen sämtlicher Schulen einschl. Berufs- und Fachschulen, vom 22. Junli 1944.
- Witt (1938): An die Leitung sämtlicher Schulen, vom 09. Dezember 1938.

361–2-VI-807 „Durchführung des Unterrichts während der Bombenangriffe insbesondere der Wiedereröffnung der Schulen im Landgebiet ab 01.09.1943“

- Henze (1943): Auszug aus der Niederschrift über die Dienstbesprechung mit den Leitern der Verwaltung und Ämter vom 09. August 1943.
- Stadtoberinspektor (1944): Übersicht über die Anzahl der Schulen und Klassen vom 17.01.1944.
- Stadtamtmann (1943): An die Schulverwaltung, vom 16. Dezember 1943.

361–2-VI-848 „Entwürfe und Stellungnahmen zum Aufbau des gesamten Schulsystems“ (1933)

- o. A. (1933): Leitgedanken zur Schulordnung. Zu III/5170/25.10.

361–2-VI-1763 „Jahresberichte der Berufsschulen“ (1936–1944)

- Jahresbericht der GX im Schuljahr 1940/41 vom 10. September 1941.
- Meyer (1942): Auszugsweise Abschrift aus der Niederschrift über die Schulleiterbesprechung vom 31. Oktober 1942.
- o. A. (1937): Auszug aus der Niederschrift über die Schulleiterbesprechung vom 23.09.1937.
- o. A (1942): Richtlinien für die Schulleiter wegen der Abfassung der Jahresberichte vom 03. Januar 1942.
- Schlorf (1940): An die Berufs-, Berufsfach- und Fachschulen vom 26. Februar 1940.
- Schlorf (1940): Schreiben an die Schulleitung der GI vom 03. Dezember 1940.

361–2-VI-2225 Band 1 „Neugestaltung des Fach- und Berufsschulwesens und diesbezüglicher Schriftverkehr der Schulbehörde mit Firmen, Innungen und Kammern“ (1934–1939)

- Direktor (unleserlich) (1939): An die Schulverwaltung, Berufsschulabteilung, vom 20. Juni 1939.
- o. A. (o. J.): Das Fach- und Berufsschulwesen.

- Oberschulrat (ohne Unterschrift) (1939): Schreiben an die Leitungen der Berufs-, Berufsfach- und Fachschulen, vom 10. Mai 1939.

361–2-VI-2226 „Berichte der Berufs- und Fachschulen über Schülerzahlen und Raumsituation bei Wiedereröffnung des Unterrichts im Sommer 1943" (1943)

- o. A. (1940) [11.08.1940 wurde handschriftlich hinzugefügt]: Fortführung der Berufs, Berufsfach und Fachschulen.
- o. A. (1943): Wiedereröffnung der hamburgischen Berufsfach- und Berufsschulen im Stadtgebiet.
- o. A. (o. J.): Die Lage im Berufs- und Fachschulwesen.
- Senatssyndikus ‚Hymann' (unleserlich) (1943): Meldung aller Berufsschüler, vom 13. September 1943.

361–2-VI-2244 „Entwürfe für ein Reichs- Berufsausbildungsgesetz und Verzeichnis der Berufe und Gewerbe mit Ausbildungsvoraussetzung und landesrechtlichen Bestimmungen" (1927–1937)

- Bappert (1929): Ein Berufsausbildungsgesetz in ‚Erstes Morgenblatt der Frankfurter Zeitung', vom 10. Dezember 1929.
- Reichsarbeitsminister in Vertretung Dr. Beib und Reichswirtschaftsminister Dr. Curtius (1927): Entwurf eines Berufsausbildungsgesetzes, vom 13. April 1927 (Berlin) Tagung 1927, Nr. 48.

361–2-VI-2245 „Eingaben, Stellungsnahmen und geschichtliche Auslegung zum hamburgischen Berufsschulpflichtgesetz" (1924–1932)

- Blume (1931): Senator Krause, Präses der Berufsschulbehörde, vom 08. Oktober 1931 vom 08. Oktober 1931.
- Bürgermeister Geesthacht (1925): Satzung der Berufsschule, vom 22. Januar 1925.
- Hamburger Volkszeitung (1932): Lehrlinge fordern Berufsschule während der Arbeitszeit! Vom 6./7. Februar 1932.

361–2-VI-2249 „Anfragen und Eingaben zur Durchführung des hamburgischen Berufsschulpflichtgesetzes" (1929–1932)

- Matthiessen, J. Th. (1932): Einschulung des Berufsschuljahrganges 1932, vom 7. Januar 1932.
- Raer, L. (1932): Schreiben an die Landesschulbehörde z. Hd. von Senator Krause: ohne Titel, vom 10. September 1932.

361–2-VI-2258 „Politische Betätigung von Berufsschülern in den Schulen und deren behördliche Untersagung, auch Einzelfälle" (1930–1933)

- Krause (1930): Abschrift, vom 10. September.

361–2-VI-2264 „Anträge jüdischer Mischlinge auf Aufnahme in Berufsfachschulen, Einzelfälle" (1942–1945)

- Gauinspektor (Name unleserlich) zit. nach Kreisleiter – DAP (1942): Antrag Karl Neumann, vom 28. Oktober 1942.
  Akte Jürgen Levi
  Akte Anna Beyer
  Akte Uwe Möller
  Akte Lia Wacker
  Akte Neurath

361–2-VI-2267 „Rundschreiben, Erlasse und Schriftverkehr zur Leistungsbewertung und Zeugnisgebung in den Berufs- und Fachschulen" (1935–1943, 1947–1959)

- Frank (1935): Ausstellung von Zeugnissen an Fachschulen, vom 23. Oktober 1935. Abschrift aus Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung H. 22, Pkt. 595 vom 20. November 1935, RMinAmtsblDtschWiss 1935, 483.
- Kreß (1938): Den Berufs- und Fachschulen, vom 10. September 1938.
- Rust (1937): Vermerk auf Schulzeugnissen über politische Betätigung der Schüler, vom 14. Juli 1937.
- Rust (1938): Einheitliche Leistungsstufen zur Beurteilung der Schulleistungen, vom 6. August 1938.
- Schultz (1937): Ständiges Rundschreiben, vom 31. Juli 1937.

361–2-VI-2273 „Merkblätter der Hamburger Berufsschulen über ihre Geschichte und Unterrichtsinhalte für auswärtige und ausländische Besucher" (1936–1938)

- o. A. (1936): Zettel „15. Informationsblätter", vom 10. Dezember 1936.
- o. A. (1937): Informationsblatt GIII.

361–2-VI-2278 „Durchführung der Hamburger Handwerkswoche und der Reichsberufswettkämpfe" (1938–1939, 1944)

- DAF (1939): Richtlinien für den Berufswettkampf aller schaffenden Deutschen 1939.
- Gauhandwerkswalter (1938): „Die Leistungsschau des Handwerker-Wettkampfes" vom 8. März 1938.
- o. A., Hamburger Fremdenblatt (1938): Handwerk ist Geistwerk, vom 15. April 1938.

- Kreß (1938): Nachstehende Abschrift, vom 30. März 1938.
- Kultur- und Schulbehörde Hamburg (1938): Schreiben an den Präsidenten der Handwerkskammer Hamburg, vom 7. Januar 1938.
- Kultur- und Schulbehörde Hamburg (1938)a: Schreiben an den Präsidenten der Handwerkskammer Hamburg, vom 14. Januar 1938.
- o. A. (1939): Reichsberufswettkampf aller schaffenden Deutschen 1939. Arbeitsunterlage für die Wettkampfleitung. Kennummern der Auswertung!
- Petersen (1938): An die Kultur- und Schulbehörde, vom 26. Januar 1938.
- Schulleiter (1938): Betreff: Vertraulich!, vom 15. Februar 1938.
- Schulleiter (1938)a: Niederschrift über die Besprechungen. Betreffend 2. Handwerkswoche vom 10. bis 18. April 1938, vom 14. Februar 1938.

361–2-VI-2299 „Gründungsvorbereitungen, Schriftverkehr und Vertragsentwürfe betr. Die Norddeutsche Meisterschule des Malerhandwerks in Altona" (1932–1933, 1937–1943)

- Bezirksinnungsmeister (nicht leserlich) (1939): Reichsinnungsverband des Malerhandwerks Bezirksstelle Nordmark, vom 17. Mai 1939.
- Direktor Altona (1940): Besuch der Malerabteilungen an Meisterschulen des Deutschen Handwerks, vom 12. Februar 1940.
- Federle (1939): Neubezeichnung der Malerfachschule in Hamburg-Altona, vom 12. Juni 1939.
- Federle (1943): Betreffend Meisterschule für Maler, Hamburg-Altona Museumsstr. 19, vom 02. März 1943.
- Krebs (1939): Berufung von Verbindungsleuten an Meisterschulen des deutschen Handwerks, vom 26. Juni 1939.
- o. A. (1933): Vorschriften für den Betrieb und das Wirten der Handwerker- und Kunstgewerbeschulen. Anlage zum Runderlass vom 20. Dezember 1933 – III B 14230P – Autor: Preußischer Minister für Wirtschaft und Arbeit J. B. Claussen.
- o. A. (1936): Bericht über die Sitzung des Gaubildungsamts in der Gauführerschule Ritterstrasse am 01. Juli 1936.
- o. A. (o. J.) Besondere Bestimmungen § 14–18 Anlage zum Anschreiben von Verdieck (1934): „Betreff Prüfungsordnung" vom 10. September 1934.
- o. A. (o. J.): Vorläufiger Rahmenlehrplan „Nationalpolitischer Unterricht" an der Meisterschule Altona.
- o. A. Anlage II (1938): Rahmenlehrplan zu E IV b Nr. 4422 in Bezug zum Schreiben vom Schulz an die Gemeindeverwaltung der Hansestadt Hamburg vom 12. Oktober 1938.
- Verdieck (1934): Betrifft den Betrieb und das Wirten der Handwerker- und Kunstgewerbeschule, vom 20. Januar 1934.

361–2-VI-2303 „Zusammenarbeit mit den Innungen bezüglich praktischer Ausbildung der Lehrlinge in der Berufsschule" (1939)

- Aktennotiz der Gemeindeverwaltung Hamburg (1939): ohne Titel, vom 10. März 1935.

361–2-VI-2346 „Hausaufgaben – Einführung für Berufsschulen, BdM Werk, ‚Glaube und Schönheit' und Schulbesuchsübersichten und Stundenverteilungspläne der Berufsschulen" (1935–1943)

- Geschäftsführung Arbeitsgemeinschaft der Industrie- und Handelskammer in der Reichwirtschaftskammer (1938): Lehrzeitverkürzung, vom 27. Oktober 1938.
- Heering (1935): Hausaufgaben für Berufsschulen. Abschrift aus Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, H. 16, vom 20. August 1935.
- Heering (1939): Abstellung des Berufsschulunterrichts auf die verkürzte Lehrzeit, vom 9. Mai 1939.
- Industrie- und Handelskammer Hamburg 1935: ohne Titel, vom 26. November 1938.
- o. A. (1939): Auf Anordnung des Herrn Reichsstatthalters ist im Kriegsfall im Berufs- und Fachschulwesen das Folgende zu veranlassen, vom 25. August 1939.
- Reichswirtschaftsminister (1938): Vierjahresplan, Sondermassnahmen zur Behebung des Facharbeitermangels, vom 22. Oktober 1938.
- Reichwirtschaftskammer (1938): Lehrzeitverkürzung, vom 4. November 1938.

361–2-VI-2347 „Erfahrungsberichte über die Führung von ‚Werkarbeitsbüchern' durch die Berufsschüler" (1936–1941)

- DATSCH (1936): Berufsschule und Werkarbeitsbuch, vom 15. September 1936.
- DATSCH (1936): Anleitung zur Führung des Werkarbeitsbuches. Normgerechtes Skizzieren, Ausführungsbeispiele, Beispiele von DATSCH-Lehrgangsblätter. Leipzig und Berlin: Teubner Verlag.
- DATSCH (o. J.): DATSCH Werkarbeitsheft. Leipzig und Berlin: Teubner Verlag.
- Heyer (1937): Berufsschule und Werkstoffe, vom 14. Juli 1937.
- o. A. (1939): ohne Titel.
- Oberbürgermeister (1937): Berufsschule und Werkbuch, vom 6. Juli 1937.
- o. A., Protokoll (1937): Besprechung der Schulleiter der Gewerblichen Berufsschulen in Groß-Hamburg am Mittwoch, dem 20. Oktober 1937, um 10 Uhr in der Kultur- und Schulbehörde zu Hamburg über die Einführung des Werkbuches und seine Auswertung in der Berufsschule.
- Reichs- und Preußische Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (1936): Berufsschule und Werkbuch, vom 13. November 1936.

- Witt (1939): Arbeitsbuchkontrolle durch Mitwirkung der Berufsschulen, vom 9. Januar 1939.

361–2-VI-2349 „Berufs- und Fachschulangelegenheiten" (1935–1943)
- o. A. (o. J.): Lehr- und Lernmittel an Berufsschulen.
- Verdieck/Johannsen (1935): Die Norddeutsche Meisterschule für das Malerhandwerk – Altona.

361–2-VI-2802-Band 6 „Statistiken zum Berufsschulbereich" (1936–1937)
- o. A. (1937): Die Klassen und Schüler der einzelnen Gewerbeschulen nach Berufen 1936/37.
- o. A. (1937): Stand der Schüler mir angehörigen Klassen, vom 29. April 1937 (Stempel des Eingangs der Kultur- und Schulbehörde).

361–2-VI-2829 „Bestimmungen für die staatlich beaufsichtigten gewerblichen Privatschulen, enthält auch: Kurse zur Ausbildung von Juden im Handwerk" (1918–1924, 1934–1936)
- Wienbeck (1935): Kurse zur Ausbildung von Juden im Handwerk, vom 18. Februar 1935.

361–2-VI-2831 „Errichtung von Schulen zur Ausbildung von Juden im Handwerk" (1936–1938)
- Hilfsausschuss der vereinigten jüdischen Organisationen Hamburgs (Hrsg.) (1935): „Hilfe und Aufbau in Hamburg. April 1933 bis Dezember 1934.
- o. A., Hamburgische Gewerbekammer (1936): Errichtung von Schulen zur Ausbildung von Juden im Handwerk, vom 15. September 1936.
- Zschintzsch (1936): ohne Titel, vom 13. Juli 1936.

361–2-VI-4176 „Lehrpläne an beruflichen Schulen, allgemein" (1933)
- o. A. (1933): Lehrpläne für die Allgemeinen Gewerbeschulen für das männliche Geschlecht zu Hamburg.

361–2-VI-5811 „Schulbenennung auf dem Gebiet des Berufs- und Fachschulwesens" (1936–1960)
- Allwörden (1937): Auf das Schreiben vom 29.10.37 – E IV Nr. 7755, E V (b), vom 10. November 1937.
- Der Reichs- und Preußische Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. (1937): Reichseinheitliche Benennung im Berufs- und Fachschulwesen, E IV 7755 EV (b)., vom 29. Oktober 1937

- Federle (1937): Reichseinheitliche Benennung im Berufs- und Fachschulwesen, Sonderdruck aus ‚Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung' (1937), H. 22, 212.
- Humann (1938): ohne Titel, vom 25. Oktober 1938 [handschriftlich hinzugefügt].
- Industrie- und Handelskammer Hamburg (1938): ohne Titel, vom 11. August 1938.

361–7-4030–00 „Neuordnung des Berufsschulwesens nach Inkrafttreten des Groß-Hamburg-Gesetzes" (1938–1942)

- Kreß (1938): An die Leitungen der Berufs- und Fachschulen der Hansestadt Hamburg, vom 19. April 1938.
- Vorsitzender der Abteilung für Berufsbildung an der Industrie- und Handelskammer (ohne Unterschrift) (1938): Behebung des Raummangels bei den hiesigen Berufsschulen.
- Witt, K. (1938): ohne Titel, vom 31. Oktober 1938.
- Witt, K. (o. J.): Über den neuen Aufbau des Berufs- und Fachschulwesens der Hansestadt Hamburg.

361–7-4030–24/0 „Ausbildung für das Malerhandwerk" (1938–1942)

- Autor unleserlich (1939): ohne Titel, vom 24. März 1939.

361–7-4033–15 „Erlaß von Lehrplänen für die Meisterschulen des Deutschen Handwerks: Fachschule für Damenschneiderinnen. Abteilung für: Maler, Tischler, Schlosser, Photographen, Bildhauer, Juweliere, Gold- und Silberschmiede. Wagenbauschule" (1938–1941)

Unterakte 15/1 Malerabteilung 1938–1940

- Heering (1933): Rahmenlehrplan für die Malerabteilung der Meisterschulen des deutschen Handwerks, vom 6. Oktober 1938.

361–8-I B9 „Berufsschulbehörde"

- Stundenplan der öffentlichen Gewerbeschule 1867

361–8-II-F IIa1 „Hauptakten, betreffend das Gesetz über die Fortbildungsschulpflicht"

- Böhling, Hamburger Nachrichten (1913): Staat und Stadt Hamburg. Ein Jahr verloren?, vom 16. Dezember 1913.

362–6/22–15 „Bertram-Schule 15"

- o. A. (o. J.): Das Fach- und Berufsschulwesen der Hansestadt Hamburg.

- Witt, Karl (1938): Entlassung der Juden aus deutschen Schulen", vom 15. November 1938.

416–1/1-IV Bo7 „Volksabstimmung am 19. August 1934"

- Amtlicher Anzeiger (1934): Erlaß des Reichskanzlers zum Vollzug des Gesetzes über das Staatsoberhaupt des Deutschen Reiches vom 1. August 1934 (Reichsgesetzblatt I 747), 793, Nr. 193.

416–1/1-XV A 9 Band 1 „Ausführung des Reichsgesetzes über die Abänderung der Gewerbeordnung vom 26.07.1897 (Handwerkergesetz" (1897–1907)

- Gesetz, betreffend die Abänderung der Gewerbeordnung. Vom 26. Juli 1897. In Reichsgesetzblatt Nr. 37, 663–706.

416–1/1-XXII A8 22 „Gleichschaltung. Mitglieder der Landwirtschaftskammer" (1933)

- Die Landherrschaft und der Regierungsrat (1933): An die Hamburgische Gesandtschaft Berlin durch das Staatsamt für auswärtige Angelegenheiten, vom 27. April 1933.

424–21-Sch II 1/37/8c „Akte betr. Reichsberufswettkämpfe, Rundschreiben allg., Rundschreiben der Kultur- und Schulbehörde u. Ä." (1934–1938)

- Bojunga (1937): Zusammenarbeit von Berufsschule und Berufspraxis, vom 20. Februar 1937.
- Kreß (1937): An alle Pflicht und Berufsschulen in Groß-Hamburg sowie F, HIII, Fr. Sem. und die Mädchenfachschule und dreijährige Frauenschule Altona, Tresckowallee, vom 17. Dezember 1937.
- Kreß (1937): ohne Titel, vom 8. Dezember 1937.

424–21-Sch II 15/231/2 „Schulamt Altona. Berufs- und Fachschulen. Akt. betr. Nordeutsche Meisterschule für das Maler-Handwerk (Handwerks- und Kunstgewerbeschule)" (1932–1934)

- o. A. (1932): Umwandlung der Handwerker- und Kunstgewerbeschule in eine Meisterschule für das Deutsche Maler- u. Lakierer-Handwerk, vom 2. Juni 1932.
- o. A. (o. J.): Notiz Magistrat.
- Südhof (1934): Abgrenzung der Arbeitsgebiete der Berufs- und der Handwerkerschulen.

612–1/34–612–1/38 Findbuch

- Gabrielsson (1974): Vorbemerkungen“ in Findbuch 612–1/34–38 StaHH, Amt der Maler 612–1/36.

612–1/36–29 Band 6 Amt der Maler „Protokoll der Versammlungen des Amtes für Maler (seit 1895 der Corporation der Maler, seit 1883 der Innung der Maler und Lackierer)“

- Schriftführer (unleserlich) (1933): Niederschriften der Innungs-Versammlung der Maler und Lackierer Innung zu Hamburg (Zwangsinnung), vom 23. Januar 1933.

612–1/36–56 „Amtsfeiern und -feste, insbesondere Lukasfest betr. Einladungen, Programme, Festschriften, Gedichte“ (1840–1963)

- Hansen, C. (1908): Rückwärts – Vorwärts. Kurzer Abriß der Geschichte des hamburgischen Innungswesen und der Maler- und Lackierer-Innung zu Hamburg, vom 11. Januar 1908. In: Maler- und Lackier-Innung zu Hamburg 1883–1908, 26–36.
- o. A. (1925): 1375–1925. Streifzug durch die Geschichte der Maler und Lackierer- Innung zu Hamburg. den Meistern u. Freunden der Innung überreicht aus Anlaß des ‚Goldenen Heftes’, der 550-Jahrfeier – am 21. Oktober 1925. Zugleich Festrede in der feierlich. Morgensprache von Obermeister Hansen.

731–8-A 320 „Hamburg im dritten Reich“ (1933–1945) Zeitschriften-ausschnittsammlung

- Hamburg 1933 und Liftfasssäule Hamburger Rundschau (1983): Serie Hamburg 1933, vom 24. Februar 1983.

731–8-A 320 „Swingtime in Hamburg“ (1937–1943)

- Fuhrer, A., Die Welt (1991): Heimliche Hauptstadt des Jazz im Nazi-Deutschland: Otto Bender über die Hamburger Swing-Szene. Billiardkugel mit dem Haarnetz in Form gehalten, vom 26. Juli 1991.

731–8-A 320 „Zweiter Weltkrieg – Verschiedenes“

- Gretzschel, M. (2009). In: o. A., Hamburger Abendblatt (2009): Es ist Krieg und keiner begreift es. Morgen vor 70 Jahren begann der zweite Weltkrieg, vom 31. August 2009.

731–8-A 758 „Hansen, Carl Fr.“

- o. A., Hamburger Nachrichten (1927): Jubiläumsfeier für Obermeister Carl Fr. Hansen, vom 26. April 1927.

731–8-A 758 „Hübener, Helmuth“

- Albrecht, J., Die Tageszeitung (1992): Bestraft nach gesundem Volksempfinden, vom 29. Oktober 1992.
- o. A., Hamburger Abendblatt (1967): Er starb, weil er vor dem Unheil warnte, vom 26. Oktober 1967.

731–8-A 760 „Kaufmann, Karl“

- o. A., Die Welt (1950): Wer hat Hamburg gerettet? Kaufmanns Rolle in den Tagen der Kapitulation – Historische Forschung, vom 10. November 1950.
- o. A., Die Welt (1969): Karl Kaufmann gestorben, vom 6. Dezember 1969.

731–8-A 760 „Krogmann, Karl Vincent“

- o. A., Die Tageszeitung (1998): Hamburgs regierter Bürgermeister, vom 17. August 1998.

731–8-A 769 „Schmedemann, Walter“

- o. A., Staatliche Pressestelle Hamburg (1971): Bürgermeister-Stolten-Medaille für Walter Schmedemann, vom 29. Januar 1971.

Berufsbildung, Arbeit und Innovation

Dissertationen/Habilitationen



Die Arbeit befasst sich mit der Berufsbildung des/der Malers/-in bzw. mit dem (Maler-)Handwerk während der nationalsozialistischen Diktatur in Hamburg. Berufsfeld- und regionalspezifisch wird untersucht, wie die nationalsozialistische Ideologie in der beruflichen Bildung umgesetzt worden ist und warum sie dort eingesetzt wurde, d. h. welche nationalsozialistischen Ziele sie verfolgte.
Hierzu erfolgt eine sozial-, regional-, ideen- und berufshistoriografische Analyse, die einen kriteriengeleiteten quellenbasierten Beitrag zur Historiografie der Berufsbildung bildet. Es wird nicht nur verdeutlicht, wie und warum sich politische Entwicklungen in Berufen manifestieren und zur Produktion bzw. Weitergabe politischer Ideologien beitragen, die Arbeit bietet auch Forschungsansätze für die gegenwärtige Berufsbildungsforschung.
Die Aufarbeitung ideologischer Beeinflussungen durch extreme Herrschaftsformen in der Berufsbildung spiegelt die gesellschaftliche Bedeutsamkeit des Themas und damit verbunden die Notwendigkeit von kritisch-politischer Bildung für Jugendliche in der Gegenwart wider, damit sie sich bewusst werden, dass sie selbst z. B. im beruflichen Handeln in politische Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingebunden sind.

Anna Lambert
ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Berufs- und Betriebspädagogik der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.

ISBN 978-3-7639-5808-5

wbv