

Historische Bildungsforschung

kurfen 30), Vorlesungen mit weniger als 60 Teilnehmern müssen ausfallen, falls sich nicht die Hörer nach Rücksprache mit dem Dozenten in der ersten Stunde bereit erklären, erhöhte Gebühren zu zahlen. — **Rückzahlungen bei Ausfall einer Vorlesung nur:** Große Märkerstr. 10, I (Schulbüro).

Verkaufsstellen der Hörerkarten: Große Märkerstr. 10, I (Schulbüro), in der Zeit von 8—12 $\frac{1}{2}$ Uhr. Geschäftsstelle der „Hallischen Nachrichten“: Große Ulrichstr. 16; des „Volkssblattes“: Große Ulrichstr. 27; der „Saale-Zeitung“: Neue Promenade 1a; der „Halleischen Zeitung“: Leipzigerstr. 61/62; des „Mitteldeutschen Verlags“: Alte Promenade 10. In der Zeit vom 8. Jan. bis 4. Febr., außerdem noch in der Salamschule, Dreyhauptstr. 3, II Treppen, Zimmer 17 von 5—7 Uhr abends.

Kartenverkauf für die Arbeitsgemeinschaften nur: Große Märkerstraße 10, I (Schulbüro), 8—12 $\frac{1}{2}$ Uhr.

■ ■ Die Hörerkarte ist an jedem Vortragsabend vorzuzeigen. ■ ■

Bescheinigung: Auf Wunsch wird dem Hörer die Teilnahme an einer Arbeitsgemeinschaft am Schluß des Semesters vom Dozenten bescheinigt.

Vorkurse (bekannt unter dem Namen Volksunterrichtskurse) sind mit in den

Volkshochschulen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts – Band 1

Malte Ebner von Eschenbach

Maria Stimm

Jörg Dinkelaker

(Hrsg.)

Abendvolkshochschulen

Materialbasierte Analysen zur Vielfalt ihrer
Institutionalisierung in der Weimarer Republik

Ebner von Eschenbach / Stimm / Dinkelaker
Abendvolkshochschulen

Historische Bildungsforschung

herausgegeben von

Rita Casale, Ingrid Lohmann und Eva Matthes

Volkshochschulen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts

Band 1

Malte Ebner von Eschenbach
Maria Stimm
Jörg Dinkelaker
(Hrsg.)

Abendvolkshochschulen

Materialbasierte Analysen zur Vielfalt ihrer
Institutionalisierung in der Weimarer Republik

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft und ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken zur Förderung von Open Access in der Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Fachdidaktik.

Bibliothek der Berufsakademie Sachsen, Bibliothek der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF Berlin, Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, DIPF I Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Evangelische Hochschule Dresden, Fernuniversität in Hagen - Universitätsbibliothek, Freie Universität Berlin - Universitätsbibliothek, Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek - Niedersächsische Landesbibliothek Hannover, Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Hochschule für Bildende Künste Dresden, Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig, Hochschule für Musik Dresden, Hochschule für Musik und Theater Leipzig, Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig, Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden, Hochschule Mittweida, Hochschule Zittau / Görlitz, Humboldt-Universität zu Berlin Universitätsbibliothek, Landesbibliothek Oldenburg, Leibniz-Institut für Bildungsmedien I Georg-Eckert-Institut Braunschweig, Medien- und Informationszentrum / Leuphana Universität Lüneburg, Pädagogische Hochschule Freiburg, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Palucca-Hochschule für Tanz Dresden, Sächsische Landesbibliothek - Staats- und Universitätsbibliothek Dresden, Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg, Technische Informationsbibliothek (TIB) Hannover, Technische Universität Berlin/ Universitätsbibliothek, Technische Universität Chemnitz, Technische Universitätsbibliothek Hamburg, Universitätsbibliothek Leipzig, Universitäts- und Landesbibliothek Bonn, Universitäts- und Landesbibliothek Münster, Universitäts- und Stadtbibliothek Köln, Universitätsbibliothek Augsburg, Universitätsbibliothek Bielefeld, Universitätsbibliothek Bochum, Universitätsbibliothek der LMU München, Universitätsbibliothek der Technischen Universität Hamburg, Universitätsbibliothek der TU Bergakademie Freiberg, Universitätsbibliothek Duisburg-Essen, Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg, Universitätsbibliothek Gießen, Universitätsbibliothek Hildesheim, Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg / Frankfurt a.M., Universitätsbibliothek Kassel, Universitätsbibliothek Leipzig, Universitätsbibliothek Mainz, Universitätsbibliothek Mannheim, Universitätsbibliothek Marburg, Universitätsbibliothek Passau, Universitätsbibliothek Potsdam, Universitätsbibliothek Regensburg, Universitätsbibliothek Rostock, Universitätsbibliothek Vechta, Universitätsbibliothek Wuppertal, Universitätsbibliothek Würzburg, Westsächsische Hochschule Zwickau.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Editorial Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2024 Verlag Julius Klinkhardt.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Die Publikation ist (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6134-2 digital

doi.org/10.35468/6134

ISBN 978-3-7815-2678-5 print

Vorwort der Herausgeberinnen

Der vorgelegte Sammelband „Abendvolkshochschulen. Materialbasierte Analysen zur Vielfalt ihrer Institutionalisierung in der Weimarer Republik“ markiert den Auftakt eines fünfbandigen Gesamtwerkes zum Thema *Volkshochschulen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts* in der Reihe „Historische Bildungsforschung“ des Verlags Julius Klinkhardt.

Der 1. Band widmet sich der Institutionalform der Abendvolkshochschule in der Weimarer Zeit im Spiegel ihrer Arbeits- und Lehrpläne. Ausgehend von diesem historischen Material versammelt der Band eine Vielzahl an Perspektiven und Erträgen, die die Historiografie der Volkshochschulen materialreich erweitert.

Der 2. Band des fünfbandigen Gesamtwerkes wird sich den Diskursen zur Programmplanung und Programmgestaltung der Volkshochschulen in der Volksbildung widmen, indem einerseits bislang noch nicht versammelte Quelltexte zusammen- und zur Verfügung gestellt werden, andererseits werden anhand dieser Texte Elemente und Aspekte einer impliziten Programmplanungstheorie in der Volksbildung zu schöpfen angestrebt.

Die weiteren Bände befinden sich in Vorbereitung.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| <i>Malte Ebner von Eschenbach, Maria Stimm und Jörg Dinkelaker</i> Plurale Anfänge – Abendvolkshochschule(n) in der Weimarer Republik im Horizont ihrer Programmhefte, Arbeits- und Lehrpläne Einführung in den Band..... | 11 |
|--|----|

I Methodologisch-methodischer Teil

| | |
|--|----|
| <i>Stephanie Freide und Maria Stimm</i> Historische Programmanalyse als spezifischer Zugang zur praktischen Gewordenheit von Erwachsenenbildung | 41 |
| <i>Jörg Dinkelaker</i> Dokumente der Angebotskommunikation. Programmhefte und Arbeitspläne als Quellen historischer Erwachsenenbildungsforschung | 64 |

II Konzeptionelle Vorstellungen mit Ideen zur Angebotsstruktur

| | |
|---|-----|
| <i>Malte Ebner von Eschenbach</i> Von der Programmzusammenstellung der Volksunterhaltungsabende nach dem Düsseldorfer Prinzip zur Programmgestaltung in der Volkshochschule? Einsichten einer epistemologischen Lektüre zum Entwurf einer „harmonischen Programmgestaltung“ Robert von Erdbergs | 91 |
| <i>Rafael Schönhold</i> Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung in der Weimarer Volkshochschule – Diskrepanzen zwischen Historie und ideengeschichtlicher Tradierung | 117 |
| <i>Ronny Noak und Andreas Braune</i> Zwischen freier Volkshochschule und Kulturkampf. Der Einfluss der Landespolitik auf Volkshochschulen in Sachsen und Thüringen in den ‚Krisenjahren‘ der Weimarer Republik | 129 |
| <i>Henrike Rzehak</i> Die Umsetzung der pragmatischen Neuorientierung im Bildungsplan der Volkshochschule Groß-Berlin am Ende der Weimarer Republik. Eine Diskussion zum Beitrag Erwin Marquardts Gestaltungsabsichten in der Volksbildungsarbeit | 140 |

III Arbeits- und Lehrpläne der Volkshochschulen. Historische Analysen
(a) Arbeitsgemeinschaften

Marion Seifert

Die Arbeitsgemeinschaft als „Kern des Volkshochschulgedankens“?
Empirische Befunde zu Lehrmethoden an der Volkshochschule
Görlitz von 1918 bis 1929 im Spannungsfeld zwischen Anspruch und Realität 165

Jan Kellershohn

Die Volkshochschule als imaginäre Gemeinschaft.
Eine Analyse am Beispiel von Heimatwissen in den Programmen
der Volkshochschulen Dessau und Merseburg 189

III Arbeits- und Lehrpläne der Volkshochschulen. Historische Analysen
(b) Demokratiebildung

Simon Oehlers

Durch Aufklärung zur Demokratie.
Politische Bildung an der Deutschen Volkshochschule Brünn von 1920 bis 1938 207

Pierre Schmuck

Die Demokratiefrage in den Arbeits- und Lehrplänen
der Volkshochschule Jena (1919 bis 1932) 230

III Arbeits- und Lehrpläne der Volkshochschulen. Historische Analysen
(c) Themenentwicklungen

Manfred Nistl †

Musik als Bildungsfaktor an Volkshochschulen in der Weimarer Zeit.
Lehr- und Arbeitspläne ausgewählter Volkshochschulen im Fokus
der musikalischen Erwachsenenbildung 251

Georg Fischer

Ändern sich mit dem Nationalsozialismus die Lehrinhalte?
Eine exemplarische Analyse der Angebotsstruktur und
Zusammensetzung der Lehrenden an der Volkshochschule Groß-Berlin
zwischen 1930 und 1945 274

III Arbeits- und Lehrpläne der Volkshochschulen. Historische Analysen (d) Organisationsverhältnisse

Malte Ebner von Eschenbach und Regina Meyer

Die hallesche Volkshochschule als akademisches Projekt
neuhumanistischer Provenienz. Zum Wirken der Wissenschaftlergemeinschaft
,Spirituskreis‘ in der Volksbildung in Halle an der Saale 297

Maria Stimm

Auf der Suche nach institutionellem Selbstverständnis
und pädagogischer Positionierung – Analyse von Einführungspassagen
der Arbeits- und Lehrpläne zur Charakterisierung der Entwicklungen
der Volkshochschule Groß-Berlin 335

Francesca Baker

Kooperationen der Volkshochschule Groß-Berlin mit Anbietern der Elementar-
und Fremdsprachenkurse als Ansatz programmatischer Abgrenzung.
Ergebnisse einer Programmanalyse von 1920 bis 1933 371

IV Anhang

Übersicht der Archivalien 398
Orts- und Personenregister 404
Verzeichnis der Autor*innen 408

Malte Ebner von Eschenbach, Maria Stimm und Jörg Dinkelaker

Plurale Anfänge – Abendvolkshochschule(n) in der Weimarer Republik im Horizont ihrer Programmhefte, Arbeits- und Lehrpläne Einführung in den Band

1 Abendvolkshochschulen in der Weimarer Republik

1.1 Abende für die Volksbildung im Morgen der Weimarer Republik

Das barocke Leitmotiv *carpe diem!* preist ein Ideal, das denjenigen vorbehalten ist, die über hinreichend freie Zeit verfügen oder sich dieser bemächtigen können, um den Tag sprichwörtlich zu nutzen – die Nachtstunden sind der Erholung vorbehalten. Vor allem Werktätigen und Beschäftigten ist dies – auch noch bis heute – gar nicht oder nur sehr schwer möglich. Dass die Stunden der werktätigen Bevölkerung weniger diejenigen des Tages als vielmehr diejenigen des Abends und der Nacht sind, hat Jacques Rancière in seiner Untersuchung ‚Die Nacht der Proletarier‘¹ auf interessante Weise rekonstruiert. Während Rancière in seiner Untersuchung darlegt, dass es die Nachtstunden sind, in denen das französische Proletariat in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts seine freie Zeit auslebt und seine Interessen verfolgt – *carpe noctem!* –, so sind es im deutschsprachigen Volksbildungswesen vor allem die Abendstunden, denen eine besondere temporale Bedeutung zukommt – *carpe vesperum!* Der vorliegende Band nimmt sich in dieser Hinsicht dem Abend der Volksbildung an und befasst sich mit der Entstehung und Entwicklung einer Institution, die in den Anfängen der Weimarer Republik diese Abendstunden als Zeiträume der Bildung zu gestalten suchte. Während also der Tag überwiegend den Schulen und der Jugend vorbehalten war, sollte der Abend zur Zeit für Bildung und Muße der Schulentlassenen werden.

Schon in der Kaiserzeit kannte das Volksbildungswesen viele Formate, die explizit die Abendstunden als Veranstaltungszeit betonten: Arbeiterabende, Volksabende, Volksunterhaltungsabende, Elternabende, Theaterabende, Konzertabende, wissenschaftliche Abende, Abend-Fortbildungsschule und dergleichen mehr.² Mit der Erkämpfung von Arbeitsschutzregelungen im Deutschen Kaiserreich, die sich auch temporal niederschlugen und beispielsweise einen freien Sonntag und eine Arbeitsstundenobergrenze von 16 Stunden einbrachten,³ errang die Arbeiterschaft Ende des 19. Jahrhunderts nicht nur bessere Arbeitsbedingungen (im Vergleich zu vorherigen Regelungen), sondern verschaffte sich Mußezeiten,⁴ in die hinein wiederum die Volksbildung mit ihren Angeboten zielte. Gleichwohl war die temporale Situation im Volksbildungswesen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts noch eine, die durch

1 Rancière 2013 [1981]

2 Übersichten finden sich bei Tews 1921, Honigsheim 1921 sowie von Erdberg 1924 [1921]

3 z. B. Reck 1977, 27-32; Kocka 2015, 306-314

4 Reulecke 1976; s. a. die Arbeiterdichtung zum Thema Feierabend (Mühle 1931, 73-84)

mangelnde freie Zeit der Arbeiterschaft bestimmt war. Robert von Erdberg legt dar, dass „(n)ur kurze Abendstunden dem Arbeiter zur Pflege seines geistigen Lebens (blieben)“⁵. War daher die Freizeit der Arbeiterschaft im Deutschen Kaiserreich noch spärlich bemessen⁶, änderte sich dies mit der Weimarer Republik. Die Bedeutung der Abendstunden für Bildungsarbeit erlangte ihre volle volksbildnerische Bedeutung mit der Einführung der gesetzlichen „Regelung der Arbeitszeit gewerblicher Arbeiter“ am 23. November 1918, in der der Achtstundentag festgehalten wurde. Wolfgang Seitter weist diesbezüglich aus historiografischer Perspektive daraufhin, dass „(e)rst die freie Verfügung über einen zunehmend längeren Abend oder ein zusammenhängendes Wochenende eine kontinuierliche(re) Bildungsteilnahme (ermöglichte) bzw. die zeitlichen Voraussetzungen für ein Massenpublikum (schuf), an organisierter Erwachsenenbildung überhaupt teilzunehmen“⁷. Die für einen Großteil der Arbeiterschaft frei gewordene Zeit eröffnete damit einen Rahmen, der den Volkshochschulen neue Handlungsfelder eröffnete, die sie – wie im vorliegenden Band erkennbar wird – in vielfältiger Weise nutzten. Darauf, dass die Expansion der Abendstunden wiederum dazu führte, dass sie nun stärker von „den Ansprüchen der Verbände und der Familie abgerungen werden müssen“⁸, macht Wilhelm Flitner aus volksbildnerischer Sicht aufmerksam. Zudem gibt er zu bedenken, dass es sich um „müde Abendstunden“⁹ handle, da ihnen die Werkätigkeit vorausgehe. Max Apel sieht dies ähnlich: „[A]bends nach dem Tagwerk kann man dem Hörer nicht zuviel zumuten“¹⁰. Als in den Anfängen der Weimarer Republik die umfangreichen Bestrebungen zur Etablierung eines breiten Angebots von Veranstaltungen der Volksbildung einsetzten, war es der Typus der Abendvolkshochschule, der sich in dieser temporalen Konstellation rasch und flächendeckend durchsetzte.

1.2 Abendvolkshochschulen als das institutionell Neue der Volksbildung

Die weit verbreitete Auffassung, dass die Institutionenform Volkshochschule im deutschsprachigen Raum mit der Weimarer Republik einsetze und damit ihre Geburtsstunde im Jahr 1919 liege, wurde zuletzt eindrücklich im Jahr 2019 in den vielen öffentlichen und deutschlandweiten Feierlichkeiten zum 100-jährigen Bestehen der Volkshochschule wirksam. Mit Publikationen¹¹, Veranstaltungen¹² und vielen kleinen und großen Ehrungen¹³ wurde der

5 von Erdberg 1924 [1920], 14

6 Rexhäuser 1907; Reulecke 1980

7 Seitter 2010, 306

8 Flitner 1928, 403

9 ebd.

10 Apel 1919, 20; Exemplarische Einsichtnahmen zu den angesprochenen ‚müden Abendstunden‘ sind den Schilderungen proletarischer Lebensläufe von Arbeiter*innen zu entnehmen (z. B. Emmerich 1974/1975).

11 Schrader & Rossmann 2019

12 z. B. die Festveranstaltung ‚100 Jahre Volkshochschule‘ am 13. Februar 2019 in der Frankfurter Paulskirche [<https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/100-jahre-vhs/festrede-zum-jubilaeum.php>], die ‚Lange Nacht der Volkshochschulen‘ am 20. September 2019 unter dem Titel ‚100 Jahre und kein bisschen leise‘ [<https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/100-jahre-vhs/nachbericht-lange-nacht.php>].

13 z. B. die Homepage des Deutschen Volkshochschul-Verbands (DVV) mit dem Titel ‚100 Jahre VHS‘ [<https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/100-jahre-vhs/index.php>], der TV-Beitrag ‚Lebenslanges Lernen für alle – 100 Jahre Volkshochschule‘ (WDR, TV-Premiere 14.11.2019), die Aufführung der von Sabine Fischmann und Markus Neumeyer geschriebenen ‚VHS-Hymne‘, die bei der Eröffnungsveranstaltung der ‚Langen Nacht der Volkshochschulen‘ am 20.09.2019 in Offenbach gesungen wurde [<https://www.youtube.com/watch?v=HhcgR1Z3o8Y&feature=youtu.be>] oder das vom Bundesministerium der Finanzen im April 2019

Entstehung und des Fortbestehens der Volkshochschulen öffentlichkeitswirksam gedacht. Die in diesem Zusammenhang wiederkehrend vorgebrachten Hinweise darauf, dass durchaus deutlich früher bereits von Volkshochschulen gesprochen wurde und eben auch schon zuvor Volkshochschulen gegründet wurden (vgl. Abschnitt 1.3), konnten diese Auffassung bislang kaum irritieren. Dies könnte daran liegen, dass zu Beginn der Weimarer Republik tatsächlich etwas Neues entstanden ist – auch wenn es sich bei dem Neuen nicht um die Institution der Volkshochschule als solche handelt. Der hier vorgelegte Band verfolgt daher die These, dass sich zu Beginn der Weimarer Zeit zwar nicht die Institution Volkshochschule, doch aber ein bestimmter Typus von Volkshochschule etabliert und durchgesetzt hat. Es ist die Abendvolkshochschule, deren Etablierung und Entfaltung mit der Gründung der Weimarer Republik einhergeht.

Vor allem zu Beginn der Weimarer Republik steigt die Anzahl der Gründungen von Abendvolkshochschulen explosionsartig an: Während Josef Olbrich in seiner ‚Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland‘ auf 18 Gründungen von Abendvolkshochschulen für den Zeitraum von 1916 bis 1918 kommt, verändert sich das Bild mit der Weimarer Republik gravierend: für den Zeitraum 1919 bis 1923 kommt er rechnerisch auf 178 Abendvolkshochschulgründungen,¹⁴ während Friedrich Bärtle in seinem Beitrag im ‚Lexikon der Pädagogik der Gegenwart‘ für den gleichen Zeitraum gar von 600 gegründeten Abendvolkshochschulen spricht.¹⁵ Dass ein Großteil der Abendvolkshochschulen auch schnell wieder schloss¹⁶, ist eine wenig beachtete Schattenseite dieser Expansionswucht der Abendvolkshochschulgründungen in der Weimarer Republik.¹⁷

Die verfassungsrechtliche Verankerung der Volkshochschule in der am 14. August 1919 in Kraft getretenen Verfassung des Deutschen Reichs (‚Weimarer Reichsverfassung‘), in Artikel 148, Abs. 4, wonach das „Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen, von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden (soll)“¹⁸, begünstigte den starken Anstieg von Volkshochschulgründungen mit Beginn der Weimarer Republik. Das Volksbildungswesen wurde erstmals als staatliche Aufgabe festgestellt, unabhängig davon, wie stark die staatliche Förderung letztlich ausfiel. Die im Vorfeld des Inkrafttretens der ‚Weimarer Verfassung‘ verkündeten Regierungserlasse des Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, vertreten durch den Kultusminister Konrad Haenisch (und wohl auch unter Mitarbeit von

herausgegebene Sonderpostwertzeichen ‚100 Jahre Volkshochschule‘ [<https://www.bundesfinanzministerium.de/Content/DE/Pressemitteilungen/Briefmarken/2019/2019-03-27-PM14.html>]

14 Olbrich 2001, 151

15 Bärtle 1932, 1221

16 Olbrich (2001, 151) konstatiert, dass 215 Abendvolkshochschulen bis Februar 1929 bestanden, Bärtle (1932, 1221) bestätigt diese Zahl für das Jahr 1932.

17 s. dazu die Darstellung zur Volkshochschulbewegung ab 1919 in der von Robert von Erdberg, Anton Hollmann und Werner Picht herausgegebenen Zeitschrift ‚Der Arbeitsgemeinschaft. Monatsschrift für das gesamte Volkshochschulwesen‘

18 Die Verfassung des Deutschen Reichs (‚Weimarer Reichsverfassung‘), unterzeichnet am 11. August 1919, verkündet am 14. August 1919 (Verf1919).

Robert von Erdberg und Werner Picht¹⁹, vom 25. Februar²⁰ und 23. April²¹ 1919, die sich auf die Förderung der Volkshochschule von staatlicher Seite bezogen, sowie die weiteren amtlichen Schriftstücke zu den ‚Richtlinien für den Volkshochschulunterricht‘²² oder zum Vorschlag eines ‚Volkshochschulpädagogikum‘²³ waren weitere Promotoren für die Gründungswelle. Von bildungspolitischer Seite spielt, neben den Ministerialerlassen auch die Reichsschulkonferenz vom 11. und 20. Juni 1920 eine wichtige Rolle,²⁴ wurde dort doch der Status der Volkshochschule im Bildungswesen in der Weimarer Republik ausgelotet. Im Anschluss an die verfassungsmäßige Verankerung der Volkshochschule wurde hier den Bestrebungen nachgegangen, die Volksbildung in ein systematisches und politisch koordiniertes Bildungssystem zu integrieren und darüber nachzudenken, wie die Volksbildungsarbeit in diesem Sinne zu gestalten sei und welche Rolle dabei u. a. die Volkshochschulen zu übernehmen hätten.²⁵

19 Henningsen 1960, 133

20 Im Aufruf zur Gründung von Volkshochschulen vom Ministerialerlass des 25. Februar 1919 heißt es beispielsweise, dass die Volkshochschulen dabei helfen müssten, „das geistige Band zwischen allen Volksteilen wieder fest zu knüpfen und verlorenes Verständnis für gemeinsame Arbeit wieder zu erobern“ (Haenisch 1919a, 7). Die Regierung möchte für die Erreichung dieses ausgerufenen Ziels der Volkshochschulbewegung dienen, indem „staatliche Unterrichtsräume und Sammlungen so weitgehend, wie es mit den Anforderungen eines geordneten Betriebes der Schulen und Hochschulen irgendwie vereinbar ist, und, abgesehen von der notwendigen Erstattung der Selbstkosten, unentgeltlich“ (ebd., 8) zur Verfügung gestellt werden, ohne jedoch staatlich die Einrichtungen leiten zu wollen. Darüber hinaus wird die Einrichtung einer Zentrale für das Volkshochschulwesen im Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung als Unterstützung der Volkshochschulbewegung angekündigt, die später ‚Referat für Volksbildung‘ heißen und dessen Leiter, Robert von Erdberg, am 1. April 1920 von Konrad Haenisch ernannt werden wird.

21 Im Erlass vom 23. April 1919 geht Konrad Haenisch nicht nur auf die Resonanz des Februaufrufs anerkennend ein, sondern er gibt organisationale Empfehlungen, die die Gründung von Volkshochschulen im ländlichen und städtischen Raum fördern, sowie inhaltlich-strukturelle Hinweise zur Gestaltung der Volkshochschularbeit (z. B. mit „Vortragsreihen (...) beginnen“, „persönliche Fühlung“ ermöglichen, Einrichtung von „Hörerkreisen“, Orientierung an politischer und religiöser Enthaltsamkeit, Halbbildung vermeiden, Entgelte für Hörende und Lehrende einführen usf.) (Haenisch 1919b, 10-12).

22 In den ‚Richtlinien für den Volkshochschulunterricht‘ werden die Empfehlungen und Hinweise über negative Abgrenzungen und positive Bezugnahmen weiter konkretisiert: Darin heißt es beispielsweise, dass die „Volkshochschule keine Fortbildungs- oder Fachschule (ist), (...) nicht der Unterhaltung und der popularisierenden Belehrung (dient)“ (o. A. 1919a, 16). Die Volkshochschule solle auch nicht die bloße „Vermittlung von Kenntnissen, von Bildungsrohstoff“ verfolgen, sondern der „Ausbildung des Denk- und Urteilsvermögens, Ordnung und Deutung und damit Fruchtbarmachung des Wissensstoffes“ dienen (ebd.); in erster Linie solle sich die Volkshochschule an „handarbeitende() Schichten der Bevölkerung“ wenden (ebd., 17), das Alter der „Schüler nicht unter 18 Jahren“ liegen, in den Veranstaltungen („Volkshochschulkursus“) solle die „Zahl der Hörer beschränkt sein“, „[g]rundsätzlich [sei] keine Vorlesung, sondern freier Vortrag“ anzubieten (ebd., 16).

23 In der ‚Begründung des Vorschlags für das Volkshochschulpädagogikum (o. A. 1919b, 21-28) wird vor allem beklagt, dass „infolge mangelnder Erfahrung und unzureichender Lehrkräfte in nur zu vielen Fällen das Volk ein Opfer wohlgemeinter Experimente [sei], die den geistigen Hunger mit schädlicher Halbbildung zu stillen suchen und die Geister verwirren, statt sie zu klären“ (o. A. 1919b, 23-25). Das Ministerium sah sich genötigt, an dieser Stelle einzugreifen, indem es die Ausbildung von geeigneten Lehrenden zu fördern und zu forcieren anstrebte. Ein dafür angedachter Zentralausschuss sei dafür einzusetzen, das noch zu schaffende Volkshochschulpädagogikum zu organisieren (ebd. 21).

24 Reichsministerium des Innern 1921, 725-732 und 978-983

25 Die Leitung des Volkshochschul- und Volksbildungsausschusses (‚Vierter Ausschuß. Volkshochschule und Volksbildungswesen‘), der sich am 15. und 16. Juni 1920 auf der Reichsschulkonferenz beriet, oblag dem Kultusminister des Volksstaates Hessens, Heinrich Strecker, stellvertretender Vorsitzender war der Leiter des im Land Preußen neu geschaffenen Referats für Volksbildung, Robert von Erdberg; zu den weiteren Teilnehmer*innen der Diskussionsrunde zählten politische Vertreter*innen aus Gemeinden und Städten, Volks-

Die bekannte Diffamierung der Expansionsdynamik der Volkshochschulgründungen nach dem Ersten Weltkrieg als „Volkshochschulrummel“²⁶ geht auf den völkisch orientierten Volksbildner Wilhelm Stapel und seinem gleichnamigen Aufsatz zurück. Stapels Diskreditierung der Abendvolkshochschule ist vor dem Hintergrund seiner Fürsprache der Ideen Nikolai Frederik Severin Grundtvigs einzuordnen. Nach seiner Einschätzung sei Grundtvigs Vorgehen radikal gewesen, weil er ein neues Bildungsdenken ins Werk setzte, was Stapel ebenso für die Weimarer Republik als notwendig erachtete.²⁷ Auf Volkshochschulen, die eine solche Radikalität nicht verfolgten und Grundtvigs Überlegungen nicht „ernst nahmen“, sei zu verzichten, weshalb Stapel vor allem einen Vorbehalt gegenüber der „Volkshochschulgründerei alten Stils“ hatte.²⁸ Es waren nun aber nicht nur – worauf Dieter Langewiesche hinweist²⁹ – die völkisch-konservativen Volksbildungsprotagonisten,³⁰ die den Topos ‚Volkshochschulrummel‘ oder ‚Volkshochschulfieber‘³¹ hervorbrachten, sondern auch andere Protagonisten der Volksbildung. Beispielsweise äußerte Werner Picht Vorbehalte, die gleichwohl nicht völkisch-konservativ, sondern liberal fundiert waren, gegenüber den mit der Expansion aufgebürdeten Aufgaben, die die neue Volkshochschule zu übernehmen habe: Demnach solle sie „die geistigen Voraussetzungen der Demokratie schaffen, die Klassen versöhnen, das Nationalgefühl wecken, den geistigen Hunger des Arbeiters befriedigen, den deutschen Idealismus erneuern, der evangelischen Kirche Boden im Volk gewinnen, Arbeitslose aus dem Wirtshaus fernhalten, aber auch der Volkshygiene, dem Sozialismus, dem Bau von Laubengärten und der Säuglingspflege dienen, die Kultur der Vergangenheit erhalten und die Fundamente zu einer Kultur der Zukunft (legen). Um es kurz zuzusagen: man glaubte in der Volkshochschule den deutschen Geiste beim Schopfe gefaßt zu haben“.³² Weitere Stimmen, wie beispielsweise Walter Hofmann, waren ebenso skeptisch, dass Volksbildungsarbeit 1919 als zentrale „Lösung des Tages“³³ allenthalben ausgerufen wurde und „die furchtbaren Wunden heilen (soll), die der Krieg uns geschlagen“³⁴ habe: „Haben alle die, die jetzt in einem wahrhaften Gründungsfieber in Volksbildung machen, haben sie die ungeheure Problematik der Volksbildungsarbeit erkannt?“³⁵ Obgleich die abwertende begriffliche Reflexion des hohen Expansionstempos und der der Abendvolkshochschulen oder ihre bisweilen auch liberale Infragestellung in vieler Munde war, so zeigte sich doch bereits an den Gründungszahlen, dass sich dieser Volkshochschul-Typus zu Beginn der Weimarer Republik „fast durchgängig eingebürgert“³⁶ hatte. Die von Heinrich Ulich im Jahr 1922 angestellte Prognose, wonach die Abendvolkshochschule weiter die „Norm (...) bleiben (muß), in der das Alter von 20 bis 30 Jahre und höher hinaus neben der Jugend Platz finden“³⁷ werde, bewahrheitete sich. Die Abendvolkshochschule war für die Entwicklung der Volks- und Erwachsenenbildung in dieser Zeit, so Olbrich aus historiografi-

hochschulleitungen sowie Professoren und Doktoren; für eine einführende Darstellung sei hingewiesen auf Braun-Ribbat (1985).

26 Stapel 1919

27 ebd.

28 ebd., 154

29 Langewiesche 1989, 341

30 Ulbricht 1996

31 Koch 1926, 8

32 Picht 1926 [1919], 49

33 Hofmann 1919, 81

34 ebd., 81-82

35 ebd., 82

36 Ulich 1922, 250

37 ebd., 245

scher Sicht, die „bedeutendste Institution“³⁸ und spielte eine „herausragende Rolle“³⁹. Es waren demnach primär die Abendvolkshochschulen, die nach dem Ende des Ersten Weltkriegs und den damit verbundenen staatlichen Umwälzungen von einer monarchistisch zu einer republikanisch organisierten politischen Ordnung als Heilmittel von einer Mehrheit erachtet wurden.⁴⁰ Die Ausbreitung und Etablierung der Volkshochschulbewegung mit Einsetzen der Weimarer Republik und die damit verbundene Expansionswucht bei den Gründungen von Abendvolkshochschulen lässt sich als Aufbruch und Modernisierung im Volksbildungswesen einordnen.

1.3 (Abend-)Volkshochschulen im Deutschen Kaiserreich *avant la lettre*

Während heute die Volkshochschule als „Kind der Revolution“⁴¹ auf das Engste mit der Weimarer Republik verbunden wird, waren Volkshochschulen im Deutschen Kaiserreich keineswegs unbekannt. Während der Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert veröffentlichte Wilhelm Rein seinen Handbucheintrag „Volkshochschule“⁴² in dem von ihm herausgegebenen und in der wissenschaftlichen Zunft anerkannten ‚Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik‘, in dem er ausführlich den damaligen Diskussions- und Wissenstand zu den dänischen Volkshochschulschulen und deutschen Volkshochschulkursen zusammenträgt; zuvor, 1897, hatte er bereits in der ‚Gegenwart‘ über „Volkshochschulen“⁴³ berichtet und „1896 einen programmatischen Vortrag auf der Hauptversammlung der Comenius-Gesellschaft über ‚Volksbildung mit Beziehung auf die dänischen Volkshochschulen“⁴⁴ gehalten; Paul Bergemanns Flugschrift „Über Volkshochschulen“ aus dem Jahr 1896⁴⁵, Ernst Schultzes Untersuchung zu „Volkshochschulen und Universitäts-Ausdehnungs-Bewegung“⁴⁶, Max Hirschs Abhandlung „Volkshochschulen: Ihre Ziele, Organisation, Entwicklung, Propaganda“⁴⁷ oder auch Oskar Stillich 1909 herausgegebene Zeitschrift „Die Volkshochschule“⁴⁸ sind allesamt Referenzen für die Bedeutung der Volkshochschulen in der Volksbildung im Kaiserreich.

Die Präsenz der Volkshochschule im Volksbildungswesen lange vor der Weimarer Republik, die sich auch an den von 1904 bis 1912 zweijährlich stattfindenden Konferenzen ‚Volkshochschultage‘⁴⁹ festmachen ließe, ist keineswegs rein diskursiv, sondern durchaus von einer ent-

38 Olbrich 2001, 164

39 ebd., 149

40 Flitner 1924

41 Picht 1920, 1

42 Rein 1899

43 Rein 1897

44 Röhrig 1991a, 460-461

45 Bergemann 1896

46 Schultze 1897

47 Hirsch 1901

48 Die 1909 gegründete und jährlich zwölf Hefte umfassende Zeitschrift lautet mit vollem Namen: ‚Die Volkshochschule. Zeitschrift für das gesamte deutsche Volksbildungswesen‘ und wurde im Verlag Georg Sturm herausgegeben.

49 Der sogenannte ‚Erste deutsche Volkshochschultag‘ fand vom 19. bis 21. März 1904 im kleinen Festsaal der Universität Wien unter dem Titel ‚Tagung für volkstümliche Hochschulvorträge im deutschen Sprachgebiete‘ statt. Ziel der Volkshochschultage waren ‚die Mitteilung von Erfahrungen und der Austausch von Meinungen über Angelegenheiten des volkstümlichen Hochschulunterrichts und verwandte Gegenstände‘ (EVT 1905, Vorwort).

sprechenden Bildungspraxis unterfüttert: Hierfür stehen *zum einen* die als Volkshochschulen verstandenen Gründungen der Universitätsausdehnungsbewegung, etwa die von Max Hirsch geleitete Humboldt-Akademie in Berlin (gegründet 1878)⁵⁰, die von Max Apel, Wilhelm Bölsche und Bruno Wille 1902 gegründete ‚Freie Hochschule‘ in Berlin⁵¹ – beide Einrichtungen fusionieren 1916 zur Humboldt-Hochschule Groß-Berlin – oder die 1916 in Berlin gegründete Lessing-Hochschule.⁵² Hierfür stehen *zum anderen* die am skandinavischen Modell orientierten Gründungen, die im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts stattfanden. Die 1905 gegründete Heimvolkshochschule Tingleff, die Volkshochschule Albersdorf (gegründet 1906-1910), die Volkshochschule Mohrkirch-Osterholz (gegründet 1906-1933)⁵³ oder die Volkshochschule Norburg (gegründet 1910-1920)⁵⁴ sind allesamt Einrichtungen im Deutschen Kaiserreich, die in enger Verbindung zu der Volkshochschulidee Grundtvigs stehen und sich als eine „Schule für das Volk“ verstanden wissen wollten.⁵⁵ Wenngleich die Heimvolkshochschule dänischer Prägung im programmatischen Verständnis vieler Autor*innen dieser Zeit den ‚eigentlichen‘ Volkshochschultyp hergab, so war sie nach dem Ersten Weltkrieg doch nicht derart schnell zu etablieren, wie es die gesellschaftspolitischen Umstände einforderten.

Es ist aufschlussreich, festzustellen, dass sich die zügig gegründeten Abendvolkshochschulen nicht nur überwiegend in den Städten formierten, sondern dass es überdies Einrichtungen waren, die zunächst ohne eigenen Standort auskommen konnten. Dies war mit Blick auf eine schnelle Etablierung ein Vorteil. Die Heimvolkshochschulen waren auf eigene Standorte angewiesen, weil dort ganztätig Bildungsarbeit stattfand, während die Abendvolkshochschulen aufgrund der zeitlichen Struktur ihres Programms ihre Veranstaltungen in die Möglichkeiten der bestehenden Infrastruktur der Stadt, z. B. Universität, Schulamt, Pfarrhäuser, einfügen konnten. Exemplarisch sei hier die Volkshochschule⁵⁶ Halle/Saale herangezogen, die in der Zeit von 1919 bis 1932 über kein eigenes Gebäude verfügte und dennoch in dieser Zeit ein

50 Wolgast 1996, 125

51 ebd., 138

52 De facto sind die Volkshochschulen, die in der Tradition der Universitätsausdehnungsbewegung stehen, auch Abendvolkshochschulen. Gleichwohl unterscheiden sich diese Abendvolkshochschulen von denen, die zu Beginn der Weimarer Republik gegründet worden darin, dass diese ‚neuen‘ Abendvolkshochschulen im Horizont zu denen in der Zwischenzeit in Deutschland auf- und zur Gestalt gekommenen Heimvolkshochschulen entstanden. In diesem Kontext ist Wilhelm Flitners Feststellung zu verstehen: „So entsteht in Orten, in denen die Bedingungen günstig sind, ein Schultypus, dessen Ziele mit denen der Heimvolkshochschule verwandt sind und der darum als Abendvolkshochschule bezeichnet wird“ (Flitner 1928, 402).

53 Gründung der Heimvolkshochschule Mohrkirch-Osterholz (Leiter: Heinrich Harms) durch den Verein für ländliche Volkshochschulen in Schleswig-Holstein

54 Heimvolkshochschule Norburg auf Alsen am 1. November 1910 durch den Verein für ländliche Volkshochschulen gegründet

55 Von der am 14. Juni 1906 veranstalteten Konferenz zur Begründung ländlicher Volkshochschulen in Neumünster, in deren Verlauf sich der Verein für ländliche Volkshochschulen in Schleswig-Holstein gründete, gingen starke Impulse für die Gründungen der (Heim-)Volkshochschulen in Schleswig-Holstein aus (siehe Wolgast 1996, 140; zum geistigen Erbe Grundtvigs siehe Röhrig 1991b und Vogel 1994; zu den skandinavischen Volkshochschulen und deren Rezeption im deutschsprachigen Raum s. Lembke 1904, Hollmann 1909, Harms 1910, Hildebrandt 1916, Povlsen 1920).

56 In diesem Beitrag und auch den folgenden Beiträgen in diesem Band wird vorwiegend der Begriff ‚Volkshochschule‘ genutzt, auch aufgrund der Eigennamen/Selbstbeschreibung der jeweiligen Einrichtung. Gemeint ist damit der in diesem Beitrag beschriebene Typus der Abendvolkshochschulen.

breites Publikum ansprechen konnte.⁵⁷ Diese Praxis der Zweitnutzung von Gebäuden wurde durch die entsprechenden Ministerialerlasse gestützt.⁵⁸

1.4 Vielfalt der Volkshochschulen in der Weimarer Republik

Wenn gegenwärtig die Entstehung der Volkshochschulen mit der Zeit der Weimarer Republik in Verbindung gebracht wird, dann ist das auch damit verbunden, dass die Volkshochschulaktivitäten im Deutschen Kaiserreich abgeschattet und in der Weimarer Republik aufgehellt werden. Dass diese Hell-Dunkel-Relation Resonanz entfalten konnte, liegt nicht nur an den bereits benannten Gründen, sondern hängt überdies mit der Dominanz der sogenannten Neuen Richtung in der Weimarer Republik zusammen. Die Neue Richtung, repräsentiert beispielsweise durch Robert von Erdberg, Werner Picht, Eduard Weitsch, Wilhelm Flitner, Anton Hollmann oder auch Walter Hofmann, strebte danach, ‚ihre‘ Volkshochschule zu institutionalisieren. Dabei half vor allem die diskursiv eingetragene Differenz zwischen ‚Alter‘ und ‚Neuer Richtung‘ durch Robert von Erdberg⁵⁹ und Walter Hofmann⁶⁰, der diesen Diskurs aus dem Richtungsstreit in der jüngeren Bücherhallenbewegung auf das Feld der Volkshochschule überführte. Auch wenn diese Gegenüberstellung bereits während ihrer Etablierung Kritik ausgesetzt war⁶¹, beförderte sie doch die Wahrnehmung der Institutionalisierung der Volkshochschule in der Weimarer Republik und ihre spätere historiografische Rezeption nachhaltig.⁶²

Dass die Neue Richtung, wenngleich ihre Bezeichnung dies nicht suggeriert, keine kohärente Gruppe darstellt, sondern vielmehr ein Bündel an Strömungen und Positionen, kann an dieser Stelle nicht vertieft werden⁶³; vielmehr geht es hier darum, in Erinnerung zu rufen, an welchen unterschiedlichen Stellen im Volksbildungswesen der Weimarer Republik ihre Vertreter*innen wirkten und mit welchen Möglichkeiten sie sich in die Diskurse zur Volkshochschule und zur Volksbildung einbringen konnten. Hierbei sei auf die Anbindung Robert von Erdbergs und Werner Pichts im Referat für Volksbildung hingewiesen und ihre Mitarbeit an den in Abschnitt 1.3 erwähnten Ministerialerlassen. Robert von Erdberg, Werner Picht und Anton Hollmann gaben ab 1919 zudem die Zeitschrift ‚Die Arbeitsgemeinschaft‘ heraus, die zum Sprachrohr der Neuen Richtung avancierte und die später um weitere Zeitschriften, ‚Archiv für Volksbildung. Organ des Hohenrodter Bundes‘ (hrsg. v. Robert von Erdberg und Werner Picht, 1924) oder deren Nachfolge, die Zeitschrift ‚Freie Volksbildung‘ (hrsg. v. Franz Angermann, Robert von Erdberg und Eduard Weitsch, ab 1926), ergänzt wurde.

Auch wenn diese Gruppe mit ihrem Schrifttum wirkmächtig agierte, so waren ihre Protagonisten keineswegs die einzigen, die sich die Gestaltung von Volkshochschule zur Aufgabe machten. So zeigt eine Sichtung der publizierten Entwürfe und Visionen zu den gegründeten und sich 1918/1919 in Gründung befindenden Volkshochschulen, dass neben den Denkschriften von Robert von Erdberg, Werner Picht oder Eduard Weitsch eine Vielfalt weiterer Volkshochschulschriften entstanden sind, die in weiten Teilen nicht der Neuen Richtung

57 s. Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2020; s. a. Ebner von Eschenbach & Meyer in diesem Band

58 s. zu ‚günstigen‘ Entstehungsbedingungen der Abendvolkshochschule Flitner 1928

59 z. B. von Erdberg 1924 [1921]

60 z. B. Hofmann 1917

61 Herrigel 1916; Michel 1931

62 Fundierte Kritiken zur Geschichtsschreibung ausgehend von der Neuen Richtung sind vorgelegt worden von Martin Vogel (1959) oder Hans Tietgens (2001).

63 Henningsen 1960; Glaser 1995; s. a. Seitter 1996; Reimers 2003

zuzurechnen sind. Da vielen davon in der bisherigen historischen Aufarbeitung wenig Aufmerksamkeit entgegen gebracht wurde, wollen wir an dieser Stelle exemplarisch einige Ausschnitte aus dem Diskurstableau zur Volkshochschule am Beginn der Weimarer Republik sichtbar machen, um einen ersten Anhaltspunkt dafür zu gewinnen, wie plural sich das entstehende Feld der Volkshochschulen im Weimarer Volksbildungswesen gestaltete. Tabelle 1 listet die deutschsprachigen Publikationen zwischen 1917 und 1921 auf, die den Begriff ‚Volkshochschule‘ im Titel tragen.

Tab.1: Chronologisch geordnete Sammlung von Schriften zur Volkshochschule zwischen 1917 und 1921

| Erscheinungsjahr 1917 | |
|-------------------------------|--|
| Heinrich Harms | Die deutsche Volkshochschule |
| Adalbert Luntowski (Reinwald) | Deutscherziehung durch Volkshochschulen |
| Wilhelm Stapel | Volksbürgerliche Erziehung |
| Bruno Tanzmann | Denkschrift zur Begründung einer deutschen Volkshochschule |
| Erscheinungsjahr 1918 | |
| Friedrich Breitenbach | Die Volkshochschule |
| Georg Koch | Die künftige deutsche Volkshochschule |
| Hans Kruse | Heimatschulen und Heimatforschung |
| Oskar Planck und Paul Stürner | Volkshochschul-Arbeit. Grundsätzliches und Praktisches |
| Eduard Weitsch | Was soll eine deutsche Volkshochschule leisten? |
| Erscheinungsjahr 1919 | |
| Max Apel | Die Volkshochschule im neuen Deutschland |
| Artur Buchenau | Die deutsche Volkshochschule nach Idee und Organisation |
| Bruno Clemenz | Frieden – Heimat – Volkshochschule |
| Adolf Damaschke | Volkshochschule und Bodenreform |
| Emil Engelhardt | Die Volkshochschule in Deutschland |
| Robert von Erdberg | Die Volkshochschule |
| Georg Haccius | Eine niedersächsisch lutherische Volkshochschule für unser Landvolk in der Heide |
| Wolfgang Heß (Hrsg.) | Die Volkshochschule in Geschichte, Bedeutung und Arbeit |
| Wolfgang Heß | Deutschlands Erneuerung, Gedanken zur Volkshochschule |
| Anton Hollmann | Die Volkshochschule und die geistigen Grundlagen der Demokratie (2. Aufl.) ⁶⁴ |

⁶⁴ Anton Hollmann hat die Erstauflage 1909 noch mit dem Titel „Die dänische Volkshochschule“ versehen.

| | |
|--|---|
| Karl Kumpmann | Volkshochschule und Volksbildung im Rahmen der deutschen Stadt |
| Hermann Lietz | Das deutsche Volkshochschulheim |
| Hans von Lüpke | Die deutsche Volkshochschule für das Land |
| Alfred Menzel | Universität und Volkshochschule |
| Bernhard Merten | Die freie Volkshochschule. Entwurf zu ihrer Gründung |
| Karl Muhs | Volkshochschule und Volkswirtschaft |
| August Graf von Pestalozza | Die Kulturaufgaben der Volkshochschule |
| Werner Picht | Die deutsche Volkshochschule der Zukunft |
| Gustav Radbruch und Hermann Heller | Volkshochschule und Weltanschauung |
| Wilhelm Rein | Die dänische Volkshochschule |
| Paul Stürner | Deutsche Erwachsenenschulen. Grundgedanken und Ideale |
| Franz Themann | Die deutsche Volkshochschule in Stadt und Land |
| Heinrich Weinel | Die Religion in der Volkshochschule |
| Erscheinungsjahr 1920 | |
| Richard Benz | Das Problem der Volkshochschule |
| Otto Haintz | Die historisch-politische Schulung des deutschen Volkes durch die Volkshochschule |
| Heinrich Harms | Die Volkshochschule im Lichte allgemeiner Bildungs- und Menschheitsfragen |
| Hanns Horst Kreisel | Siedlerschulen, Volkshochschulen. Arbeitsschulen, Führerschulen, Heimatschulen |
| Friedrich Lembke, Heinrich Sohnrey, Wilhelm Rein | Ländliche Volkshochschulsiedlungen |
| Hermann Otto | Einrichtung der Volkshochschule im Regierungsbezirk Stade |
| Adolf Sellmann | Volkshochschule und Kirche |
| Otto Wilhelm | Von der deutschen Volkshochschule |
| Erscheinungsjahr 1921 | |
| Theodor Kerrl | Bildungsideal und Volkshochschule |
| Karl Reuschel | Das Volkstum in der Volkshochschule |
| Wolfgang Schumann | Zur Volkshochschulfrage |

Die Sammlung der Entwürfe zum Aufbau und zur Ausgestaltung der jeweiligen Volkshochschulen, die nochmals erweiterbar ist, wenn beispielsweise die programmatischen Aufsätze aus den Zeitschriften ‚Die Arbeitsgemeinschaft‘, ‚Archiv für Erwachsenenbildung‘ oder ‚Freie Volksbildung‘ hinzugenommen werden, zeigen eindrücklich die Dynamik und Vielstimmigkeit des Diskurses zur Volkshochschule am Beginn der Weimarer Republik. Inwiefern diese – bislang wenig beachtete – programmatische Vielfalt einer institutionellen Vielfalt der lokalen

Volkshochschulgründungen und -entwicklungen entspricht, diese Frage ist Ausgangspunkt des hier vorliegenden Bandes.

2 Ein materialfundierter, praxeologischer Zugang zur Geschichte der Volkshochschulen in der Weimarer Republik

2.1 Empirisch-praxeologische Analysen als Zugänge zur Vielfalt lokaler Volkshochschulentwicklungen

Nicht erst im Zuge der Jubiläumsaktivitäten um das Jahr 2019, zeichnete sich in Forschungen zur Geschichte der Volkshochschulen zunehmend eine Perspektive ab, die sich weniger mit den programmatischen Vorstellungen von Volkshochschule (vgl. Abschnitt 1.3), sondern mehr mit den konkreten, lokalen Vollzügen der Volkshochschularbeit befasst. In Auseinandersetzung mit Dokumenten und Artefakten, die in der Volkshochschulpraxis entstanden sind, insbesondere verbunden mit der Analyse von Veranstaltungsprogrammen sowie Arbeits- und Lehrplänen, formiert sich ein Forschungszugang zur Geschichte der Volkshochschulen, der das konkrete Geschehen zum Ausgang nimmt, in dem Volkshochschule als eine soziale Wirklichkeit hervorgebracht und transformiert wird.

Im vorliegenden Band wird dieser Einsatz weiter verfolgt und elaboriert. Dabei werden Entwicklungen in der Geschichtswissenschaft im Allgemeinen⁶⁵ und in der historischen Bildungsforschung im Besonderen⁶⁶ aufgegriffen, die Zugänge zum konkreten materiellen Geschehen des Vollzugs lokaler, historisch situierter Praxen eröffnen. ‚Volkshochschule‘ wird damit nicht als eine die Jahre überdauernde, in ihrem Wesen stabile Institution betrachtet,⁶⁷ sondern als etwas, das unter je lokalen Kontextbedingungen in je spezifischen historischen Konstellationen von den an ‚Volkshochschule‘ Beteiligten in wechselseitig aufeinander bezogenen, gemeinsamen Aktivitäten als Wirklichkeit hervorgebracht wird.

Gerade für das Verständnis der Anfänge des Volkshochschulwesens erweist sich dieser Zugang als produktiv, weil mit ihm der zukunfts offene, tentative Charakter von Gründungen, Krisen und Transformationen erschlossen werden kann, ohne dass das damalige Geschehen lediglich als entweder gescheiterte Vorläuferversuche oder als gelingende Ermöglichung einer vermeintlich bekannten heutigen Praxis ‚Volkshochschule‘ verstanden werden müsste. Auch lässt sich unter einer solchen Perspektive die Pluralität der einzelnen Volkshochschulprojekte systematisch erschließen, so dass die zahlreichen Variationen der Durchführung der Idee Volkshochschule vergleichend in den Blick genommen werden können. Angesichts der dadurch sichtbar werdenden Pluralität volkshochschulischer Realitäten lässt sich dann nicht länger im Singular von einer Geschichte der Volkshochschule in der Weimarer Zeit sprechen. Wir haben es vielmehr mit einer Geschichte der Volkshochschulen zu tun.

Das empirische Material, das im vorliegenden Band im Mittelpunkt steht – Arbeits- und Lehrpläne sowie Veranstaltungsprogramme –, dokumentiert ein spezifisches Moment von Volkshochschulpraxis⁶⁸, dem üblicherweise in der theoretischen Modellierung des Erwachsenenbildungsgeschehens eine eher untergeordnete Bedeutung zugeschrieben wird. Weder

65 Freist 2015; Mergel & Reichardt 2021

66 Hoffmann-Ocon u. a. 2020

67 z. B. Gieseke & Opelt 2003

68 vgl. zum Folgenden Dinkelaker in diesem Band

wird mit Arbeits- und Lehrplänen sowie Veranstaltungsprogrammen die Materialität des für das Erwachsenenbildungsgeschehen konstitutiv planenden Handelns umfassend greifbar,⁶⁹ noch erlauben sie Einblicke in das als performatives Zentrum der Erwachsenenbildung angesehene⁷⁰ konkrete Veranstaltungsgeschehen. Vielmehr dokumentiert sich in diesen ‚lediglich‘ die Praxis des Ankündigens zukünftiger Veranstaltungen, die zuvor in aufwendigen Abstimmungs- und Planungsprozessen arrangiert wurden und für die – so die Hoffnung – durch die Ankündigung eine ausreichend große Teilnehmerschaft generiert werden kann. Zwar lassen sich Programmhefte insofern durchaus auch als Spuren des Programmplanungsgeschehens interpretieren, als dass sich in ihnen dessen Ergebnisse niederschlagen. Auch lassen sie sich insofern als Spuren des Veranstaltungsgeschehens deuten, als dass die enthaltenen Ankündigungen auf Themen und Arbeitsweisen verweisen und damit potentiell ein Koordinationsgeschehen konstituieren,⁷¹ in dessen weiterem Verlauf Dozierende und Teilnehmende am geplanten Ort zusammenkommen und sich mit Bildungsabsichten dem angekündigten Thema zuwenden werden. Andere Dokumente, etwa schriftliche Berichte oder Protokolle von Programmplanungsprozessen und Veranstaltungsverläufen könnten über Vollzüge des Programmplanens und des Bildungsveranstaltens allerdings deutlich besser und detaillierter Auskunft geben.

Dass im Sinne einer „Realgeschichte der Erwachsenenbildung“⁷² ausgerechnet Programmhefte in den Blick genommen werden, ließe sich angesichts der benannten erheblichen Einschränkungen in ihrer Aussagefähigkeit als Verlegenheitslösung verstehen, die sich – durchaus plausibel – damit begründen lässt, dass eben diese Dokumentensorte vergleichsweise gut erhalten und leicht zugänglich ist. Die Programmhefte wurden von den meisten Einrichtungen gesammelt und archiviert, häufig auch an Bibliotheken und Archive übergeben. Im Kontext einer mikrologisch praxeologischen Perspektive kann allerdings ein solches Verständnis dieses Dokumententyps als pragmatischer Behelf nicht überzeugen. Vielmehr schlagen wir vor, aus der forschungspragmatischen Not einer raren Quellenlage eine theoretisch produktive Tugend zu machen.

Wir plädieren dafür, bei der Analyse der Programmhefte den Vollzugscharakter eben der Praxis in den Mittelpunkt zu stellen, die sich in ihnen dokumentiert: die Praxis des Ankündigens. Wird praxeologisch der Hervorbringungscharakter des Ankündigens betont, so wird deutlich, dass sich die Wirklichkeit von Volkshochschulen eben nicht allein im Planen und Durchführen von und in der Teilnahme an Bildungsveranstaltungen erschöpft, sondern dass mit Programmheften, Arbeits- und Lehrplänen Volkshochschule auch als eine mediale Realität⁷³ entfaltet wird, in der sich eigentümliche, spezifischen Formen der Relationierung von Vermittlung und Aneignung ausbilden.

Die Etablierung des erwachsenenbildungsspezifischen Medienformats ankündigend werbender Programmhefte gälte es in dieser Hinsicht nicht allein als nebensächliches Symptom der Etablierung einer über vergemeinschaftend-vereinsförmig etablierte Volksbildungsorte und über Einzelveranstaltungen hinausgehenden, öffentlichen Erwachsenenbildungspraxis zu verstehen. Programmhefte wären vielmehr selbst als eine neu entstehende symbolische Praxis

69 Gieseke 2000; Fleige u. a. 2018

70 Kade u. a. 2014

71 vgl. Herrle & Dinkelaker 2018

72 Tietgens 2001

73 vgl. Luhmann 2017

der durch periodische Wiederkehr auf Dauer gestellten Darstellung und damit Etablierung von ‚Volkshochschule‘ als eine öffentlich bedeutsame Bildungseinrichtung zu untersuchen. Während die Heimvolkshochschulen keiner öffentlich verbreiteten Veranstaltungsprogramme bedürfen, sind die Abendvolkshochschulen konstitutiv darauf angewiesen, über dieses mediale Format regelmäßig potentielle Teilnehmende über ihre Veranstaltungsreihen zu informieren und sie dadurch für eine Teilnahme zu gewinnen. Gerade dort, wo das Volkshochschulgeschehen keine eigenen Orte kennt, die das Bestehen und Fortbestehen einer Einrichtung zu symbolisieren in der Lage wären, kommt den Programmheften eine konstitutive Bedeutung für die Errichtung, Erhaltung und Transformation von ‚Volkshochschule‘ zu. Zugespitzt formuliert, sind es weder die Programmplanungsaktivitäten noch die Aktivitäten des Veranstaltungsgeschehens, die in der Lage sind, der Praxis ‚Abendvolkshochschule‘ ausreichend Stabilität und Öffentlichkeit zu verleihen. Es sind vielmehr erst die regelmäßig erscheinenden Veranstaltungsprogramme, die sicherstellen, dass Abendvolkshochschule ihren Wirklichkeitscharakter erhalten und entfalten kann.

2.2 Worüber Veranstaltungsprogramme Auskunft geben (können)

Worüber historische Quellen Auskunft geben, hängt grundsätzlich davon ab, welche Fragen an sie gestellt werden. Was heute an Programmheften, Lehr- und Arbeitsplänen interessiert, ist selbst historisch bedingt, steht im Horizont theoretischer Entwicklungen und empirischer Forschungstraditionen. Weit entfaltet ist die Frage nach dem „Was und Wie des Angebots“⁷⁴. Sie ist häufig eng verknüpft mit einer an der Professionalisierung pädagogischen Handelns interessierten Programmplanungsforschung, in der Programme als ein Ergebnis des pädagogischen Handelns von Programmplanenden in den Blick genommen werden. Eine zweite Blickweise fragt nach den Dynamiken und Bedingungen der Institutionalisierung von Erwachsenenbildung.⁷⁵ Was im Folgenden benannt und diskutiert wird, fokussiert auf eine solche institutionalisierungstheoretische Analyse spezifischer historischer Konstellationen einer sich im kontinuierlichen Wandel befindlichen Praxis der organisierten Vermittlung und Aneignung von Bildungsangeboten. Veranstaltungsprogramme sowie Lehr- und Arbeitsplänen können hier über wesentliche Aspekte Auskunft geben: Adressierungen (a), Selbstverständnisse (b), Veranstaltungsformate (c), Themen (d), Personen (e) und über Entwicklungen in der Angebotskommunikation selbst (f).

a) Adressierungen

Da Veranstaltungsprogramme sich in erster Linie an diejenigen richten, die als potentiell Teilnehmende der geplanten Veranstaltungen angesprochen werden sollen, lassen sie sich daraufhin auswerten, wie sich diese Adressierung vollzieht. Eine gängige Auswertungsperspektive in der Programmforschung stellen Auswertungen im Hinblick auf spezifische Adressat*innengruppen dar. Untersucht wird beispielsweise die Struktur des Angebots für Frauen,⁷⁶ „behinderte“ und „nicht-behinderte“,⁷⁷ „ältere“⁷⁸ oder gering literalisierte⁷⁹ Menschen.

74 Tietgens 1998, 63

75 vgl. Schäffter 2001

76 Schneider-Wohlfahrt & Wennemann 1994

77 Fawcett 2016

78 Schmidt 2013

79 Schmidt-Lauff & Sanders 2011

Die im vorliegenden Band vorgenommenen Analysen unterscheiden sich insofern von solchen zielgruppenspezifischen Untersuchungen, als dass nicht nach Angeboten für bestimmte Personengruppen gefragt wird, sondern vielmehr umgekehrt untersucht wird, wie Personen in spezifischer Weise mit den Angeboten der neu entstehenden Abendvolkshochschulen angesprochen werden. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie die Einrichtungen mit der Herausforderung umgehen, überhaupt einen Kreis von Adressat*innen zu definieren und zu etablieren. Je lokal wurde dieser Adressat*innenkreis durchaus sehr unterschiedlich konstruiert. Die Analysen der Lehr- und Arbeitspläne sowie ergänzender Materialien erlauben weitreichende Rückschlüsse darauf, wie dieser Personenkreis in je lokal spezifischer Weise konturiert wurde.

b) Organisationale Selbstverständnisse

Das mediale Darstellungsformat Veranstaltungsprogramm macht nicht nur sichtbar, welcher Adressat*innenkreis mit den Angeboten angesprochen werden soll, sondern auch, was die Einrichtungen ausmacht, die die Veranstaltungen anbieten. Nicht nur die in vielen Programmen enthaltenen Vorworte dienen der expliziten Formulierung solcher Selbstverständnisse,⁸⁰ auch die – häufig mit Symbolgrafiken versehenen – Titelblätter dienen der Charakterisierung nicht bereits des Angebots, sondern zunächst einmal des Anbieters.⁸¹ Immer wieder anzutreffende Verweise zu Angeboten anderer Anbieter geben zudem Auskunft über Kooperationsverhältnisse.

c) Veranstaltungsformate

Wichtige Hinweise für die Untersuchung des konkreten Veranstaltungsgeschehens bilden die in den Ankündigungen enthaltenen Angaben zum geplanten Veranstaltungsformat.⁸² Im Hinblick auf die Institutionalisierung des Volkshochschulwesens der Weimarer Zeit bekommt diese Frage eine besondere Brisanz, weil die Diskussion um Veranstaltungsformate hoch politisiert stattfindet. Entsprechend der programmatischen Debatten⁸³ der Zeit waren die Veranstaltungsprogrammen der hier untersuchten Abendvolkshochschulen durch Ankündigungen von Veranstaltungen in den beiden Formaten ‚Vortrag‘ und ‚Arbeitsgemeinschaft‘ dominiert. Entgegen dem Anschein, der bei der Lektüre der programmatischen Literatur dieser Zeit entstehen könnte, werden allerdings in keinem der untersuchten Programme (auch nicht in Thüringen) Vorträge vollständig von Arbeitsgemeinschaften abgelöst. Vielmehr werden in allen untersuchten Programmen bis in die 1930er Jahre hinein sowohl Vorträge als auch Arbeitsgemeinschaften angekündigt.

Darüber hinaus zeigt sich, dass mit der Bezeichnung ‚Arbeitsgemeinschaft‘ sehr unterschiedliches gemeint sein kann. So findet sich beispielsweise im Programmheft der Volkshochschulen Halle/Saale für das dritte Trimester 1921 der Hinweis, dass Arbeitsgemeinschaften nicht stattfinden können, wenn die erforderliche Mindestanzahl von 30 Personen nicht erreicht wird.⁸⁴ Hier liegt die Mindestteilnehmendenzahl bei weitem über den in den program-

80 vgl. z. B. Kade u. a. 1993; Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2020a

81 vgl. z. B. Disselhoff 2012; Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2019; Alke & Stimm 2020

82 z. B. bei Körber u. a. 1995; spezifisch zum Format Lernberatung Seitter & Kollwee 2009

83 s. dazu die Textsammlung zum Abschnitt „Materialien zur Geschichte der ‚Arbeitsgemeinschaft‘“ (Henningsen 1959, 77-86)

84 AP VHS Halle 1921, 2

matischen Texten üblicherweise benannten Vorstellungen zur Veranstaltungsgröße.⁸⁵ Darin schlägt sich nicht nur eine Differenz zwischen den in der Zeit formulierten programmatischen Ansprüchen und den Formen ihrer Umsetzung nieder, sondern auch eine Differenz in der Handhabung durch unterschiedliche Volkshochschulen.

d) Themen

Die Analyse der in den Bildungsveranstaltungen behandelten Gegenstände bildet einen Schwerpunkt bisheriger Programmanalysen.⁸⁶ Von Interesse sind dabei in aller Regel nicht einzelne Veranstaltungen. Dies ergäbe nur dort Sinn, wo spezifische historische Ereignisse und damit verbundene Konstellation untersucht werden⁸⁷. Vielmehr werden in der Regel Veränderungen in der Struktur der angebotenen Themen über mehrere Veranstaltungsperioden hinweg untersucht. Es interessiert also nicht das jeweils konkrete Angebot zu einem bestimmten Zeitpunkt, sondern vielmehr sein historischer Wandel. Methodisch ist dies mit Zeitreihenanalysen verbunden, in denen die Programme eines spezifischen Anbieters oder auch über mehrere Anbieter hinweg in einer chronologischen Abfolge aufeinander bezogen werden. Die Fragen, die an solche Zeitreihen gestellt werden können, sind unterschiedlicher Natur: Einerseits kann ausgehend von ausgewählten Themengebieten gefragt werden, wie sich deren Bedeutung im Gesamtzusammenhang des Programms verändert hat (i); andererseits kann die Gliederung des Programms in den Mittelpunkt gestellt werden und untersucht werden, inwiefern und wie sich diese im historischen Verlauf wandelt (ii).

ad i) Um die Entwicklung von Themenbereichen im historischen Verlauf zu untersuchen, ist es notwendig, bereits mit einer Bestimmung dieses Themenfelds an das Material heranzutreten. Dies ist auch deswegen notwendig, weil sich die Bezeichnungen und Strukturierung der Themenfelder – besonders häufig in den ersten Jahren der Weimarer Zeit – immer wieder ändern.⁸⁸ Welche Kategorien zur Auswahl thematisch zusammengehöriger Veranstaltungen gebildet werden, ist damit abhängig von einem vorab definierten Forschungsinteresse.

ad ii) Analysen der kategorialen Ordnungen, die den untersuchten Programmen zu Grunde liegen, sind in der Programmforschung weit weniger prominent. Sie fragen nach der sich wiederholenden Stabilität, graduellen Verschiebungen oder grundsätzlichen Umbrüchen in der Ordnungsstruktur von Programmen ausgewählter Anbieter. Wiltrud Gieseke und Karin Opelt zeichnen beispielsweise nach, wie die Volkshochschulen in der DDR auf die regelmäßigen Änderungen bildungspolitischer Rahmenbedingungen reagieren.⁸⁹ Malte Ebner von Eschenbach und Jörg Dinkelaker untersuchen, wie in den ersten beiden Jahren der Volkshochschule Halle die Programmstruktur grundlegend umgebaut wurde.⁹⁰ Dass mit dieser Fragerichtung insgesamt nur wenig Studien vorliegen, liegt möglicherweise auch daran, dass sich solche Verschiebungen gegebenenfalls erst über vergleichsweise lange Zeiträume hinweg beobachten lassen (so bleiben die Pro-

85 s. dazu Henningsen 1959, 77-86

86 z. B. bei Körber u. a. 1995; Käßlinger & Falkenstern 2018; Burdukova 2019

87 wie z. B. bei Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2020a

88 Ebner von Eschenbach & Meyer in diesem Band

89 Gieseke & Opelt 2003

90 Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2019

grammstrukturen der Volkshochschule in Deutschland seit den 1990er Jahren im Großen und Ganzen stabil). Die bislang vorliegenden Studien beziehen sich entsprechend auch auf historische Zeiträume oder politische Kontexte, in denen eine vergleichsweise häufige Transformation zu beobachten ist. Die in diesem Band im Zentrum stehenden 1920er Jahre sind für die Volkshochschulen mit eben solchen Umbrüchen verbunden, weswegen dieser Fragerichtung im Kontext des vorliegenden Bandes eine besondere Bedeutung zukommt.

e) Personen

Eine bislang noch wenig genutzte, aber ausgesprochen vielversprechende Perspektive auf Veranstaltungsprogramme besteht in der systematischen Betrachtung der in den Heften benannten Personen. Wenn dort Namen genannt werden, dann handelt es sich in aller Regel um Angaben zu den Lehrenden, gelegentlich kommen aber auch Namen von Organisationsverantwortlichen vor. Bislang dominiert in den Analysen entsprechend die Betrachtung der Dozierendenschaft. So wurde beispielsweise im Zuge der Auswertung von Programmen der Volksbildung in Wien nachgezeichnet, wie mit der Etablierung des nationalsozialistischen Regimes die Namen jüdischer Lehrender aus den Programmen verschwinden.⁹¹ An anderer Stelle wurde die Lehrtätigkeit einzelner prominenter Lehrender eingehender in den Blick genommen.⁹²

f) Struktur und Wandel des Kommunikationsformats ‚Programmheft‘

Die vergleichende Analyse von Programmheften, Lehr- und Arbeitsplänen erlaubt über die einzelnen Analysen hinweg auch Aufschlüsse darüber, wie sich in den Anfangsjahren der Abendvolkshochschule das Format ‚Programmheft‘ etabliert und in seinen pluralen Variationen weiterentwickelt hat.

2.3 Der Forschungszusammenhang Arbeits- und Lehrplänen der Volkshochschulen in der Weimarer Zeit (FogAL)

Der vorliegende Sammelband ist Ergebnis der Arbeiten im ‚Forschungszusammenhang Historische Arbeits- und Lehrpläne der Volkshochschulen‘. Dieser Forschungszusammenhang wird am Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Halle organisiert und konstituierte sich im Rahmen eines Workshops im Sommer 2021. Zur Teilnahme waren in einer öffentlichen Ankündigung alle Forschenden aufgerufen, die sich mit Arbeits- und Lehrplänen von Volkshochschulen in der Weimarer Zeit auseinandersetzen. Insgesamt 16 Personen haben teilgenommen, die sich in unterschiedlichen Kontexten diesem Thema widmen: Mitarbeitende an Volkshochschulen, Promovierende, Post-Docs und Professor*innen mit Interesse an historischen Fragen und Interesse an Programmforschung.

Mit den Jahren zwischen 1919 und 1933 wurde ein Zeitraum in den Blick genommen, dem bislang in der Programmforschung wenig Beachtung geschenkt wurde. Programme von Volkshochschulen wiederum waren bislang kaum Gegenstand von Forschungen zur Bildungsgeschichte der Weimarer Republik. Ziel des Forschungszusammenhangs war und ist es daher, Volkshochschulen in ihren differenten Praktiken empirisch über die Verknüpfung von Arbeits- und Lehrpläne zu erschließen. Ebenso geht es darum, sichtbar zu machen, in

91 Stifter & Streibel 2020

92 etwa zu Adolf Reichwein Reimers 2003; Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2020b

welchen lokalen Netzwerken und Kontexten sich die Volkshochschulen zu der Zeit bewegten. Der vorliegende Band spiegelt diese Zielstellungen in der Vielfalt der einzelnen Beiträge wieder.

Ausgehend von dem erwähnten ersten Workshop mit interessierten Forscher*innen aus unterschiedlichen Forschungskontexten wurden daran anknüpfend status- und einrichtungsübergreifende monatliche Online-Interpretationswerkstätten organisiert, in denen spezifische historische Materialbestände diskutiert wurden. Dadurch konnte eine umfangreiche Materialsammlung generiert werden, in die der Sammelband aufgrund der Vielzahl an Abbildungen und dem Archivalienverzeichnis einen entsprechenden Einblick bietet.

Ergänzt wurden die Interpretationswerkstätten durch eine Diskussion mit Dagmar Freist von der Universität Oldenburg zum Thema ‚Historische Praxeologie als Mikro-Historie‘ und einen gemeinsamen Workshop der Autor*innen der in diesem Band veröffentlichten Beiträge, in dem die eingebrachten disziplinären Perspektiven und die betrachteten Fälle zueinander ins Verhältnis gesetzt werden konnten. In diesem Zusammenhang sei auch jenen gedankt, die über den gesamten Zeitraum den Forschungszusammenhang mitdiskutierend begleitet haben, aber keinen eigenen Beitrag verfasst haben: Matthias Alke, Bernd Käßlinger, Anne Otto, Bettina Reimers und Sandra Wenk.

3 Differente Ausprägungen und Entwicklungen von Abendvolkshochschulen zwischen 1919 und 1933

Die im vorliegenden Band versammelten Fallstudien lassen eine Vielfalt differenter Ausprägung der Praxen erkennen, die als Volkshochschulen verstanden wurden und zeigen unterschiedliche Entwicklungen auf, die diese Praxen genommen haben. Diese Differenzen werden hier, in die Analysen einführend, anhand dreier Dimensionen aufgezeigt: Gründungssituationen (3.1), lokale und regionale Begebenheiten (3.2) und übergeordnete Diskurse zum politischen Kontext (3.3).

3.1 Gründungssituationen

Die differenten Gründungssituationen der Volkshochschulen lassen sich u. a. auf die unterschiedlichen Akteur*innen zurückführen, die sich für die Etablierung einer Volkshochschule einsetzten: Die noch vor der häufig für Volkshochschulen proklamierten Geburtsstunde 1919 (vgl. Abschnitt 1) liegende Gründung der Volkshochschule Görlitz am 1. Juni 1918 wurde beispielsweise aktiv durch den zweiten Bürgermeister der Stadt Görlitz, Konrad Maß, geprägt.⁹³ Er forcierte die Gründung durch das Einsetzen eines Arbeitsausschusses und war gleichzeitig Mitglied in diesem Ausschuss.⁹⁴ Die Mitglieder dieses fünfköpfigen Gründungsausschusses, so arbeitet es *Marion Seifert* heraus, verfolgten als Leitidee für die Volkshochschule Görlitz einen Gemeinschaftsgedanken, den sie zwar unterschiedlich interpretierten – von deutsch-völkisch bis humanistisch-demokratisch –, diese inhaltlichen Differenzen für die Gründung der Volkshochschule jedoch zurückstellen konnten.⁹⁵ Im Beitrag von *Simon Oehlers* wiederum wird deutlich, wie die deutschsprachige Volkshochschulbewegung über Deutschland und

93 vgl. den Beitrag von Seifert in diesem Band

94 ebd.

95 ebd.

Österreich hinaus auch auf deutschsprachige Akteur*innen im Ausland wirkte. Geprägt von den Ideen der Volkshochschulbewegung kam der hauptberuflich als Lehrer am Deutschen Gymnasium im tschechoslowakischen Brünn tätige Hugo Iltis 1920 von einer Studienreise aus Deutschland und Österreich zurück und forcierte in Brünn die Gründung einer Abendvolkshochschule.⁹⁶ Schon ab Herbst 1920 bot diese neu gegründete Volkshochschule als Unterorganisation der ‚Brünner Deutschen Gesellschaft für Wissenschaft und Kunst‘ und als erste sowie über lange Jahre hinweg einzige deutsche Abendvolkshochschule in der Tschechoslowakei Kurse an.⁹⁷ Gestützt wurde dies durch das ausdifferenzierte Netz an Volksbildungsinstitutionen in Böhmen, Mähren und Schlesien.⁹⁸

Nicht Einzelpersonen, sondern der Zusammenschluss von Wissenschaftlern im ‚Spirituskreis‘ war in Halle/Saale bedeutsam bei der Gründung der Volkshochschule, die somit eng mit der Universität Halle verbunden ist.⁹⁹ Aus dem universitären Kontext entstammten nicht nur die Gründungsmitglieder, sondern auch jene Personen, die die Volkshochschule Halle während der Weimarer Republik leiteten und in ihr als Dozenten aktiv waren.¹⁰⁰ Die Volkshochschule Halle, so diskutieren es *Malte Ebner von Eschenbach und Regina Meyer*, kann demnach als akademisches Projekt, ausgerichtet im Sinne eines neuhumanistischen Ansatzes, beschrieben werden, durch das Wissenschaftler Aufbau- und Anschubhilfe leisteten.¹⁰¹ Diese Konstellation zwischen Universität und Volkshochschule verdeutlicht nicht nur die Rolle spezifischer Akteur*innen, sondern auch den Einfluss lokaler bzw. regionaler Bedingungen (vgl. Abschnitt 3.2), die die Gründungsphase vieler Volkshochschulen prägten.

3.2 Lokale und regionale Begebenheiten

In den Gründungssituationen der Volkshochschulen (vgl. Abschnitt 3.1) werden neben zentralen Akteur*innen spezifische lokale bzw. regionale Konstellationen und Wechselwirkungen deutlich: Da sind zum einen die Volkshochschulen Dessau und Merseburg, zwei Volkshochschulen, die zwar räumlich nicht weit voneinander entfernt liegen, aufgrund ihrer jeweiligen politischen, sozialen und institutionellen Kontexte aber in zwei entgegengesetzte Formen der Ordnung des Lokalen mündeten.¹⁰² *Jan Kellershohn* arbeitet heraus, dass sich bei der Volkshochschule Dessau im Verlauf der Institutionalisierung eine Form bürgerlich-liberaler Stadtintegration zeigt, die sich im Prozess vor allem darauf konzentrierte, die eigene Einheit herzustellen und die Deutungsheftigkeit über die Ordnung des Lokalen zu entfalten.¹⁰³ In Merseburg wiederum führten die lokalen sowie milieubedingten Spannungen dazu, dass die Konstitution der Gemeinschaft ‚Volkshochschule‘ provisorisch und fragil blieb.¹⁰⁴

Über diese lokal orientierte Perspektive hinaus, können überregionale Strukturen identifiziert werden, die in Wechselwirkung treten¹⁰⁵: Beispielsweise bildete das Volkshochschulwesen im Land Thüringen während der Weimarer Republik frühzeitig institutionalisierte Strukturen

96 vgl. den Beitrag von Oehlers in diesem Band

97 ebd.

98 ebd.

99 vgl. den Beitrag von Ebner von Eschenbach & Meyer in diesem Band

100 ebd.

101 ebd.

102 vgl. den Beitrag von Kellershohn in diesem Band

103 ebd.

104 ebd.

105 vgl. auch den Beitrag von Oehlers in diesem Band

aus, ab Februar 1919 wirkte u. a. der Verein ‚Volkshochschule Thüringen‘ mit Sitz in Jena als eine Art Koordinierungsinstanz innerhalb der thüringischen Volkshochschularbeit.¹⁰⁶ Jena war jedoch nicht nur Sitz der Koordinierungsstelle, sondern Zentrum des wirtschaftlichen, sozialen und politischen Lebens sowie der Arbeiterbewegung in Thüringen, geprägt durch die Universität und die Zeiss-Schott-Werke.¹⁰⁷ Hier entstanden, so beschreibt es *Pierre Schmuck*, vielfältige personelle und finanzielle Verbindungen zwischen der 1919 gegründeten Volkshochschule und diesen lokalen Akteuren.

In den Analysen zur Volkshochschule Groß-Berlin zeigt sich bei *Francesca Baker* ebenso wie bei *Maria Stimm* in unterschiedlichen Materialzugriffen die Gestaltung des Lokalen durch die Volkshochschule: Sind es einerseits Fremdsprachen- und Elementarkurse, vor deren Hintergrund sich die Volkshochschule Groß-Berlin strategisch in der Bildungslandschaft über Kooperationen aufstellt und damit die lokalen Gegebenheiten nicht nur angenommen, sondern im Selbstinteresse auch gestaltet werden,¹⁰⁸ ist es andererseits auf einer übergeordneten Ebene die über Jahre sich entwickelnde institutionelle Selbstverständlichkeit als Akteurin in der Berliner Bildungslandschaft und als zentrale Bildungseinrichtung für Erwachsene, das die lokalen Bildungsstrukturen prägt.¹⁰⁹

3.3 Übergeordnete Diskurse zum politischen Kontext

Im Aufgreifen übergeordneter politischer Diskurse zeigt sich die (Selbst-)Positionierung der jeweiligen Volkshochschule gegenüber einer Öffentlichkeit. Durch inhaltliche Schwerpunktsetzungen wurde in und über die Volkshochschulen zudem Diskursräume eröffnet. Diese Positionierungen wurden über die Bildungsarbeit, die ihren Ausdruck zunächst in den angekündigten Veranstaltungsangeboten fand, vorgenommen und gleichzeitig durch das im Laufe der Etablierung der Einrichtung entwickelte organisatorische Selbstverständnis wiedergespiegelt: Ob mit Blick auf die Volkshochschule Brünn (vgl. Abschnitt 3.1) oder die Volkshochschule Jena (vgl. Abschnitt 3.2), im Rahmen der Analysen beider Volkshochschulgründungen wird deutlich, wie sich die politische Situation bzw. die politischen Diskurse der jeweiligen Länder, Deutschland und Tschechoslowakei, in den Bildungsangeboten der Volkshochschulen nachzeichnen lassen und über die Zeit der Weimarer Republik verschieben, aber auch, in welcher Form sich politische Bildung hier konkret ausgestaltet und welche Öffentlichkeiten in den Blick genommen werden (z. B. Frauen, Jugendliche).¹¹⁰ Die Volkshochschulen eröffneten einen Diskursraum und gestalteten gleichzeitig politische Öffentlichkeit/en mit.

Diese Wechselbeziehungen zwischen Öffentlichkeit und Volkshochschule erarbeitet *Georg Fischer* für die Volkshochschule Groß-Berlin über die Analyse des Gesamtangebots von 1930 bis 1945. Neben der Zeit der Weimarer Republik ist es hier also die Zeit des Nationalsozialismus für die vier übergreifende Fachgebiete und deren Verschiebungen sichtbar werden: (1) kompensatorisch-befähigende Bildungsangebote, die Defizite aus der Schulbildung ausgleichen sollen und auch für einige Adressat*innengruppen als Grundbildung zu verstehen sind, (2) praktisch-einübenden Bildungsangebote, denen der nationalsozialistische Erziehungsanspruch zugrunde liegt, (3) wissenschaftlich-volksbildende Bildungsangebote im Sinne von

106 vgl. den Beitrag von Schmuck in diesem Band

107 ebd.

108 vgl. den Beitrag von Baker in diesem Band

109 vgl. den Beitrag von Stimm in diesem Band

110 vgl. den Beitrag von Schmuck und den Beitrag von Oehlers in diesem Band

Willens- und Charaktererziehung basierend auf dem (vormaligen) Anspruch der Wissenschaftspopularisierung und (4) ideologisch an die nationalsozialistische Weltanschauung heranführende Bildungsangebote.¹¹¹ Die mit diesen vier Fachgebieten sichtbar werdenden inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und ihre Verschiebungen innerhalb von 15 Jahren verdeutlichen die Positionierung der Volkshochschule im politischen Diskursraum, die auch die Imagination spezifischer Öffentlichkeit/en erahnen lassen, wenn z. B. ‚ideologischen‘ Angebote in den Jahren vor dem Zweiten Weltkrieg sich verstärkt in den Arbeitsplänen finden. Ausgehend von der These, dass Musikbildung unter dem Einfluss maßgeblicher kultur- und staatspolitischer Entwicklungen und des vorherrschenden, eine Zeit oder Epoche prägenden Zeitgeistes steht, zeigen sich in den Analysen von *Manfred Nistl* zum Musikbildungsangebot der Volkshochschulen Groß-Berlin, Halle/Saale und Freiburg im Breisgau, organisationsabhängige Platzierungen des Musikbildungsbereichs. Dabei ist vor allem die durch Leo Kestenberg, Pianist und Musikreferent im preußischen Kultusministerium, angestoßene Reform der Musikbildung, die die Bedeutung einer musiktheoretischen und musikpraktischen Musikbildung für Erwachsene betont, ein Verweis darauf, wie die Volkshochschulen zum Akteur in der Musikbildung werden.¹¹² Die von ihm exemplarisch vergleichend untersuchten drei Volkshochschulen nehmen diesbezügliche unterschiedliche Positionierungen in der Ausgestaltung der Musikbildung ein, so dass deutlich Differenzen in der öffentlichen Positionierung zu Tage treten.

4 Zum Aufbau des Sammelbands

Die Beiträge zum vorliegenden Band tragen je unterschiedlich zur Erschließung des Phänomens der Entstehung und Entwicklung der Abendvolkshochschulen in der Weimarer Republik bei. Der Band ist entsprechend in drei Teile gegliedert.

(i) Zunächst führt ein methodologisch-methodischer Teil ein:

Stephanie Freide und *Maria Stimm* eröffnen diesen Abschnitt mit ihrem Beitrag ‚Historische Programmanalyse als spezifischer Zugang zur praktischen Gewordenheit von Erwachsenenbildung‘. In der Auseinandersetzung mit Diskursen zur Programmforschung in der Erwachsenenbildung bahnen sie einen Weg zur methodologischen Fundierung einer als historisch apostrophierten Programmforschung. Die Bahnung von der Programmanalyse zur historischen Programmanalyse öffne den Blick für das herangezogene historische Material und die damit verbundene Historiografie. Das Material werde den Autorinnen nach zum aktiven Mitproduzenten historischer Wirklichkeit und verbleibe nicht nur als passiv vermittelnd. Der Eigenbedeutung des Materials Aufmerksamkeit zu schenken, zeichne daher das Proprium einer historischen Programmforschung aus.

In seinem Beitrag ‚Dokumente der Angebotskommunikation. Programmhefte und Arbeitspläne als Quellen historischer Erwachsenenbildungsforschung‘ greift *Jörg Dinkelaker* die in der Geschichtswissenschaft entwickelten Verfahren einer quellenkritischen Betrachtung auf und fragt, welche Erkenntnisse mit der Analyse von Arbeitsplänen und Veranstaltungsprogrammen für die historische Rekonstruktion lokaler Praxen von Volkshochschulen gewonnen werden können.

111 vgl. den Beitrag von Fischer in diesem Band

112 vgl. den Beitrag von Nistl in diesem Band

(ii) Im Anschluss an diese methodologisch-methodischen Überlegungen widmet sich der zweite Teil des Sammelbandes konzeptionellen Vorstellungen zur Volkshochschule und damit einhergehenden Ideen zur Angebotsstruktur:

Im seinem Beitrag ‚Von der Programmzusammenstellung der Volksunterhaltungsabende nach dem Düsseldorfer Prinzip zur Programmgestaltung in der Volkshochschule?‘ rekonstruiert *Malte Ebner von Eschenbach* in Auseinandersetzung mit Robert von Erdbergs Kritik an der Gestaltung von Volksunterhaltungsabenden, dessen Vorstellungen davon, was ein gutes Programm ausmacht und legt damit eine wesentliche Dimension des Verständnisses von Volkshochschule im Geiste der sogenannten Neuen Richtung frei.

Rafael Schönhold verfolgt in seinem Beitrag ‚Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung in der Weimarer Volkshochschule‘ die Frage, wie sich der verwirklichte Volkshochschulalltag mit den diskutierten Volkshochschulideen verwebt. Das Zusammenspiel von politisch und sozial bedingten allgemeinen Überlegungen zur Volkshochschule und konkreten einrichtungsbezogenen Umsetzungskonzepten erweitere den Wissensstand der erwachsenenpädagogischen Historiografie über Theorie-Praxis-Beziehungen. Solange dieser Zusammenhang unreflektiert bliebe, verharre das volkshochschulische Geschichtsbild in relativen Perspektiven und das Bildungsverständnis der Volkshochschule erhalte dadurch auf eingeschränkte Weise seine Formatierung.

Mit ihrem Beitrag ‚Zwischen freier Volkshochschule und Kulturkampf‘ nehmen *Ronny Noak und Andreas Braune* zwei mitteldeutsche Länder in den Blick, in denen in der jeweiligen Verfassung Hinweise auf die Tätigkeit der Volkshochschulen fehlten. Dass bildungspolitische Elemente selten in die Landesverfassungen aufgenommen wurden, bedeutete jedoch nicht, dass die Bildungspolitik für die Länder eine Nebensache darstellte. Gerade in Zeiten politischer Umbrüche seien Volkshochschulen auch Orte, an denen sich die politischen Auseinandersetzungen wiederfänden. Der Beitrag diskutiert daher, wie Politiker*innen Einfluss auf die Arbeit der Volkshochschulen nahmen und welche Auseinandersetzungen schließlich Auswirkungen auf die Programmatik der oder das Lehrpersonal in den Volkshochschulen zeigten.

Henrike Rzehak greift in ihrem Beitrag ‚Die Umsetzung der pragmatischen Neuorientierung im Bildungsplan der Volkshochschule Groß-Berlin am Ende der Weimarer Republik‘ die Überlegungen von Erwin Marquardt, geschäftsführender Direktor der Volkshochschule Groß-Berlin von 1929 bis 1933, auf. Sie analysiert Marquardts bildungspolitische Beweggründe, die im von ihm erarbeiteten Bildungsplan der Volkshochschule Groß-Berlin zum Tragen kommen: Inwiefern bildeten dafür seine erwachsenenpädagogischen Erfahrungen eine Grundlage? Was waren seine bildungspolitischen Ziele? Welche bildungstheoretische Begründung fundierte diese Ziele? Welche Diskussionen und Veränderungen im Umfeld der Volkshochschule waren ausschlaggebend für den Entstehungsprozess des Bildungsplans?

(iii) Der dritte Teil des Sammelbandes umfasst die bereits erwähnten historischen Analysen der Arbeits- und Lehrpläne der Volkshochschulen in der Weimarer Zeit. Diese neun mit umfangreichen Abbildungsmaterial hinterlegten Analysen sind entlang ihrer Fokussierung untergegliedert:

Abschnitt (a) befasst sich mit der konkreten, praktischen Bezugnahmen auf das Konzept der *Arbeitsgemeinschaft*: *Marion Seiffert* erarbeitet in ihrem Beitrag ‚Die Arbeitsgemeinschaft als ‚Kern des Volkshochschulgedankens?‘ Empirische Befunde zu Lehrmethoden an der Volkshochschule Görlitz von 1918 bis 1929 im Spannungsfeld zwischen Anspruch und Realität‘ über eine vergleichende Analyse von Arbeitsplänen und weiteren Quellentypen die deutlich

differenzierte Nutzung der Lehrform ‚Arbeitsgemeinschaft‘ gegenüber den programmatischen Schriften der Zeit an der mittelständischen Volkshochschule. Im Beitrag ‚Die Volkshochschule als imaginäre Gemeinschaft. Eine Analyse am Beispiel von Heimatwissen in den Programmen der Volkshochschulen Dessau und Merseburg‘ zeigt *Jan Kellersohn* einerseits, dass das Heimatwissen sowohl inhaltlich als auch auf der Ebene der Wissenspraktiken in den Bildungsangeboten beider Volkshochschulen in den Hintergrund tritt, und andererseits, dass trotzdem oder gerade deswegen differente Ordnungen des Lokalen in Dessau und Merseburg auszumachen sind.

In Abschnitt (b) werden Fragen der *Demokratiebildung* aufgegriffen: Im Beitrag ‚Durch Aufklärung zur Demokratie. Politische Bildung an der Deutschen Volkshochschule Brunn von 1920 bis 1938‘ stellt *Simon Oehlers* die Entwicklung vom Demokratieaufbau zum Abwehrkampf gegen den Faschismus an der Volkshochschule entlang von drei thematischen Strängen in den Bildungsangeboten vor: Geschichte, Sozialismus und Russland, Deutschland und Faschismus sowie Okkultismus. *Pierre Schmuck* erörtert ‚Die Demokratiefrage in den Arbeits- und Lehrplänen der Volkshochschule Jena (1919 bis 1932)‘ entlang der Analyse des über die Jahre in den Programmen unterschiedlich akzentuierten Lehrbereichs ‚Wirtschaft‘, ‚Staat‘, ‚Politik‘, ‚Gesellschaft‘ sowie des Bildungsangebots für die drei ausgewählten Zielgruppen ‚Jugend‘, Frauen und Arbeiterschaft.

Konkrete *Themenentwicklungen* werden in Abschnitt (c) dargestellt: *Manfred Nistl* thematisiert vor dem Hintergrund der Reform der Musikbildung durch Leo Kestenberg ‚Musik als Bildungsfaktor an Volkshochschulen in der Weimarer Zeit. Lehr- und Arbeitspläne ausgewählter Volkshochschulen im Fokus der musikalischen Erwachsenenbildung‘. Er greift dazu auf die Lehr- und Arbeitspläne der drei Volkshochschulen Groß-Berlin, Halle/Saale und Freiburg im Breisgau zurück. Im Beitrag ‚Angebotsstruktur und Zusammensetzung der Lehrenden an der Volkshochschule Groß-Berlin zwischen 1930 und 1945‘ systematisiert *Georg Fischer* das Bildungsangebot der fünfzehn Untersuchungsjahre zunächst entlang der vier Fachgebiete ‚kompensatorisch-befähigend‘, ‚praktisch-einübend‘, ‚wissenschaftlich-volksbildend‘ sowie ‚ideologisch-heranführend‘, um dann entlang dieser Fachgebiete inhaltliche Verschiebungen im Bildungsangebot der Volkshochschule über die Zeit aufzuzeigen.

Darüber hinaus spielen in Abschnitt (d) *Organisationsverhältnisse* eine relevante Rolle: *Malte Ebner von Eschenbach* und *Regina Meyer* arbeiten in ihrem Beitrag ‚Die halleische Volkshochschule als akademisches Projekt neuhumanistischer Provenienz. Zum Wirken der Wissenschaftlergemeinschaft ‚Spirituskreis‘ in der Volksbildung in Halle/S.‘ die Beziehungskonstellation zwischen der Volkshochschule und der Universität in Halle/Saale heraus. Im Beitrag ‚Auf der Suche nach institutionellem Selbstverständnis und pädagogischer Positionierung – Analyse von Einführungspassagen der Arbeits- und Lehrpläne zur Charakterisierung der Entwicklungen der Volkshochschule Groß-Berlin‘ thematisiert *Maria Stimm* das organisationale Innen-Außen-Verhältnis der Volkshochschule Groß-Berlin in der regionalen Bildungsstruktur. *Francesca Baker* wiederum erarbeitet in ihrem Beitrag ‚Kooperationen der Volkshochschule Groß-Berlin mit Anbietern der Elementar- und Fremdsprachenkurse als Ansatz programmatischer Abgrenzung. Ergebnisse einer Programmanalyse von 1920 bis 1933‘, dass Kooperationen auch als Ansatz fungieren, um sich programmatisch von anderen Anbietern und ihren Bildungsprogrammen abzusetzen.

Querliegenden zu dieser Untergliederung verweisen die neun Analysen auf Aspekte, die die in Abschnitt 3 herausgearbeitete These zur Pluralität der Praxen von Volkshochschulen materialfundierte stützen. Dabei ist die Pluralität ihrer Gründungsphasen, die Situiertheit in der

lokalen bzw. regionalen Öffentlichkeit und das Aufgreifen übergeordneter Diskurse nicht zwingend der Analysefokus des jeweiligen Beitrags, aber es lassen sich jeweilige Spuren der Vielfalt entdecken.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Alke, M. & Stimm, M. (2020): Zwischen Kontinuität und Bruchstellen? Die Volkshochschule Groß-Berlin während des Übergangs zum Nationalsozialismus. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 29, 91-104.
- Apel, M. (1919): Die Volkshochschule im neuen Deutschland. Berlin: Buchhandlung Vorwärts Paul Singer GmbH.
- Bärtle, F. (1932): Volkshochschulen. In: Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik Münster in Westfalen (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Zweiter Band: Kinderfürsorge bis Zwangszustände. Freiburg im Breisgau: Herder, Sp., 1219-1223.
- Benz, W. (1920): Das Problem der Volkshochschule. Jena: Eugen Diederichs.
- Bergemann, P. (1896): Über Volkshochschulen. Wiesbaden: Emil Behrend.
- Braun-Ribbat, D. (1985): Reichsschulkonferenz – eine vergessene Station der Erwachsenenbildung. In: H. Tietgens (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 201-211.
- Breitenbach, F. (1918): Die Volkshochschule. Berlin/Siegen: Verlag der Vaterländischen Volkshochschule.
- Buchenau, A. (1919): Die deutsche Volkshochschule nach Idee und Organisation. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Burdukova, G. (2019): Nachhaltigkeit als Thema in den Programmen und Angeboten der Volkshochschulen im Zeitverlauf. Programmanalysen auf der Basis des digitalen Volkshochschulprogrammarchivs am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Bonn: DIE.
- Clemenz, B. (1919): Frieden – Heimat – Volkshochschule. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Damaschke, A. (1919): Volkshochschule und Bodenreform. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Disselhoff, K. (2012): Bildwerbung der Volkshochschule. Bildwissenschaftliche Analyse der Deckblätter der Volkshochschule. Dortmund von 1946-2011. Dortmund: Dipl.-Arb.
- Ebner von Eschenbach, M. & Dinkelaker, J. (2019): Arbeitspläne als Quellen der Geschichte der Volkshochschulen in der Weimarer Republik. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 28 (2), 77-89.
- Ebner von Eschenbach, M. & Dinkelaker, J. (2020a): „Die Volkshochschule will in erster Linie dem Lern- und Bildungsbedürfnis der werktätigen Bevölkerung dienen“. Explorationen zur Historiographie erwachsenenpädagogischer Angebotskommunikation anhand von Arbeitsplänen der Volkshochschule Halle zu Beginn der 1920er Jahre. In: O. Dörner, A. Grotlischen, B. Käpplinger, G. Molzberger & J. Dinkelaker (2020): Vergangene Zukünfte – Neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE 2019. Opladen: Barbara Budrich, 92-106.
- Ebner von Eschenbach, M. & Dinkelaker, J. (2020b): „Hat die Erde Raum für Alle?“ Adolf Reichweins kurzes Gastspiel als Dozent an der städtischen Abendvolkshochschule Halle. In: H. Wenzel (Hrsg.): Adolf Reichwein in Halle und die Lehrerbildung. Von der Pädagogischen Akademie zur Pädagogischen Fakultät. Magdeburg: Friedrich-Ebert-Stiftung, 131-158.
- Emmerich, W. (Hrsg.) (1974): Proletarische Lebensläufe. Autobiographische Dokumente zur Entstehung der Zweiten Kultur in Deutschland. Band 1: Anfänge bis 1914. Reinbek bei Hamburg: rowohlt.
- Emmerich, W. (Hrsg.) (1975): Proletarische Lebensläufe. Autobiographische Dokumente zur Entstehung der Zweiten Kultur in Deutschland. Band 2: 1914 bis 1945. Reinbek bei Hamburg: rowohlt.
- Engelhardt, E. (1919): Die Volkshochschule in Deutschland. Hamburg: F. W. Vogel.
- von Erdberg, R. (1919): Die Volkshochschule. Frankfurt: Verlag von Englert & Schlosser.
- von Erdberg, R. (1924 [1920]): Vom Bildungsverein zur Volkshochschule. In: R. von Erdberg: Fünfzig Jahre freies Volksbildungswesen. Berlin: Verlag der Arbeitsgemeinschaft Berlin, 1-29.
- von Erdberg, R. (1924 [1921]): Betrachtungen zur alten und neuen Richtung im freien Volksbildungswesen. In: R. von Erdberg: Fünfzig Jahre freies Volksbildungswesen. Berlin: Verlag der Arbeitsgemeinschaft Berlin, 30-47.
- EVT – Erster deutscher Volkshochschultag (1905). Bericht über die Verhandlungen der Tagung für volkstümliche Hochschulvorträge im deutschen Sprachgebiete (Erster deutscher Volkshochschultag). Leipzig: Teubner.
- Fawcett, E. (2016): Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Fachbereichs „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ am Bildungszentrum Nürnberg. Eine Programmanalyse. Berlin: Abt. Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

- Fleige, M., Gieseke, W., von Hippel, A., Käßlinger, B. & Robak, S. (2018): Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: wbv.
- Flitner, W. (1924): Die Abendvolkshochschule. Entwurf ihrer Theorie. Berlin: Verlag der Arbeitsgemeinschaft.
- Flitner, W. (1928): Volkshochschule und Erwachsenenbildung. In: H. Nohl & L. Pallat (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Viertes Band: Die Theorie der Schule und der Schulaufbau. Langensalza: Julius Beltz, 401-409.
- Freist, D. (Hrsg.) (2015): Diskurs – Körper – Artefakte. Historische Praxeologie in der Frühneuzeitforschung. Bielefeld: transcript.
- Gieseke, W. (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Bonn: BMBF.
- Gieseke, W. & Opelt, K. (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945-1997. Opladen: Leske u. Budrich.
- Glaser, E. (1995): Was ist das Neue an der „Neuen Richtung“? Zur Erwachsenenbildung nach dem Ersten Weltkrieg. In: Volkshochschule Jena (Hrsg.): 75 Jahre Volkshochschule Jena: 1919 bis 1994. Jena: Hain Verlag, 117-136.
- Haccius, G. (1919): Eine niedersächsisch lutherische Volkshochschule für unser Landvolk in der Heide. Hermannsburg: Missionshandlung.
- Haenisch, K. (1919a): Erlass vom 25. Februar 1919. In: Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (Hrsg.) (1919): Zur Volkshochschulfrage. Amtliche Schriftstücke. Leipzig: Quelle & Meyer, 7-9.
- Haenisch, K. (1919b): Erlass vom 23. April 1919. In: Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (Hrsg.) (1919): Zur Volkshochschulfrage. Amtliche Schriftstücke. Leipzig: Quelle & Meyer, 9-13.
- Haintz, O. (1920): Die historisch-politische Schulung des deutschen Volkes durch die Volkshochschule. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Harms, H. (1920): Die Volkshochschule im Lichte allgemeiner Bildungs- und Menschheitsfragen. Zickfeldt Osterwieck: Plön Verlag.
- Harms, H. (Hrsg.) (1917): Die deutsche Volkshochschule. Lehrplan und Lehrweise. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Harms, H. (1910): Die ländliche Volkshochschule. Zickfeldt Osterwieck: Plön Verlag.
- Henningsen, J. (1960): Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit. Dokumente und Texte von Erdberg, Flitner, Hofmann, Rosenstock-Huesey. Stuttgart: Klett.
- Henningsen, J. (1959): Zur Theorie der Volksbildung. Historisch-kritische Studien zur Weimarer Zeit. Berlin/Köln: Heymanns Verlag.
- Herrigel, H. (1916): Volksbildung und Volksbibliothek. Eine Abrechnung. Jena: Eugen Diederichs.
- Herrle, M. & Dinkelaker, J. (2018): Koordination im Unterricht. In: K. Rabenstein & M. Prose (Hrsg.): Kompendium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 103-122.
- Heß, W. (Hrsg.) (1919a): Die Volkshochschule in Geschichte, Bedeutung und Arbeit nebst einem Schriftenverzeichnis. Unter Mitwirkung verschiedener Verfasser. Halle: Verlag des Evangelisch-Sozialen Preßverbandes für die Provinz Sachsen e.V.
- Heß, W. (1919b): Deutschlands Erneuerung, Gedanken zur Volkshochschule. Halle: Verlag des Evangelisch-Sozialen Preßverbandes für die Provinz Sachsen e.V.
- Hildebrandt, E. (1916): Die schwedische Volkshochschule: Ihre politischen und sozialen Grundlagen. Berlin: Heymann.
- Hirsch, M. (1901): Volkshochschulen: Ihre Ziele, Organisation, Entwicklung, Propaganda. Berlin: Verlag Georg Reimer.
- Hofmann, W. (1919): Grenzen der Volksbildungsarbeit. In: Volksbildungsarchiv. Beiträge zur wissenschaftlichen Vertiefung der Volksbildungsbestrebungen, 7 (3), 81-99.
- Hofmann, W. (1917): Von alten und neuen Richtungen. Leipzig: Deutsche Zentralstelle für volkstümliches Büchereiwesen.
- Hoffman-Ocon, A., Vincenti, A. de & Grube, N. (Hrsg.) (2020): Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes. Bielefeld: transcript.
- Hollmann, A. (1919): Die Volkshochschule und die geistigen Grundlagen der Demokratie. Berlin: Parey.
- Hollmann, A. (1909): Die dänische Volkshochschule und ihre Bedeutung für die Entwicklung einer völkischen Kultur in Dänemark. Berlin: Parey.
- Honigshaus, P. (1921): Übersicht über die bestehenden Volksbildungseinrichtungen und -strömungen. In: L. von Wiese (Hrsg.): Soziologie des Volksbildungswesens. München: Duncker & Humblot, 79-126.
- Kade, J., Nolda, S., Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2014): Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener. Stuttgart: Kohlhammer.

- Kade, S., Nittel, D. & Nolda, S. (1993): „Werte Bürgerinnen und Bürger! Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer!“ Institutionelle Selbstbeschreibungen von Volkshochschulen in politischen Veränderungssituationen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (3), 409-426.
- Käpplinger, B. & Falkenstern, A. (2018): Wann und wie kam der „Stress“ in die deutschen Volkshochschulprogramme. Eine Programmanalyse von 1947 bis 1987. In: *Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung*, 27, 155-167.
- Kerrl, T. (1921): *Bildungsideal und Volkshochschule. Ein Beitrag zur Klärung pädagogischer Begriffe*. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Koch, G. (1918): *Die künftige deutsche Volkshochschule*. Berlin: Trowitzsch.
- Koch, G. (1926): Ursprünge des deutschen Volkshochschulheim-Gedankens. In: *Neue Saat*, 1 (1), 8-17.
- Kocka, J. (2015): *Arbeiterleben und Arbeiterkultur*. Bonn: Verlag J. H. Dietz Nachf.
- Körber, K., Kuhlenkamp, D., Peters, R., Schlutz, E., Schrader, J., & Wilckhaus, F. (1995): *Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Untersuchung im Auftrag der Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen. Ergebnisse der Kommissionsarbeit*. Band 3. Bremen: Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung Universität Bremen.
- Kreisel, H. H. (1920): *Siedlerschulen, Volkshochschulen, Arbeitsschulen, Führerschulen, Heimatschulen*. Berlin: Kyffhäuser-Verlag.
- Kruse, H. (1918): *Heimatschulen und Heimatforschung: Gedanken über die Erneuerung des deutschen Bildungswesens*. Münster: Aschendorff.
- Kumpmann, K. (1919): *Volkshochschule und Volksbildung im Rahmen der deutschen Stadt: Eine Denkschrift*. Tübingen: Mohr.
- Langewiesche, D. (1989): *Erwachsenenbildung*. In: D. Langewiesche & H.-E. Tenorth (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V: 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur*. München: C. H. Beck, 337-370.
- Lembke, F. (1904): *Die dänische Volkshochschule nebst einem Plan einer deutschen ländlichen Volkshochschule*. Kiel/Leipzig: Lipsius & Tischer.
- Lembke, F., Sohnrey, H. & Rein, W. (1920): *Ländliche Volkshochschulsiedlungen*. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Lietz, H. (1919): *Das deutsche Volkshochschulheim. Warum und wie es werden muß*. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- von Lüpke, H. (1919): *Die deutsche Volkshochschule für das Land*. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Luhmann, N. (2017): *Die Realität der Massenmedien*. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Menzel, A. (1919): *Universität und Volkshochschule*. Ein Vortrag. Kiel: Verlag von Chr. Haase & Co.
- Mergel, T. & Reichardt, D. (2021): *Praxeologie in der Geschichtswissenschaft: eine Zwischenbetrachtung*. In: G. J. Albert, D. Siemens & F. Wolff (Hrsg.): *Entbehrung und Erfüllung: Praktiken von Arbeit, Körper und Konsum in der Geschichte moderner Gesellschaften: Für Thomas Welskopp 1961-2021*. Bonn: Dietz.
- Merten, B. (1919): *Die freie Volkshochschule. Entwurf zu ihrer Gründung*. Freiburg in Baden: Ernst Günther Verlag.
- Michel, E. (1931): *Die geistesgeschichtliche Entwicklung der heutigen Erwachsenenbildung*. In: *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 2 (7), 185-203.
- Mühle, H. (Hrsg.) (1931): *Das proletarische Schicksal. Ein Querschnitt durch die Arbeiterdichtung der Gegenwart*. Gotha: Leopold Klotz Verlag.
- Muhs, K. (1919): *Volkshochschule und Volkswirtschaft*. Langensalza Beyer & Söhne.
- o. A. (1919a): *Richtlinien für den Volkshochschulunterricht*. In: *Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (Hrsg.) (1919): Zur Volkshochschulfrage. Amtliche Schriftstücke*. Leipzig: Quelle & Meyer, 16-18.
- o. A. (1919b): *Begründung des Voranschlages für das Volkshochschulpädagogikum*. In: *Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (Hrsg.) (1919): Zur Volkshochschulfrage. Amtliche Schriftstücke*. Leipzig: Quelle & Meyer, 21-28.
- Olbrich, J. (2001): *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Opladen: Leske+Budrich.
- Otto, H. (1920): *Einrichtung der Volkshochschule im Regierungsbezirk Stade*. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- von Pestalozza, A. (1919): *Die Kulturaufgaben der Volkshochschule*. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Picht, W. (1926 [1919]): *Wesen und Aufgabe der städtischen Volkshochschule*. In: W. Picht & E. Rosenstock (Hrsg.): *Im Kampf um die Erwachsenenbildung 1912-1926*. Leipzig: Quelle & Meyer, 48-61.
- Picht, W. (1919): *Die deutsche Volkshochschule der Zukunft. Eine Denkschrift*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Picht, W. (1920): *Die Aufgaben der „Arbeitsgemeinschaft“*. In: *Die Arbeitsgemeinschaft. Monatsschrift für das gesamte Volkshochschulwesen*, 1 (1), 1-5.

- Planck, O. & Stürner, P. (1918): Volkshochschul-Arbeit. Grundsätzliches und Praktisches. Stuttgart: Verlag des Evangelischen Preßverbands für Württemberg.
- Povlsen, A. (1920): Volkshochschul-Bewegung in Deutschland und Volkshochschul-Arbeit in Dänemark. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Radbruch, G. & Heller, H. (1919): Volkshochschule und Weltanschauung. Kiel: Verlag Chr. Haase & Co.
- Rancière, J. (2013 [1981]): Die Nacht der Proletarier. Archive des Arbeitertraums. Wien: Turia+Kant.
- Reck, S. (1977): Arbeiter nach der Arbeit. Sozialhistorische Studie zu den Wandlungen des Arbeiteralltags. Vorwort von Thomas Kleinspehn. Lahn-Gießen: focus Verlag.
- Reichsministerium des Innern (1921): Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Leipzig: Quelle & Meyer, S. 725-732 sowie 978-983.
- Reimers, B. I. (2003): Die Neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen 1919-1933. Essen: Klartext.
- Rein, W. (1897): Volkshochschulen. In: Die Gegenwart. Wochenschrift für Literatur, Kunst und öffentliches Leben, 4, 51-53.
- Rein, W. (1899): Volkshochschule. In: W. Rein (Hrsg.): Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 445-454.
- Rein, W. (1919): Die dänische Volkshochschule. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Reinwald (Luntowski), A. (1917): Deutscherziehung durch Volkshochschulen. Hamburg: Deutschnationale Verlagsanstalt Aktiengesellschaft.
- Reulecke, J. (1976): Vom Blauen Montag zum Arbeiterurlaub. Vorgeschichte und Entstehung des Erholungsurlaubs für Arbeiter vor dem ersten Weltkrieg. In: Archiv für Sozialgeschichte. Band 16, 205-248.
- Reulecke, J. (1980): „Veredelung der Volkserholung“ und „edle Geselligkeit“. Sozialreformerische Bestrebungen zur Gestaltung der arbeitsfreien Zeit im Kaiserreich. In: G. Huck (Hrsg.): Sozialgeschichte der Freizeit. Untersuchungen zum Wandel der Alltagskultur in Deutschland. Wuppertal: Peter Hammer Verlag, 141-160.
- Reuschel, K. (1921): Das Volkstum in der Volkshochschule. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Rexhäuser, L. (1907): Erholungsurlaub für Arbeiter! In: Correspondenzblatt der Generalkommission der Gewerkschaften Deutschlands, 17, 436-439.
- Röhrig, P. (1991a): Erwachsenenbildung. In: C. Berg (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München: C. H. Beck, 441-471.
- Röhrig, P. (Hrsg.) (1991b): Um des Menschen willen. Grundtvigs geistiges Erbe als Herausforderung für Erwachsenenbildung, Schule, Kirche und soziales Leben. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Schmidt, E.-H. (2013): Altersbilder in der Erwachsenenbildung. Ältere Menschen im Spiegel westdeutscher Volkshochschulprogramme. Längsschnittuntersuchungen 1950-2000. Hamburg: Kovac.
- Schmidt-Lauff, S. & Sanders, A. (2011): Alphabetisierungskurse in Sachsen. Das Auffinden pluraler und vielgestaltiger Angebotsstrukturen. In: Bildungsforschung, 8 (2), 39-60.
- Schrader, J. & Rossmann, E. D. (Hrsg.) (2019): 100 Jahre Volkshochschulen. Geschichten ihres Alltags. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schultze, E. (1897): Volkshochschulen und Universitäts-Ausdehnungs-Bewegung. Mit einer Einleitung von Dr. Eduard Reyer (Prof. an d. Univ. Wien). Leipzig: G. Freund.
- Schumann, W. (1921): Zur Volkshochschulfrage. Bemerkungen und Vorschläge vornehmlich über städtische Volkshochschuleinrichtungen nebst einer kritischen Übersicht über die neuere Literatur (184. Flugschrift des Dürerbundes). München: Georg D. W. Callwey.
- Seitter, W. (Hrsg.) (1996): Walter Hofmann und Robert von Erdberg. Die Neue Richtung im Spiegel autobiographischer Zeugnisse ihrer beiden Hauptrepräsentanten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitter, W. (2010): Zeitformen (in) der Erwachsenenbildung. Eine historische Skizze. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56 (3), 305-316.
- Seitter, W. & Kollwe, L. (2009): Lernberatung als empirische Leerstelle?: Befunde aus Programmanalysen von Weiterbildungseinrichtungen. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 32 (3), 57-69.
- Sellmann, A. (1920): Volkshochschule und Kirche. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Schneider-Wohlfart, U. & Vennemann, A. (1994): Programmangebote der Frauenbildungsarbeit an Volkshochschulen und autonomen Frauenbildungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Eine Programmanalyse. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 34, 57-67.
- Stapel, W. (1917): Volksbürgerliche Erziehung. Jena: Eugen Diederichs.
- Stifter, C. & Streibel, R. (2020): „... und mich freudig zum National-Sozialismus bekenne!“. Die Neuordnung der Wiener Volkshochschulen 1938-1945: Gleichschaltung, Programmstruktur, Karrieristen und Täter. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 29, 2020, 139-187.

- Stürner, P. (1919): Deutsche Erwachsenenschulen. Grundgedanken und Ideale. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Tanzmann, B. (1917): Denkschrift zur Begründung einer deutschen Volkshochschule mit einem Anhang: die Rettung Schopenhauers Philosophie für die völkische Erziehung. Hellerau: Hakenkreuz-Verlag.
- Tews, J. (1921): 50 Jahre deutscher Volksbildungsarbeit. Festschrift zum 50-jährigen Bestehen der Gesellschaft für Volksbildung. Berlin: Gesellschaft für Volksbildung.
- Themann, F. (1919): Die deutsche Volkshochschule in Stadt und Land. Münster in Westfalen: Verlag der Aschendorffschen Verlagsbuchhandlung.
- Tietgens, H. (1998): Zur Auswertung von Arbeitsplänen der Volkshochschulen. In: S. Nolda, K. Pehl & H. Tietgens (Hrsg.): Analysen für Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: DIE, 61-138.
- Tietgens, H. (2001): Ideen und Wirklichkeiten der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik: Ein anderer Blick. Essen: Klartext.
- Ulbricht, J. (1996): Völkische Erwachsenenbildung. Intentionen, Programme und Institutionen zwischen Jahrhundertwende und Weimarer Republik. In: U. Puschner, W. Schmitz & J. H. Ulbricht (Hrsg.): Handbuch zur „Völkischen Bewegung“ 1871–1918. München: De Gruyter, 252-276.
- Ulich, H. G. R. (1922): Der Stand der deutschen Volkshochschulbewegung. In: Die Tat. Monatsschrift für die Zukunft deutscher Kultur, 14 (4), 244–251.
- Verf1919 – Die Verfassung des Deutschen Reiches vom 11. August 1919. Online unter: <https://www.verfassungen.de/de19-33/verf19-i.htm>. (Abrufdatum: 09.01.2024).
- Vogel, M. (1959): Volksbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Theorien- und Institutionsgeschichte. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Vogel, N. (1994): Grundtvigs Bedeutung für die deutsche Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zur Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weinel, H. (1919): Die Religion in der Volkshochschule. Mit 32 Entwürfen für Vortragsreihen und Arbeitsgemeinschaften. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Weitsch, E. (1918): Was soll eine deutsche Volkshochschule leisten? Jena: Diederichs.
- Wilhelm, O. (1920): Von der deutschen Volkshochschule. Stuttgart: Lese-Verl. GmbH.
- Wolgast, G. (1996): Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung mit einem Kurzauszug „Geschichte der Erwachsenenbildung im Überblick“. Neuwied: Luchterhand.

Archivalien

AP VHS Halle – Arbeitspläne der Volkshochschule Halle/S. 1919-1932; Staatsbibliothek zu Berlin, Ah 11942.

Autor*innen

Ebner von Eschenbach, Malte; Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich: Erwachsenenbildung/Weiterbildung; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung, Wissenschafts- und Disziplingeschichte der Erwachsenenbildungswissenschaft, Lernen und Bildung Erwachsener in raumtheoretischer Perspektive, Arbeiten zu einer Theorie der Relationalität
malte.ebner-von-eschenbach@paedagogik.uni-halle.de

Stimm, Maria; Dr., Universität Koblenz, Fachbereich 1 – Bildungswissenschaften, Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich: Erwachsenenpädagogik und Genderforschung; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: u. a. Erwachsenenbildung und sozial-ökologische Transformation, Historiografie in der Erwachsenenbildung
maria_stimm@uni-koblenz.de

Dinkelaker, Jörg; Prof. Dr., Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Institut für Pädagogik, Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Forschungsschwerpunkte: Formen des Lernens Erwachsener, Empirie der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Vermittlung und Übersetzung von Wissen, Teilnehmen an Bildungsangeboten, Pädagogische Professionalität, Geschichte der Erwachsenenbildung, Methodologische Fragen einer Empirie pädagogischer Situationen
joerg.dinkelaker@paedagogik.uni-halle.de

I Methodologisch-methodischer Teil

Stephanie Freide und Maria Stimm

Historische Programmanalyse als spezifischer Zugang zur praktischen Gewordenheit von Erwachsenenbildung

1 Hinführung

Die Hervorbringung von Angeboten und Programmen ist konstitutiver Bestandteil erwachsenpädagogischer Bildungspraxis. Ohne die Planung von Angeboten, die wiederum Veranstaltungen ankündigen, für die Teilnehmende gewonnen werden sollen, findet ein beträchtlicher Teil organisierter Erwachsenenbildung¹ nicht statt. Aber nicht nur, dass es Angebote gibt, ist wesentlich für die Existenz von Erwachsenenbildung, auch die Veröffentlichung, also das Setzen dieser Angebote in eine Öffentlichkeit, spielt hierbei eine entscheidende Rolle. Dies gilt auch im Hinblick auf ihren wissenschaftlichen Status: Ohne die Dokumentation dessen, was geplant und ankündigt wurde, gerät Erwachsenenbildung nicht in den Blick. Programmanalysen wiederum nutzen die wie auch immer materialisierten und dokumentierten Ankündigungen von Veranstaltungen der Erwachsenenbildung als Materialgrundlage, um ihrer jeweils spezifischen, immer aber erwachsenpädagogisch gerahmten Forschungsfrage nachzugehen.

In diesem Beitrag richten wir den Blick auf historische Programmanalysen und fragen danach, wie sich diese vollziehen, was sie wie in den Blick nehmen und auf welchen epistemischen wie praktischen Setzungen ihre Erkenntnisse gründen. Hierfür untersuchen wir die Praktiken, durch die das hervorgebracht wird, was sich als ‚historische Programmanalyse‘ im Sinne eines eigenen Forschungsstrangs in die disziplinäre Forschungslandschaft der Erwachsenenbildungswissenschaft einschreiben konnte.

Wir beginnen mit der Klärung, welche Arbeiten sich mit Bezug auf was für (v. a. methodologische und methodische) Merkmale als Programmanalysen bezeichnen lassen, und umreißen daraufhin unser (für diesen Beitrag leitendes) Verständnis von historisch. Den Schwerpunkt unseres Beitrag bildet dann die Dekonstruktion leitender Erkenntnispraktiken der historischen Programmanalysen, die wir in einer „beobachtend-analytische[...]“² Auseinandersetzung mit entsprechenden Studien herausarbeiten konnten. Dabei geht es uns nicht um ein Einhegen der im Detail vielfältig angelegten und durchgeführten Forschungsarbeiten. Vielmehr wollen wir über die Sichtbarmachung stabilisierender Tendenzen zu einer wissenschaftstheoretischen Reflexion einladen, die Aufschluss darüber gibt, was getan wird, wenn mit Angeboten und Programmen historisch forschend umgegangen wird, um damit einen Weg zur methodologischen Fundierung von Programmanalysen zu bahnen.

1 Wir gehen davon aus, dass Erwachsenenbildung zum einen in verschiedenen Formaten in Erscheinung tritt, wie z. B. Kursen, Beratungssettings, und sich zum anderen auch außerhalb organisierter Kontexte realisiert. Für diesen Beitrag steht die Planung von Angeboten in der organisierten Erwachsenenbildung im Fokus.

2 Wrana 2018, 225

2 Von der Programmanalyse zur *historischen* Programmanalyse

Die Programmanalyse wird als genuine Methode der Erwachsenenbildungsforschung beschrieben.³ Sie sei konstitutiv für die Disziplin der Erwachsenenbildung und bedeutsam für deren Beforschung. Ihr Wert wird an der Spezifik des Materials bemessen: das jeweilige Programm einer Einrichtung der Erwachsenenbildung. Zur Definition dieses Materials wird sich häufig auf folgendes Zitat bezogen: „Ein Programm ist der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Erwachsenenbildung durch einen bestimmten Träger, realisiert über eine Vielzahl an Angeboten.“⁴ Demnach dokumentiere sich in einem Programm, wie eine Gesellschaft Erwachsenenbildung auslegt, wobei die Art und Weise, wie sich diese Auslegung in einem Programm dokumentiert, von der jeweiligen Zeit und dem jeweiligen Träger bestimmt sei und sich über Angebote verwirkliche. Allein damit wird ein wesentliches Element programmanalytischer Annahmen virulent: Programme präsentieren nicht nur die sie konstituierenden Angebote, sie repräsentieren auch einen vermeintlich gegebenen Zusammenhang zwischen Erwachsenenbildung und Gesellschaft. Hieraus konstituiert sich das Programm als für die Erwachsenenbildung genuin empirisches Material.

Je nach Erkenntnisinteresse wird hieran mit verschiedenen spezifischeren *Analyseperspektiven* angeschlossen: Indem Programme als „Scharnierstelle zwischen Institution und Öffentlichkeit und Individuum“⁵ beschrieben werden, werden sie als Ausdruck des einrichtungsspezifischen Verständnisses von Bildungsbedarfen und -bedürfnissen, welcher auch in das Leitbild der Einrichtung eingeschrieben ist und sich im Programmplanungshandeln äußern kann, charakterisiert. In der Bestimmung der Programme als „Ausschnitte der Weiterbildungspraxis“⁶ werden diese zum Teilbereich des ‚Weiterbildungsmarktes‘, aber ebenso als Dokumente des pädagogisch-konzeptionellen und inhaltlichen Handelns und der darin liegenden Entscheidungen innerhalb einer Einrichtung verstanden. Mit der Beschreibung als „Ergebnis historischer, sozialer, ökonomischer und bildungspolitischer Entwicklungen in einer bestimmten Zeit“⁷ werden Programme als Illustration gesellschaftlicher Prozesse gekennzeichnet. Schließlich werden sie als spezifische Textsorte im Sinne „veröffentliche[r] [...] Ankündigungen von Lehr-/Lernangeboten und anderen Leistungen“⁸ betrachtet, denen eine Auskunft-, Marketing- bzw. Selbstdarstellungs- und Legitimationsfunktion zugesprochen wird.

Programmanalysen werden als *methodisch* vielfältig beschrieben: Abhängig von Forschungsfrage und Forschungsdesign können sie „qualitativ, quantitativ oder Methoden kombinierend angelegt sein“, grundlegend ließen „sich [jedoch alle] über die Datensorte ‚Programm‘ bestimmen“.⁹ Sigrid Nolda (1998) unterscheidet vier analytische Zugänge: (1) semiotisch-textanalytisch, (2) inhaltsanalytisch, (3) strukturalhermeneutisch und (4) diskursanalytisch. Ergänzend zur Programmanalyse, so führt es Bernd Käßplinger (2008) an, könne in triangulativen Verfahren die Dokumentenanalyse dienen. Neben weiteren Texten und Schriftstücken, wie zum Beispiel Verträgen, Briefen, Akten, Jahresberichten oder Tagebüchern, ließen

3 Nuissl 2010

4 Gieseke 2015, 165

5 Gieseke & Opelt 2003, 46

6 Käßplinger 2008, o. S

7 Fleige u. a. 2018, 24

8 Nolda 2018, 433

9 Käßplinger 2008, o. S.

sich auch Tweets, Fotos oder Filme miteinbeziehen. Nicole Hoffmann (2012) ordnet den programmanalytischen Zugang selbst der Dokumentenanalyse zu, bei der es sich um „kein einheitliches, methodologisch begründetes Verfahren“¹⁰ handle, sondern um die „Umschreibung einer spezifischen *Zugangsweise*“¹¹.

Neben der methodischen Differenzierung werden Programmanalysen vor allem nach ihrem *Forschungsgegenstand* systematisiert, bisher in Regionalanalysen, bereichsspezifische Analysen, trägerorientierte Analysen, programmereichsübergreifende Analysen, Analysen von Angeboten für spezifische Zielgruppen, Analysen bildungspolitischer Richtlinien und Organisations- bzw. Institutionsanalysen.¹² Vor dem Hintergrund der angeführten Analyseperspektiven lassen sich auch Wandlungsprozesse und Kontinuität der Profile und Bildungskonzepte von Trägern und Einrichtungen der Erwachsenenbildung rekonstruieren. Demnach können über Programmanalysen Sachordnungen, Muster und Zusammenhänge im Quer- und Längsschnitt nachgezeichnet werden.¹³

Wenn wir nun konkreter *historische Programmanalysen* in den Blick nehmen, fällt bei der Sichtung der vorliegenden Studien, die programmanalytisch arbeiten, zunächst auf, dass nur vereinzelt eine Selbstbeschreibung als historische Programmanalyse gewählt wird.¹⁴ Demnach scheint es klärungsbedürftig, wann eine Studie unsererseits als historische Programmanalyse verstanden wird – und wann nicht.

Mit der alltagssprachlichen Zuschreibung ‚historisch‘ wird Bedeutsames, Herausragendes bezeichnet, welches nicht unbedingt in der Vergangenheit, sondern auch in der Gegenwart oder gar Zukunft liegen könnte. ‚Historisch‘ trägt einen verändernden, nachwirkenden Impetus in sich und überschreitet damit bis dahin Gewesenes. Mit diesen vielfältigen Platzierungsmöglichkeiten der Zuschreibung wird diese gleichzeitig unbestimmt, das Bedeutsame ist nicht mehr sichtbar.

Abgrenzend dazu nehmen wir eine explizite Zuschreibung vor: Über die Einnahme einer historischen Perspektive identifizieren wir Entwicklungen und Marker, die die Gewordenheit der Erwachsenenbildung und Erwachsenenbildungswissenschaft nachzeichnen. „Historische Forschung hat die Aufgabe, den erwachsenenbildnerischen Erfahrungsraum in diachroner Perspektive zu erweitern und so die gegenwärtige Praxis mit historisch realisierten anderen Möglichkeiten zu konfrontieren.“¹⁵ Sie übernimmt eine „Gedächtnis-, Modalisierungs- und Fundierungsfunktion“.¹⁶ Ab wann jedoch die Zuschreibung des Historischen greift, wird auch nicht im „Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung“¹⁷ geklärt.

Für unsere Ausarbeitungen werden die gesichteten Studien an sich nicht als historisch betrachtet, sondern es geht um den Zeitpunkt und Zeitraum, der in den Blick genommen wird. Wir bezeichnen mit ‚historisch‘ eine, von einer je spezifischen Gegenwart aus, vergangene Zeit, die als ein jeweils bestimmter Zeitpunkt oder Zeitraum in den forschenden Blick gerät. Entsprechende Forschungsarbeiten sind demnach zuallererst im Hinblick auf ihren zeitlichen Zuschnitt zur Erforschung ihrer jeweiligen Forschungsfrage als historisch erkennbar. Im Fokus stehen somit Studien, die sich zum Ziel setzen, Entwicklungen nachzeichnen zu

10 Hoffmann 2012, 402; Herv. n. i. Orig.

11 Wolf 2009, 504 zit. n. Hoffmann 2012, 402; Herv. i. Orig.

12 Fleige u. a. 2018, 79

13 Hoffmann 2018

14 Käpplinger 2017

15 Ciupke u. a. 2002, 7

16 ebd.

17 Ciupke u. a. 2002

wollen, oder die einen Zeitpunkt thematisieren, der ein vergangenes Geschehen aufgreift. So können wir mit unseren Ausführungen eine bestimmte Form über Geschichte und Geschichte zu schreiben nachzeichnen – ohne vorab festzulegen, wie eine solche Programmanalyse genau vorgeht. Der Beitrag folgt damit einer praxeologischen Konzeptualisierung von historischen Programmanalysen als Phänomen der Erwachsenenbildungswissenschaft: Die Arten der Herstellung dessen, was als historische Programmanalyse Gültigkeit beansprucht, werden als spezifische Praktiken betrachtet, die „im Vollzug [...] ‚diejenige Wirklichkeit, auf die sie verweisen‘ erst hervor[...][bringen]“.¹⁸

3 Erkenntnisleitende Annahmen

Unabhängig von der sprachlichen Nicht-/Markierung hat sich im Laufe der Zeit – so unsere Annahme – ein bestimmter Zugang zur Geschichte der Erwachsenenbildung etabliert, der der Bezeichnung als historische Programmanalyse Rechnung trägt – und zwar nicht nur durch den genannten spezifischen zeitlichen Zuschnitt, sondern gerade auch durch eine spezifische Art und Weise, diesen mit, durch oder über Programme und Angebote in den forschenden Blick zu nehmen. Und es ist eben dieser spezifische, etablierte Zugang, der – so unsere zweite, daran anschließende Annahme – die Möglichkeit dessen bestimmt, was als Geschichte der Erwachsenenbildung geschrieben werden, zur Sprache kommen und sich schließlich festschreiben konnte in das Bewusstsein der Disziplin. Geschichte betrachten wir demnach nicht als etwas Feststehendes, das durch die ‚richtigen‘ Fragen und Methoden hervorgeholt werden kann, sondern als etwas Gemachtes, das im praktischen – hier forschenden – Tun in je spezifischer Weise hervorgebracht wird.¹⁹ Damit setzen wir wiederum nicht auf eine willkürliche Zufälligkeit oder radikale Konstruktivität. Vielmehr möchten wir betonen, dass sowohl das, was vergangen ist, als auch das, was als Vergangenes in den forschenden Blick gerät, bestimmten feldspezifischen Bedingungen unterliegt, die wiederum prägen, was Erwachsenenbildung heute ist. Die „Kontingenz des Gemacht-Worden-Seins“²⁰ der Gegenwart der Erwachsenenbildung steht demnach in Relation zur Konstruktion des forschenden Zugangs. Vor diesem Hintergrund stellt sich dann sowohl die Frage, *was* zur Geschichte der Erwachsenenbildung gemacht wird, als auch *wie* dies gemacht wird.

Uns interessiert, herauszuarbeiten, wie sich jene Analysen, die sich um die Historizität der Erwachsenenbildung über die Erforschung von Programmen bemühen, in das umkämpfte Feld der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung einsetzen. Dazu betrachten wir Erwachsenenbildung als „Terrain[...]“, auf dem sich epistemische Modelle und intellektuelle Technologien herausbilden und in einen diskursiven Kampf um die Deutungshoheit zur Analyse ihrer Gegenstände treten.“²¹

Die einzelnen empirischen Arbeiten, die sich der Geschichte der Erwachsenenbildung über die Analyse von Programmen nähern, lesen wir dabei als ein Gefüge, das „sich aus der Summe der sie konstituierenden sozialen Praxis in ständig wiederholten Aneignungen bereits bestehender Möglichkeiten und immer wieder neuen Realisierungen von schon Vorhandenem ergeben. Soziale Praxis steht damit in einem historischen Kontinuum sozialer Praktiken, die

18 Freist 2015, 67 mit Verweis auf Fischer-Lichte 2012, 44

19 Latour 1996

20 Landwehr 2012, 10 zit. n. Freist 2015, 75

21 Wrana 2017, 42

im Vollzug fortlaufend aktualisiert und erkennbar werden.²² Auf diese Weise antworten die einzelnen Arbeiten aufeinander bzw. gehen ein Geflecht von Handlungsvollzügen ein, das als ‚historische Programmanalyse‘ Geltung beansprucht.

4 Materialzugang und Materialauswahl

Ausgangspunkt für unsere Sichtung von Studien, die sich in ihrer Selbstbeschreibung oder Fremdzuschreibung als Programmanalyse verstehen, sind Übersichtsdarstellungen²³ und Literaturübersichten²⁴. Die Auswahl der Studien aus diesen Übersichten orientierte sich daran, ob (a) die Studie im Längsschnitt angelegt wurde, und dabei zu einem vergangenen Zeitpunkt einsetzt, oder ob (b) die Studie einen vergangenen Zeitpunkt in den Blick nimmt, der nicht der Gegenwart der Veröffentlichung entspricht. Wenn eine Studie Material aus einem weiter zurückliegenden Zeitraum bis hinein in die Gegenwart analysiert, ist diese Studie in den Korpus aufgenommen worden, jedoch nicht, wenn der Untersuchungszeitraum und Veröffentlichungszeitraum der Studie ineinander fallen. Das heißt auch, dass wir rein methodische und theoretische Überlegungen zu historischen Programmanalysen in der Literatursichtung zwar wahrgenommen, aber nicht mit in unsere Analyse aufgenommen haben, sondern nur solche Arbeiten, die selbst eine historische Programmanalyse durchgeführt haben. In einem weiteren Schritt haben wir die Literaturverzeichnisse der ausgewählten Studien auf weitere Referenzpunkte gesichtet.

Auf dieser Grundlage konzentrierten wir unsere Analyse auf 24 Programmanalysen, die Programme und Angebote im Längsschnitt oder Querschnitt analysieren.²⁵ Auf einen konkreten Zeitpunkt konzentriert sich keine dieser Studien. Dies trifft eher auf jene Studien zu, die wir nach den dargelegten Kriterien ausgeschlossen haben.²⁶ Die ausgewählten Studien nehmen im Längsschnitt einen Zeitraum zwischen zwei Jahren²⁷ und fast siebzig Jahren²⁸ in den Blick, im Querschnitt sind es v. a. Zehnjahresabstände²⁹. In der Auswahl des empirischen Materials findet sich in diesen Studien eine Konzentration auf Programme von Volkshochschulen³⁰ in einer Region³¹ oder regional übergreifend³², andere Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind selten³³.

Vor dem Hintergrund der oben dargelegten theoretischen Rahmung und erkenntnisleitenden Annahmen zur Konstitution einer historischen Programmanalyse orientierten wir die

22 Freist 2015, 66

23 z. B. Fleige u. a. 2018

24 vgl. Bibliografie zur Programmforschung: <https://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmforschung/bibliographie/analyse>

25 Einen Gesamtüberblick über die 46 gesichteten Veröffentlichungen findet sich im Anhang ‚Materialübersicht‘. Identifizieren konnten wir 24 Studien zur Sichtung. Dabei sei ergänzend auch auf Studien verwiesen, die wir zwar identifizieren konnten, aber in die keine Einsichtnahme aufgrund fehlender Zugänglichkeit möglich war (z. B. Husmann & Weiher 1995; Schwarz 2004).

26 z. B. Deutscher Volkshochschul-Verband 1972; Nolda 1992; Henze 1998; Mader 2000; Käßlinger 2007; Robak & Petter 2014; Pohlmann 2018; von Hippel 2016

27 Harten 2019; Alke & Stimm 2020

28 Käßlinger 2017

29 Heuer & Robak 2000; Fleige u. a. 2022

30 z. B. Tietgens 1994; Disselhoff 2012; Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2019

31 z. B. Gieseke & Opelt 2003; Gieseke u. a. 2005; Schrader 2011; Dehmer 2018; Baker 2019; Rütz 2019

32 z. B. Ciupke & Reichling 1996; Schmidt 2013; Käßlinger & Falkenstern 2018; Burdukova 2019

33 z. B. Körber et al. 1995; Fleige 2007; Rieger-Goertz 2008; Rippien 2015; Kleinbach 2022

Sichtung der ausgewählten Studien dann an folgenden Fragen: Welche wissenschaftstheoretischen und methodologischen Annahmen leiten die Nutzung von Programmen zur Untersuchung der Geschichte der Erwachsenenbildung? Wie gehen die Untersuchungen methodisch vor? Und was hat das jeweils für Konsequenzen für das Schreiben von der Geschichte der Erwachsenenbildung?

5 Zur Konstitution der historischen Programmanalyse

Im Folgenden stellen wir unsere Einsichten zur Konstitution der historischen Programmanalyse entlang von drei Aspekten dar: Zum einen beschreiben wir, welche Bedeutungszuschreibung und Positionierung Programme in den Studien erfahren (Abschnitt 5.1), zum zweiten legen wir das methodische Vorgehen dar, nach dem diese untersucht werden (Abschnitt 5.2), und zum dritten rekonstruieren wir das den Untersuchungen zugrunde gelegte Geschichtsverständnis, das wiederum auf die Konstruktion dessen wirkt, was als Ergebnis der Analysen hervorgebracht wird (Abschnitt 5.3).³⁴

5.1 Bedeutung von Programmen in der Untersuchung der Geschichte der Erwachsenenbildung

Programmen wird in erster Instanz ein methodischer Wert zugeschrieben: Sie sind nicht nur ‚empirisches Material‘³⁵, sondern auch Mittel der ‚Realanalyse‘³⁶ oder ‚Quelle der Realgeschichtsschreibung‘³⁷. Sie ermöglichen demnach eine spezifische historische Analyse. Eingeeordnet als ‚Zeitdokumente‘³⁸ bilden sie ‚gesellschaftliche Realität‘³⁹ ab, stehen symbolisch für einen ‚Zeitgeist‘⁴⁰ oder kennzeichnen ‚Realitätsausschnitte in der Erwachsenenbildung‘⁴¹. Ihnen wird darüber auch eine konkrete Rolle in der Geschichte der Erwachsenenbildung zugeschrieben.

Daher verwundert es nicht, dass das Programm in einer metaphorischen Beschreibung als ‚Spiegel‘⁴² oder ‚Abbild‘⁴³ charakterisiert wird. Interessant an der Wahl dieser Metaphern ist, dass mit ihnen die getreue Wiedergabe eines Originals suggeriert wird, dem durch den Akt des Spiegeln bzw. Abbildens zur Sichtbarkeit verholfen wird, das Dargestellte aber gleichzeitig immer Produkt eines je spezifischen Prozesses des Erkennens ist, das sich im jeweiligen Spiegel- bzw. Abbild zeigt.

Ein *Spiegel* – verstanden als Instrument für die Betrachtung – zeigt einen Ausschnitt von etwas, das sich einerseits durch das Spiegeln verdoppelt; andererseits ermöglicht der Spiegel durch bestimmte Positionierungen, Nicht-Sichtbares für Betrachtende sichtbar zu machen

34 Für die fokussierte Darstellung der Analyseergebnisse nutzen wir in den folgenden Verweisen die in der ‚Materialübersicht‘ im Anhang hinterlegten Abkürzungen für die jeweiligen Studien. Statt vollständiger Auflistungen der für den jeweiligen Aspekt stehenden Studien, halten wir diese Verweise exemplarisch.

35 z. B. StA1

36 z. B. StA13

37 z. B. StA4; StA6; StA28

38 z. B. StA1

39 z. B. StA4; StA13

40 z. B. StA5

41 z. B. StA25; StA28; StA41

42 z. B. StA2; StA10; StA13; StA14; StA16; StA18; StA41

43 z. B. StA1; StA2; StA8; StA25; StA41

und damit unseren Blick in der Begrenzung zu erweitern. Durch Verschiebungen des Spiegels oder Positionsveränderungen der Betrachtenden kann sich insgesamt der Ausschnitt des Gespiegelten verändern. Im Spiegeln liegt demnach auch etwas Flüchtiges. Der Spiegel reflektiert oder verzerrt – aufgrund der Beschaffenheit der Spiegeloberfläche – das, was ist, auf spezifische Weise.

Ein *Abbild* wiederum kann flächig oder figürlich sein, es ist Produkt eines vorherigen Herstellungsprozesses und somit nicht so flüchtig wie Betrachtungen im Spiegel. In diesen Prozess könnten auch verschiedene Personen involviert sein: Hersteller*in und Betrachter*in. Das *Abbild* erinnert insgesamt an eine Kopie, lässt jedoch ebenso verschiedene Perspektiven je nach Standort zu. Beide Metaphern hängen demnach von der Position der betrachtenden Person ebenso ab wie von den Instrumenten, die die Erscheinung hervorbringen. Folglich sind Programme von den Fragen der Wissenschaftler*innen aus zu denken, die etwas je Bestimmtes in ihnen sehen, und den Methoden, durch die sie dazu kommen.

Neben diesen metaphorischen Konstruktionen werden Programme vor allem auch als ‚Scharnier‘⁴⁴ verstanden. Dabei werden „pädagogische Vorstellungen, Konzeptionen und die Anfrage an die Institution“⁴⁵, „die Bedürfnisse von potenziellen Teilnehmern“⁴⁶, aber auch (bildungs-)politische Interessen sowie Einflussnahmen und eine Bildungswirklichkeit miteinander verbunden.⁴⁷ Deutlich wird, dass mit Programmen demnach nicht nur die Einrichtung und die in ihr handelnden Akteur*innen mit Adressat*innen und Teilnehmer*innen in Beziehung zueinander gesetzt werden, sondern in Programmen auch eine gesellschaftliche sowie politische Einbettung Relevanz entfaltet. Die Verwendung von Scharnier verweist somit darauf, dass verschiedene Elemente – vorwiegend zwei Objekte – so miteinander verbunden werden, dass sie beweglich bleiben können. Damit schafft ein Scharnier einen dynamischen Zusammenhang zwischen an sich unverbundenen Teilen und macht daraus eine funktionale Einheit. Im Gegensatz zu den vorherigen Metaphern wird hier also die Relation zwischen mindestens zwei verschiedenen Relata betont, die aus dem Verbinden etwas Neues schafft. So erscheint das Programm als zentrales Element einer Verbindung, deren Zustandekommen wie Funktionieren von ihm selbst erst ermöglicht wird.

Eine weitere Metapher in der Beschreibung von Programmen ist die ‚Quelle‘⁴⁸. Mit ihr wird das Material der Analyse näher beschrieben: Programme sind demnach der Ursprung, von dem aus „die Informationen der Vergangenheit sprudeln und direkt zu uns fließen“⁴⁹. Damit wird eine Unmittelbarkeit von Programmen suggeriert, die die Wissenschaftler*innen von ihrem je bestimmten Standpunkt der Betrachtung ebenso enthebt wie die daraus entstehende Geschichtsschreibung von ihrer jeweiligen Spezifik. Mit Quellen lässt sich etwas Vergangenes direkt erblicken. Sie verweisen somit auf einen eindeutigen historischen Kontext, der – einmal gefunden – in den Blick genommen werden müsste, um zu Aussagen über die durch sie vermittelte Vergangenheit zu gelangen.

Programme werden zur Repräsentation, Darstellung, Visualisierung, Abbildung, Symbolisierung und letztlich zum Ausdruck von Erwachsenenbildung gemacht. Dementsprechend lassen sich auch verschiedene Funktionszuschreibungen in den Studien ausmachen: Pro-

44 z. B. StA14; StA26

45 StA13, 43

46 StA8, 8

47 z. B. StA5

48 z. B. StA9; StA13; StA16; StA25; StA26

49 Landwehr 2016, 57

grammen kommt als ‚Medien der Öffentlichkeit‘⁵⁰ übergeordnet eine ‚Kommunikationsfunktion‘⁵¹ zu. Wenn Kommunikation vor dem Hintergrund des Mediums zunächst einseitig gedacht wird, dann informieren Programme. Personen, die die Programme und ihre Angebote zur Kenntnis nehmen, könnten jedoch reagieren, indem sie sich z. B. für eine Veranstaltung als Teilnehmer*in anmelden. In dieser Ausrichtung erhalten Programme eine ‚Werbefunktion‘⁵² und ‚Auskunftsfunktion‘⁵³, die von der Einrichtung aus perspektiviert wird, jedoch durch die Reaktionen der Adressat*innen weiterführend beeinflusst wird. Da sie ebenso als ‚Ausdruck eines pädagogischen Handlungskonzepts‘⁵⁴ verstanden werden, wird ihnen darüber hinaus auch eine ‚Vermittlungsfunktion‘⁵⁵ zugeschrieben, die auf verschiedenen Ebenen gedacht werden kann: etwas vermitteln – ohne die Seite des Wohin im Blick zu haben –, zwischen verschiedenen Akteur*innen vermitteln bzw. zwischen Inhalt und Akteur*in vermitteln oder direktonaler: etwas an jemanden vermitteln. Wenn das Programm nun als Scharnier gedacht wird, wird es selbst zum Mittler zwischen den beschriebenen Positionen, Konzepten, Akteur*innen und Anforderungen.

5.1.1 Positionierung vom Programm im Verhältnis

Aufgrund der zugeschriebenen Positionierung des Programms als Mittler wird dieses auch in der Relationierung zu etwas befragt. Programme im Verhältnis zu *Angeboten* werden als übergeordnete, zusammenführende Instanz beschrieben⁵⁶: Sie verbinden auf verschiedene Weise eine medial präsentierte Anzahl an Angeboten, deren Stattfinden in der jeweiligen Zukunft liegt. In den Ankündigungen, die sie bündeln, werden Informationen zu den Strukturen, Organisationsformen, Bedingungen und Inhalten der Bildungsangebote aufgefunden. Demgegenüber werden Programme auch zur jeweiligen *Einrichtung* positioniert. Dabei werden sie zunächst zum verbindenden Element zwischen Ankündigungen und Einrichtung. Letztere werden als „Werkstätten des Diskurses“⁵⁷ betrachtet: sie gestalten Erinnerungskultur sowie Geschichtsbilder, die Teil des gesellschaftlichen Gedächtnisses werden.⁵⁸ Darüber hinaus würden Einrichtungen ein Zusammentreffen sowie Abbilden unterschiedlicher Perspektiven ermöglichen und gleichzeitig bestimmte Ereignisse hervorheben⁵⁹; im gleichen Moment vollziehen sie damit auch einen Ausschluss von anderem. Für die Einrichtung geben Programme demnach die institutionell situierte Bildungsarbeit zu einer je bestimmten Zeit wieder: „Das Programm filtert [...] die Ansprüche an Bildung und ihre programmatische Realisierung.“⁶⁰ Gleichzeitig würden Programme eine einrichtungsspezifische Konstruktion von Prozessen einfordern: sie repräsentieren Wirkungen und soziale Realitäten des institutionellen Gefüges.⁶¹ Dabei wird auch angenommen, dass das, was in Programmen über organisatorische Aspekte steht bzw. erkannt werden kann, nicht in dem aufgeht, was die Organisation zu

50 z. B. StA1

51 z. B. StA9

52 z. B. StA5; StA8; StA28; StA34; StA35; StA44

53 z. B. StA1; StA43

54 z. B. StA13; StA14

55 z. B. StA8; StA9

56 z. B. StA2; StA6; StA8; StA13; StA26

57 StA5, 16

58 z. B. StA5

59 z. B. StA1; StA5; StA18; StA28

60 StA13, 44

61 z. B. StA1; StA18

einer bestimmten Zeit aus-/gemacht hat.⁶² Schließlich werden zwischen den Ankündigungen und Einrichtungen auch Relationierungen zu spezifischen Personengruppen platziert: zu den *Adressat*innen* als Zukunftsversprechen⁶³ sowie zu den *Planenden*, die über die Programme Diskurse organisieren⁶⁴.

In der Betrachtung historischer Programmanalysen ist nun vor allem interessant, welches Verhältnis zwischen Programm und *Zeit* charakterisiert wird. Programme bündeln die medial präsentierte Anzahl an Angeboten einer bestimmten Zeit,⁶⁵ noch weiter gefasst werden sie zur Wiedergabe der gesellschaftlichen Realität einer Zeit.⁶⁶ Gleichzeitig sind sie beeinflusst vom Zeitgeist,⁶⁷ das heißt, dass z. B. Abbildungen, Grafiken, Begriffe in den Programmen zum Marker einer zeitlichen Situierung werden oder als Symbolstatus für allgemein anerkanntes Wissen einer bestimmten Zeit gelesen werden können, ebenso aber auch zeitlos sein können. Demnach wird davon ausgegangen, dass zu einer bestimmten Zeit verhandelte Themen in spezifischer Weise in Programmen erscheinen. So ließen sich thematische Strukturen, die Auslegung von Themen und ihre Entwicklungen im Zeitverlauf über Programme rekonstruieren. „Verlorengegangenes, Adaptionen und Innovationen werden im Zeitverlauf in Programmen sichtbar.“⁶⁸ Deutlich wird, auch unabhängig von historischen Programmanalysen, dass Programmen ein relevanter Zeitbezug zugeschrieben wird – und dieser Zeitbezug könne über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft informieren.

5.1.2 Programme in der Analyse

Bezugnehmend auf den empirischen Wert von Programmen, gilt es auszuloten, wie dieser genau gefasst wird: Programme werden als empirisches Material entworfen, das für eine bestimmte (und damit nicht jede) „Analyseperspektive“⁶⁹ passend sei. Die jeweils theoretische Perspektivierung weist den Programmen und den Teilen, aus denen sie bestehen, bestimmte Eigenschaften zu, an die angesetzt werden kann: Bestimmte Aussagen/-passagen werden als relevant für die vorliegende Untersuchung bzw. jeweils verfolgte Frage angesehen, andere wiederum weniger oder gar nicht. Dabei sei kein Teil des Dokuments beliebig. In Programmen stünden demnach Informationen, die etwas implizierten, was unter einer spezifischen analytischen Perspektive gehoben und gedeutet werden könne.

Zunächst müssen die Programme der empirischen Analyse jedoch zugänglich gemacht werden, dafür werden sie in bestimmter Weise aufbereitet.⁷⁰ In den analytischen Blick kommen dann sowohl Texte, formale Aspekte als auch Bilder.⁷¹ Damit werden Schriftsprache, Bildsprache und Formsprache als relevante Gestaltungsaspekte der Programme angesehen. Zitate aus den Programmen werden in der Argumentation zur Darlegung oder Veranschaulichung der jeweiligen Deutung herangezogen.⁷² Jedoch sei erst in der Relationierung des Programms zu anderen Dokumenten möglich, Profile und Wandel nachzuzeichnen, so dass Programme

62 z. B. StA5

63 StA5; StA8; StA46

64 StA4; StA12; StA25; StA41

65 StA4; StA13; StA25; StA26; StA27

66 StA6; StA10; StA25; StA26

67 z.B. StA1; StA2; StA5; StA8; StA39

68 StA26, 112

69 StA1, 94

70 z. B. StA8

71 z. B. StA1

72 z. B. StA1

in der Analyse anderen Dokumenten gegenüber auch als gleichrangig bewertet werden⁷³: Analytische Erkenntnisse aus den einzelnen Dokument(art)en werden aufeinander bezogen und in einen argumentativen Zusammenhang gestellt.

Demgegenüber wird Programmen zugeschrieben, je nachdem, wer sie nutzt bzw. wofür sie genutzt werden, einen eigenen Status, eine spezifische Funktionsweise aufgrund ihrer Position und vermittelnden Funktion einzunehmen.⁷⁴ Davon ausgehend werden sie als Grundlage konstruiert, um einen Teil dessen, was als ‚Realität der Erwachsenenbildung‘⁷⁵ bezeichnet wird, zu untersuchen.

5.2 Methodisches Vorgehen in den Programmanalysen

Werden Programme im Kontext der historischen Programmanalysen scheinbar noch unabhängig von dieser Ausdifferenzierung der Programmanalyse beschrieben, differenziert sich der Blick deutlich für das analytische Vorgehen selbst: Neben aufgezeigten Forschungsdesiderata, denen eine Notwendigkeit zur (weiteren) dezidiert erwachsenenpädagogischen Beforschung zugeschrieben wird,⁷⁶ werden (gesellschafts-)politische, institutionelle oder einrichtungsbezogene Gegebenheiten oder Begebenheiten einer bestimmten Zeit als grundlegende Einsatzpunkte für die historischen Untersuchungen konstruiert.⁷⁷ Häufig werden diese in Relation zueinander gesetzt und als Bedingungsrahmen für die Konstitution von Programmen aufgerufen. So bilden *zum einen* das Entstehen, Fortbestehen oder Wiederbestehen einer Einrichtung zu einer bestimmten Zeit den Ausgangspunkt für historische Programmanalysen.⁷⁸ Dabei wird das Dasein der jeweiligen Einrichtung in Zusammenhang mit (gesellschafts-)politischen Ereignissen in Deutschland oder einer bestimmten Region gestellt und gleichzeitig ihre Verhältnisbestimmung befragt. *Zum anderen* werden eben jene (gesellschafts-)politischen Ereignisse selbst zum Ausgangspunkt genommen, um den Einsatz der Untersuchung, den thematischen Fokus sowie die Auswahl der Materialzeitpunkte und -räume zu begründen.⁷⁹ Die jeweiligen (gesellschafts-)politischen Begebenheiten werden hierbei als Grundlage für die Befragung inhaltlicher und organisationaler Ausrichtungen einer Institution oder Einrichtung genutzt und in einem Wirkzusammenhang auf die Erwachsenenbildung betrachtet. *Zum dritten* bildet die Darstellung feldspezifischer Ereignisse der Erwachsenenbildung oder einer bestimmten Institution, wie der Volkshochschule, innerhalb eines jeweils gesetzten Untersuchungszeitraums den Rahmen für historische Programmanalysen.⁸⁰ Schließlich spielt auch die jeweils wahrgenommene Bekanntheit einer Institution oder Einrichtung eine entscheidende Rolle bei der Begründung der Untersuchung.⁸¹

73 z. B. StA2

74 z. B. StA26

75 z. B. StA41

76 z. B. StA14; StA16; StA28; StA34; StA39; StA41

77 z. B. StA1; StA2; StA4; StA6; StA12; StA13; StA25; StA27; StA35; StA39

78 z. B. StA1; StA16

79 z. B. StA4; StA6; StA13; StA25; StA27; StA28; StA35; StA39; StA41

80 z. B. StA2; StA9; StA44

81 z. B. StA16; StA43

5.2.1 Korpusbildung: zwischen (intendierter) Repräsentativität und (notwendiger) Selektion

In den historischen Programmanalysen wird meist eine vollständige Versammlung von als relevant markierten Materialien in einem bestimmten Zeitraum angestrebt. Dabei wird eine lückenlose Archivierung von Programmen ebenso als Ideal für die Erforschung der Geschichte der Erwachsenenbildung aufgerufen wie ein entsprechender, auf Kontinuität angelegter analytischer Zugang.⁸² Gleichzeitig wird im Zuge der Darstellung des jeweiligen analytischen Vorgehens von Auswahl- oder „Kürzungsstrategien“⁸³ gesprochen, die vor allem im Hinblick auf eine Forschungspragmatik, aber auch in Bezug auf die spezifische Beschaffenheit der Materialsorte ‚Programm‘ als notwendig beschrieben werden. Hierfür wird der Untersuchungszeitraum insgesamt in kleine Zeitabschnitte eingeteilt, was z. B. an der Verfügbarkeit von Programmen oder der Häufigkeit eines bestimmten Stichworts orientiert wird.⁸⁴ Zur Bildung des Korpus wird zumeist ein kontrolliertes Vokabular verwendet. Entweder es werden Stichwortsuchen bestimmter, um ein Thema konzipierter Begriffe und ihrer Synonyme durchgeführt⁸⁵ oder es werden bestehende Wortschatzsammlungen, sogenannte Thesaurus, anderer programmanalytischer Studien – mit Anpassungen und/oder Ergänzungen – adaptiert⁸⁶. Demnach wird davon ausgegangen, dass sich Themen über bestimmte Begrifflichkeiten in Programmen zeigen. Dies wiederum gründet in der Annahme, dass sich das Verständnis einer Institution oder Einrichtung von einem Thema in die Programme legt bzw. ihren Hintergrund bildet, der (analytisch) offenbart werden könne.

5.2.2 Analyse: Kategorien anwenden und bilden, Vergleichen, Interpretieren, Generalisieren

Zur Analyse von Programmen werden deduktiv oder induktiv entwickelte oder weiterentwickelte *Kategorien* herangezogen, das heißt, sowohl für die Analyse genutzt als auch aus der Analyse gebildet. Hier wie da fokussiert die Analyse dann das Auftauchen und Nicht-Auftauchen der jeweiligen Kategorien, so dass Nicht-Gesagtes vorwiegend als Auslassung oder Abweichung des Gesagten benannt wird.

Die Vorstellung einer Vollständigkeit, die schon in Bezug auf die jeweilige Korpusbildung als Ideal vermittelt wird, setzt sich hier auf Textebene fort und wird entlang des Kriteriums nicht realisiert/realisiert bewertet. Demnach wird angenommen, dass sich ein Ankündigungstext übergeordnet aus bestimmten Elementen speist bzw. zu speisen habe.⁸⁷

Neben der quantitativen Auszählung von Begriffen, Stichworten oder Kategorien spielt das *Vergleichen* eine zentrale Rolle in historischen Programmanalysen.⁸⁸ Hierzu werden je bestimmte Kategorien aufgerufen und zur Feststellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der parallelisierten Materialien, der in ihnen sichtbar gemachten Themen und organisationalen Strukturen und/oder ihrer zeitlichen oder räumlichen Situierung genutzt. Die

82 z. B. StA2; StA8; StA14; StA25; StA44

83 StA8, 64

84 z. B. StA2; StA6; StA14; StA25; StA26

85 z. B. StA4; StA26; StA26

86 z. B. StA12; StA13

87 z. B. StA25; StA28; StA44

88 z. B. StA25, StA34, StA35

Vergleichshorizonte werden synchron⁸⁹ und/oder diachron⁹⁰ gezogen – wobei sie meist auf der Grundlage eines zeitlich frühesten Programms erarbeitet werden –, auf Teilkorpora⁹¹ oder den Gesamtkorpus⁹² bezogen und/oder entlang verschiedener Textsorten⁹³ prozessiert. Dabei referieren die Vergleichshorizonte auf zeitliche⁹⁴, träger-⁹⁵, institutionen- oder einrichtungsbezogene⁹⁶, themen- oder bereichsspezifische⁹⁷ Aspekte, die Programmen zugeschrieben werden. In zeitlicher Hinsicht spielt die Trennung zwischen einer Vergangenheit und einer Zukunft, die an einer jeweiligen Gegenwart ausgemacht werden, eine entscheidende Rolle. Zum Teil dienen Beobachtungen der jeweiligen Gegenwart als Blaupause für Fragen an eine Vergangenheit.⁹⁸ Insgesamt werden die aus den jeweiligen Vergleichen abgeleiteten Erkenntnisse als Kontinuitäten und Diskontinuitäten ausgelegt und so wiederum einer Entwicklungsidee zugeführt.

Auch die *Interpretation* der jeweiligen programmanalytischen Erkenntnisse richtet sich vor allem an den zeitlichen Vorstellungen eines Nacheinanders aus, an dem Kongruenzen und Brüche identifiziert und Auffälligkeiten markiert werden. Insgesamt sind Fortschritte und Rückschritte sowie Bewahren und Verlust leitende Differenzkategorien der Analyse bzw. ihrer Darstellung. Aus der Rekonstruktion vor allem von thematischen Entwicklungsverläufen werden häufig Rückschlüsse darauf gezogen, wie groß Handlungsspielräume für Planende sind⁹⁹ und in welchem Maße Erwachsenenbildung durch (Bildungs-)Politik gesteuert wird¹⁰⁰. Bestimmte bildungs- wie gesellschaftspolitische Ereignisse oder lokale Lagen im oder um den jeweiligen Untersuchungszeitraum werden hierbei als „Einflüsse“¹⁰¹ gedeutet, die auf die Erwachsenenbildung, die Profilbildung einer Institution oder Einrichtung sowie die in ihr vollzogene und schließlich zu einem Programm materialisierte planerische Arbeit wirken. Das Handeln der Programmplanenden wird als Dreh- und Angelpunkt eingeordnet; zum Teil wird deren Befragung als ergänzender Einblick zu den programmanalytischen Ergebnissen angesehen (vgl. Abschnitt 5.1.1).

Die Analyseergebnisse werden nicht nur mit dem jeweiligen Zeitgeschehen des Untersuchungszeitraums verbunden, sondern auch als Aussagen über die untersuchte Zeit *generalisiert*. Dies geschieht durch die Übertragung konkreter Erkenntnisse auf einen größeren Zusammenhang, der sich wiederum in der Definition von Programmen und deren Analyseleistungen spiegelt (vgl. Abschnitt 5.1). So verweise die Zusammenschau von Erkenntnissen ausgewählter Programme beispielsweise auf die Institutionenstruktur einer Einrichtung und diese wiederum auf die „Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland“¹⁰². Darüber hinaus wird von den Erkenntnissen einer Programmanalyse verschiedener Einrichtungen einer Institution in einem bestimmten Zeitraum ein thematischer Wandlungsprozess zwischen

89 z. B. StA25; StA28

90 z. B. StA1; StA6; StA9; StA25; StA35

91 z. B. StA2; StA34

92 z. B. StA1; StA6; StA9

93 z. B. StA8; StA9

94 z. B. StA6

95 z. B. StA18; StA34

96 z. B. StA43

97 z. B. StA12; StA13

98 z. B. StA25; StA27

99 z. B. StA4; StA12; StA18; StA25; StA46

100 z. B. StA5; StA13; StA35; StA39

101 StA2, 26

102 StA2, 34

einem Damals und Heute abgeleitet¹⁰³ oder es wird von den Erkenntnissen aus „Reden und Texten von maßgeblichen Personen“¹⁰⁴ „auf eine pädagogische Institution“¹⁰⁵ geschlossen.

5.3 Geschichtsbilder in den Programmanalysen

Die Konstruktion dessen, was in den Programmanalysen als historisch bezeichnet wird, orientiert sich durchgehend an einer Einteilung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Dabei wird Programmen generell, also in jedweder Programmanalyse, ein besonderer Zeitbezug durch den forschenden Zugang zugesprochen: durch ihn gerate das einmal in einer Zukunft Angekündigte als Vergangenes in den Blick. Historische Programmanalysen nehmen nun aber zusätzlich dazu eine „historiografische“¹⁰⁶ bzw. „zeitgeschichtliche“¹⁰⁷ oder „historische [...] Perspektive“¹⁰⁸ ein. Ausgangspunkt hierfür ist dann entweder ein in der jeweiligen Vergangenheit der Analyse situiertes gesellschaftliches Ereignis, das als Bedingung für das Erscheinen von Fragen „für die Historiografie der Erwachsenenbildung“¹⁰⁹ entworfen wird, oder es wird von einem sich in der jeweiligen Gegenwart der Analyse vollziehenden institutionellen Ereignis ausgegangen, das als Ergebnis eines Entwicklungsprozesses angesehen wird¹¹⁰.

Neben der Einnahme einer historischen Perspektivierung wird auch das, was forschend in den Blick genommen wird, als ‚historisch‘ betrachtet: So werden sowohl die über Programme zu rekonstruierende Praxis und/oder thematischen, institutionellen oder bildungspraktischen Entwicklungen als historisch bezeichnet,¹¹¹ als auch die Programme selbst als historische Quellen verstanden¹¹² (vgl. Abschnitt 5.1). Daneben werden auch die Erkenntnispraktiken als historisch konnotiert.¹¹³ Dabei geht die Bezeichnung mit bestimmten Wertzuschreibungen einher: über den „historischen Blick“¹¹⁴ könne an vergangene pädagogische Praxen erinnert bzw. diese als Gewordenes verstanden werden, das sich als eine von verschiedenen Möglichkeiten ereignen konnte. Ein besonderer Einsatz ist es, wenn ausgehend von der Annahme „hegemoniale[...]r] Politik- und Geschichtsbilder[...]“ in Programmen „Anzeichen für die kollektive Verarbeitung historischer Erfahrungen zu finden“ seien.¹¹⁵

5.3.1 Annahmen von Entwicklungen

Die sich ereignende Erwachsenenbildung wird in historischen Programmanalysen als Entwicklungsprozess begriffen (vgl. auch Abschnitt 5.1.1). Dabei bilden bestehende Epochenzuschreibungen¹¹⁶ oder selbst vorgenommene Zeiteinteilungen¹¹⁷, in denen bzw. zwischen

103 z. B. StA12; StA25

104 StA13, 12

105 StA13, 12

106 StA1, 92

107 StA1, 94

108 StA8, 51

109 StA1, 94

110 z. B. StA2

111 z. B. StA2; StA8

112 z. B. StA1; StA16

113 z. B. StA13; StA16; StA25

114 z. B. StA25, 108

115 StA5, 15

116 z. B. StA1; StA5

117 z. B. StA10; StA12; StA41

denen sich die jeweils zu untersuchenden Programme situieren, den Rahmen der Untersuchungen: von der Setzung des gesamten Untersuchungszeitraums, über die Konstruktion einer Fragestellung bis hin zur Auswahl des konkreten Untersuchungsmaterials. Der Verlauf von Zeit spielt in den Analysen sowie den Darstellungen der diesbezüglichen Erkenntnisse durchgehend eine wesentliche Rolle: So wird/werden beispielsweise eine themenspezifische „Entwicklung im Zeitverlauf“¹¹⁸ bzw. die Entwicklung eines Themenbereichs und die darin adressierten Zielgruppen rekonstruiert, und das sowohl diachron als auch synchron. Dazu werden häufig zeitliche Teilabschnitte eines gesamten Untersuchungszeitraums feinanalysiert und die Ergebnisse entsprechend daran orientiert dargestellt.¹¹⁹ Erzählt werden „historische Entwicklungen“¹²⁰ einer Institution, Einrichtung oder eines Themengebiets, die sich aus einer Verflechtung einrichtungsbezogener Ereignisse, personeller Akteurskonstellationen und/oder lokalen wie gesamtdeutschen gesellschaftspolitischen Begebenheiten speisen. Häufig werden hierbei „Trends“¹²¹ von diesbezüglichen Abweichungen unterschieden. Die daraus sich ergebenden Fortschrittserzählungen werden als vorfindliche Realitäten aufgegriffen, die durch die Programmanalysen aufgedeckt werden.

Die Bedeutung der diesbezüglichen Erkenntnisse wird mit Blick auf die Gegenwart und Zukunft der jeweiligen Analyse bestimmt und als Mittel zur Gestaltung dessen aufgeführt. Die zeitlichen Dimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft folgen demnach als sich ablösende Zeiträume (vermeintlich bruchlos) aufeinander (vgl. Abschnitt 5.2).

5.3.2 Geschichtsschreibung in den Programmanalysen

Die meisten Programmanalysen folgen einem *ideengeschichtlichen Ansatz*, dem nach sich allgemeine Konzepte in konkreten Handlungen abbilden, die wiederum über Aussagenanalysen eingeholt werden können.¹²² Dabei werden prägende Ideen von Bildung und Gesellschaft häufig bestimmten Personen oder Personengruppen zugeschrieben, deren konkretes Wirken sich in anderen Dokumenten als den Programmen ausdrücke. Die Programme selbst werden dann in Bezug zu diesen gesetzt, um wiederum die einrichtungs- oder institutionenspezifische Haltung gegenüber diesen Ideen offenzulegen.

Darüber hinaus werden Programme häufig „als Quelle einer ‚Realgeschichtsschreibung‘“¹²³ aufgerufen. Demnach zeigten sich in ihnen die „faktischen Realisierungen von Erwachsenenbildung“¹²⁴ und nicht bloß eine konzeptionelle Idee davon.

Neben ideen- oder realgeschichtlichen Verständnissen wird auch *Begriffen* eine herausragende Relevanz in der Re-/Konstruktion der Geschichte der Erwachsenenbildung zugesprochen.¹²⁵ Mit ihnen seien bestimmte Semantiken verbunden, die Programmen entnommen und in ihrer jeweiligen zeit- und kontextgebundenen Bedeutung ausgelegt werden könnten. Demnach wird davon ausgegangen, dass sich Begriffe im Laufe der Zeit zwar ändern, ausgetauscht bzw. ersetzt werden (können); ihr jeweiliger semantische Horizont wird jedoch als gegeben angesehen. Für die entsprechende Offenlegung der sich verändernden Bedeutungen

118 StA4, 5

119 z. B. StA25; StA46

120 StA8, 104

121 StA25, 105; StA18, 141

122 z. B. StA2; StA6; StA8; StA16; StA35; StA39; StA46

123 StA1, 94; Herv. n. i. Orig.; z. B. auch StA4; StA13; StA14; StA25; StA28; StA41

124 StA13, 42

125 z. B. StA4; StA25; StA26; StA39

bestimmter Begriffe und damit verwandter Wortgruppen werden diese in verschiedenen Programmen einer bestimmten Zeit und/oder Zeitspanne gesucht und es wird geschaut, ob und wie das bezeichnete Thema, bestimmte Veranstaltungsformen oder adressierte Zielgruppe auftauchen. Im Vergleich werden dann entsprechende Relevanzsetzungen rekonstruiert und wiederum mit Bedeutung versehen.

6 Schlussfolgerungen zum Geschichte-Machen mit Programmen

In diesem Beitrag stand die Dekonstruktion leitender Erkenntnispraktiken von historischen Programmanalysen im Zentrum. Uns ging es darum, zu erfahren, auf welchen epistemischen und praktischen Grundlagen sich dieser spezifisch markierte Zugang im Feld der Erwachsenenbildung etabliert und in welcher Weise er auf dessen Geschichtsschreibung wirkt. Hierzu analysierten wir Studien und beschrieben das, was getan wird, wenn mit Programmen historisch forschend umgegangen wird. Die dargelegten Erkenntnisse verweisen auf stabilisierende Tendenzen, die quer zu den analytisch getrennten Kategorien – Programmverständnis, Methode, Geschichtsbild – liegen (vgl. Abschnitt 5). Die Schlussbetrachtungen fokussieren nun die aufgeworfene Frage danach, was sich aus der Analyse für Konsequenzen für das Schreiben der Geschichte der Erwachsenenbildung ergeben.

Die Betrachtung von Programmen als materialisierter Ausdruck bestimmter Vermittlungsverhältnisse, die ihre Analyse offenlegt, läuft auf ein Verständnis zu, das ihnen eine *Zeugenschaft* vergangener Ereignisse zuschreibt.¹²⁶ Das in und mit den Programmen Überlieferte wird demnach über den historischen Zugriff nicht nur begreifbar, sondern auch greifbar: Das, was als Gewesenes interessiert, existiert quasi unabhängig vom forschenden Zugang und kann wiederhergestellt werden. Daher ist das Verhältnis von Programm als Quelle, die überliefert, was ist, und einem Verständnis von Geschichte, die nicht ist, sondern sich beständig im Werden befindet, nochmal gesondert zu befragen.

Aus unserer praxeologischen Perspektive lässt sich diesbezüglich argumentieren, dass mit der in einer bestimmten Gegenwart verhafteten Arbeit an einem konkreten Material, das in einer abwesenden Zeit entstanden ist, der Gegenstand, von dem gesprochen werden kann, immer erst und immer erst als solcher hervorgebracht wird, und damit auch das, was als „historische Wahrheit“¹²⁷ darüber zu sagen sein wird. Es ist demnach nicht die, sondern immer nur eine *Version der Geschichte*, die „in bestimmten räumlichen, zeitlichen und kollektiven Zusammenhängen für sich einen Wahrheitsanspruch reklamieren [...] [kann]“¹²⁸. Leerstellen, Nicht-Gesagtes, Nicht-Betrachtetes sind demnach – nicht nur, aber – gerade für historisch angelegte bzw. interessierte Forschungen konstitutiv und damit unumgänglich. Eine Sensibilität für die historische Kontingenz und damit die Vielfalt möglicher Ereignisse einer Vergangenheit und ihrer Konsequenzen für die jeweilige Gegenwart,¹²⁹ führt zu anderen Schlussfolgerungen als ideen- und realgeschichtliche Ansätze. Denn die Annahme „parallel existierende[r] Möglichkeitsräume“¹³⁰ von dem, was gewesen ist, ermöglicht die Betrachtung

126 Landwehr 2016, 64-65

127 ebd., 191

128 ebd., 207

129 ebd., 231-246

130 Freist 2015, 76

materialisierter Vollzüge von Praktiken und deren spezifische Möglichkeitsbedingungen. Auf diese Weise erscheinen Programme weniger als Zeugnisse einer Vergangenheit, die es offenzulegen gilt. Vielmehr werden sie so zum eigentlichen Gegenstand der jeweiligen historischen Arbeit.

Mit dem diesbezüglichen Plädoyer für „den Begriff des ‚historischen Materials‘“¹³¹ grenzt sich Achim Landwehr von einem in der Geschichtswissenschaft weit verbreiteten Verständnis von Quellen als Mittel zum Zweck der Entdeckung einer je bestimmten Vergangenheit ab und betont dessen Status als aktiver (Mit-)Produzent historischer Wirklichkeit.¹³² Dabei geht es ihm um die Anerkennung der *Eigenbedeutung des Materials*, die einen Unterschied in der Wirklichkeitskonstruktion jener Zeit gemacht hat, in der es entstanden ist. Der damit eröffnete Blick für die „spezifische Materialität“ von Programmen, verlegt sich denn nicht nur auf ihre jeweilige physische Gestalt, sondern vor allem auch auf die Funktion, die sie in je bestimmten sozialen Konstellationen übernahmen.¹³³ Dem folgend nehmen Programme weniger einen bloß vermittelnden denn produktiven Status für die Geschichte und mithin die Geschichtsschreibung der Erwachsenenbildung ein. Für die historische Programmanalyse leitet sich daraus die Anforderung ab, in den jeweiligen Analysen den materialimmanenten Umstand des Nicht-/Sichtbaren ebenso immer mit zu problematisieren wie die relationale Eingebundenheit des Materials Programm.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Alke, M. & Stimm, M. (2020): Lehr- und Arbeitspläne der Volkshochschule Groß-Berlin am Übergang von der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 29, 91-104.
- Baker, F. (2019): Gründung und Anfangsjahre der Volkshochschule Spandau im Spiegel des „Richtungsstreits“ der Weimarer Volksbildungsbewegung. In: M. Alke & M. Stimm (Hrsg.): 100 Jahre Berliner Volkshochschulprogramme – Ergebnisse aus studentischen Forschungsprojekten. (Erwachsenenpädagogischer Report, 65). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, 19-36.
- Borst, E., Maul, B. & Meueler, E. (1995): Frauenbildung in Rheinland-Pfalz - ein Forschungsbericht. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität Mainz.
- Burdukova, G. (2019): Nachhaltigkeit als Thema in den Programmen und Angeboten der Volkshochschulen im Zeitverlauf. Programmanalysen auf Basis des digitalen Volkshochschulprogrammarchivs am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Online unter: <http://www.die-bonn.de/doks/2019-nachhaltigkeit-01.pdf>. (Abrufdatum: 24.11.2022).
- Ciupke, P. & Reichling, N. (1996): „Unbewältigte Vergangenheit“ als Bildungsangebot. Das Thema „Nationalsozialismus“ in der westdeutschen Erwachsenenbildung 1946 bis 1989. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Ciupke, P., Gierke, W., Hof, C., Jelich, F.-J., Seitter, W., Tietgens, H. & Zeuner, C. (2002): Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung. Online unter: https://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2002/ciupke02_01.pdf. (Abrufdatum: 24.11.2022).
- Dehmer, M. (2018): Wandel im Bereich der Gesundheitsbildung von 1984 bis 2015 unter Bezugnahme auf gesellschaftliche und gesundheitliche Entwicklungen. Eine exemplarische Programmanalyse an der Volkshochschule Berlin Mitte. (Erwachsenenpädagogischer Report, 60). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Deutscher Volkshochschul-Verband (1972): Zur Struktur des Angebots Politischer Bildung in der VHS. Eine Arbeitsplan-Analyse. Frankfurt/M.: PAS/DVV.
- Disselhoff, K. (2012): Bildwerbung der Volkshochschule. Bildungswissenschaftliche Analyse der Deckblätter der Volkshochschule Dortmund von 1946-2011. Dortmund: Technische Universität Dortmund. Online unter: https://www.die-bonn.de/doks/Diplomarbeit_Katharina_Disselhoff.pdf. (Abrufdatum: 24.11.2022).

131 Landwehr 2016, 67

132 ebd., 74, mit Verweis auf Latour 2014

133 ebd., 73

- Ebner von Eschenbach, M. & Dinkelaker, J. (2019): Arbeitspläne als Quellen der Geschichte der Volkshochschulen in der Weimarer Republik. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 28, 77-89.
- Fleige, M. (2007): Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Eine Institutionen- und Programmstudie am Beispiel der Berliner Evangelischen Akademie(n) 1987-2004. Magister-Abschlussarbeit an der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung. (Erwachsenenpädagogischer Report, 10). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Fleige, M., Gieseke, W., von Hippel, A. & Stimm, M. (2022): Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum lebenslangen Lernen. Berlin: Peter Lang.
- Fleige, M., Gieseke, W., von Hippel, A., Käßlinger, B. & Robak, S. (2018): Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: wbv.
- Freist, D. (2015): Historische Praxeologie als Mikro-Historie. In: A. Brendecke (Hrsg.): Praktiken der Frühen Neuzeit. Akteure – Handlungen – Artefakte. Weimar/Köln/Wien: Böhlau, 62-77.
- Gieseke, W. (2015): Programme und Angebote. In: J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, 165-173.
- Gieseke, W. & Opelt, K. (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945-1997. Opladen: Leske+Budrich.
- Gieseke, W. & Opelt, K. (2005): Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg, In: W. Gieseke, K. Opelt, H. Stock & I. Börjesson (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster: Waxmann Verlag, 43-130.
- Haberzeth, E., Käßlinger, B. & Kulmus, C. (2013): Geld und Bildungsentscheidungen – Themen- und lebenslaufbezogene Teilnahmeeffekte des Bildungsschecks Brandenburg. In: B. Käßlinger, R. Klein & E. Haberzeth (Hrsg.): Weiterbildungsgutscheine. Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 211-238.
- Harten, M. (2019): Die Volkshochschule Groß-Berlin im Übergang von der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus – eine Dokumentenanalyse der Programmhefte von 1932/33 und 1933/34. In: M. Alke & M. Stimm (Hrsg.): 100 Jahre Berliner Volkshochschulprogramme – Ergebnisse aus studentischen Forschungsprojekten. (Erwachsenenpädagogischer Report, 65). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, 37-60.
- Henze, C. (1998): Ökologische Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen – Eine empirische Studie zur Programmplanung und Bildungsrealisation an Volkshochschulen. Münster: Waxmann Verlag.
- Heuer, U. & Robak, S. (2000): Programmstrukturen in konfessioneller Trägerschaft – exemplarische Programmanalysen. In: W. Gieseke (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbildner/innen“. Recklinghausen: Bitter, 115-209.
- Hippel, A. von (2016): Programmplanungskulturen in der betrieblichen Weiterbildung. Eine Programmanalyse zu Funktionen betrieblicher Weiterbildungsprogramme. In: O. Dörner, C. Iller, H. Pätzold & S. Robak (Hrsg.): Differentielle Lernkulturen – regional, national, transnational. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 139-159.
- Hippel, A. von & Röbel, T. (2016): Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report, 1, 61-81.
- Hoffmann, N. (2012): Dokumentenanalyse. In: B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, 395-406.
- Hoffmann, N. (2018): Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung. Weiheim und Basel: Beltz Juventa.
- Husmann, G. & Weiher, K. (1995): Analyse von Weiterbildungsangeboten für arbeitslose, langzeitarbeitslose Frauen. Auswertung der Arbeitspläne von Volkshochschulen. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Jenner, A. (2019): Potenziale und methodische Herausforderungen längsschnittlicher Programmanalysen. Ein Diskussionsbeitrag anlässlich des 100-jährigen Jubiläums der Volkshochschulen. In: M. Schemmann (Hrsg.): Adult basic education research. Bielefeld: wbv, 103-122.
- Kade, S. (1992): Arbeitsplananalyse: Altersbildung. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Käßlinger, B. (2007): Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Käßlinger, B. (2008): Programmanalyse und ihre Bedeutung für Pädagogische Forschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 9 (1). Online unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/333/728>. (Abrufdatum: 24.11.2022).
- Käßlinger, B. (2012): Entwicklung der Gesundheitsbildung an Volkshochschulen unter statistischen Gesichtspunkten. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1, 58-63.
- Käßlinger, B. (2017): Generationen von Geflüchteten und Generationen von institutionellen Antworten der Volkshochschulen. Eine historische Programmanalyse. In: O. Dörner, C. Iller, H. Pätzold, J. Franz & B. Schmidt-

- Hertha (Hrsg.): *Biografie – Lebenslauf – Generation: Perspektiven der Erwachsenenbildung*. Opladen: Barbara Budrich Verlag, 99-113.
- Käpplinger, B. & Falkenstern, A. (2018): Wann und Wie kam der „Stress“ in die deutsche Volkshochschule. Programmanalyse von 1947 bis 1987. In: *Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung*, 27, 155-167.
- Kleinbach, F. (2022): *Feministische Bildungsangebote in Frauenzentren? Eine Programmanalyse zweier Berliner Frauenzentren von 1992 bis 2019*. (Erwachsenenpädagogischer Report, 73). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Körber, K., Kühlenkamp, D., Peter, R., Schlutz, E., Schrader, J. & Wilckhaus, F. (1995): *Das Weiterbildungsangebot im Land Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Untersuchung im Auftrag der Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen. Ergebnisse der Kommissionsarbeit*. Bremen: Universität Bremen.
- Landwehr, A. (2012): Die Kunst, sich nicht allzu sicher zu sein. Möglichkeiten einer kritischen Geschichtsschreibung. In: *WerkstattGeschichte*, 61, 7-14.
- Landwehr, A. (2016): *Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit. Essay zur Geschichtstheorie*. Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Latour, B. (1996). *Der Pedologenfaden von Boa Vista. Eine photo-philosophische Montage*. In: H.-J. Rheinberger, M. Hagner & B. Wahrig-Schmidt (Hrsg.): *Räume des Wissens. Repräsentation, Codierung, Spur*. Berlin: Akademie Verlag, 213-263.
- Mader, A. (2000): *Berufliche Weiterbildung 2000: Innovative Themen und Trends in der beruflichen Bildung: Eine VHS-Programmplananalyse des Frühjahressemesters 2000*. Bonn: DVV.
- Nolda, S. (1992): Sprache der Wende. Diskursanalytische Beobachtungen anhand von VHS-Arbeitsplänen der ehemaligen DDR. In: F. von Küchler & S. Kade (Hrsg.): *Erwachsenenbildung im Übergang. Deutsch-deutsche Dialogversuche*. Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, 102-119.
- Nolda, S. (1998): Programme der Erwachsenenbildung als Gegenstand qualitativer Forschung. In: S. Nolda, K. Pehl & H. Tietgens (Hrsg.): *Programmanalysen. Analysen für Erwachsenenbildung*, Frankfurt/M.: DIE, 139-227.
- Nolda, S. (2018): Programmanalyse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Methoden und Forschungen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 433-449.
- Nuissl, E. von (2010): *Empirisch forschen in der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Opelt, K. (2005): *DDR-Erwachsenenbildung*. Berlin u. a.: Waxmann.
- Pehl, K. (2004): Ein wertvoller Schatz – Die Volkshochschul-Programme als historisches Archiv. In: *dis.kurs*, (2), 4-6.
- Pohlmann, C. (2018): *Bildungsurlaub – Vom gesellschaftspolitischen Anliegen zum Instrument beruflicher Qualifizierung? Eine Analyse der Bildungsurlaubsdiskurse in der Weiterbildung*. Berlin: Peter Lang.
- Rieger-Goertz, S. (2008): *Geschlechterbilder in der Katholischen Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Rippen, H. (2015): *Programmanalyse – Bildungsbereiche, Anbieter und Formate im diachronen Vergleich*. In: S. Robak, H. Rippen, L. Heidemann & C. Pohlmann (Hrsg.): (2015). *Bildungsurlaub – Planung, Programm, Partizipation. Eine Studie zur Perspektivverschränkung*. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag, 113-184.
- Robak, S. & Fleige, M. (2012): *Angebotsstrukturen kultureller Bildung in der EEB und Übergänge zu anderen Bildungsbereichen: Befunde und Interpretationen*. In: *Forum Erwachsenenbildung*, 4, 48-53.
- Robak, S., Fleige, M., Sterzik, L., Seifert, J., Teichmann, A.-K. & Krueger, A. (2015): *Die Konstitution Kultureller Bildungsräume. Fünf überregionale Institutionen der non-formalen Kulturellen (Erwachsenen-)Bildung: Bildungsangebotsentwicklungen, innovative Impulse, Planungsspielräume*. Langfassung. Recherche und Analyse im Auftrag des Rates für Kulturelle Bildung, durchgeführt an der Leibniz Universität Hannover und der Humboldt-Universität zu Berlin im Zeitraum April–Juni 2015. Online unter: www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_RechercheRobakFleige_ES.pdf. (Abrufdatum: 03.05.2018).
- Robak, S. & Petter, I. (2014): *Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Rütz, C. P. (2019): *Nationalsozialistische Volksbildungsarbeit als politische weltanschauliche Unterweisung und moralische Unterstützung der Kriegsführung. Eine Dokumentenanalyse der Volkshochschule Groß-Berlin in den Jahren 1930 bis 1942*. In: M. Alke & M. Stimm (Hrsg.): *100 Jahre Berliner Volkshochschulprogramme – Ergebnisse aus studentischen Forschungsprojekten*. (Erwachsenenpädagogischer Report, 65). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, 61-74.
- Schiersmann, C., Thiel, H.-U., Fuchs, K. & Pfitzmaier, E. (1998): *Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse*. Opladen: Leske+Budrich.

- Schmidt, E.-H. (2013): Altersbilder in der Erwachsenenbildung. Ältere Menschen im Spiegel westdeutscher Volkshochschul-Programme. Längsschnittuntersuchungen 1950-2000. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Schneider-Wohlfahrt, U. & Vennemann, A. (1994): Programmanagebote der Frauenbildungsarbeit an Volkshochschulen und autonomen Frauenbildungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen – Eine Programmanalyse. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, (34), 57-67.
- Schrader, J. (2003): Berufliche Weiterbildung zwischen Öffentlichkeit und Privatheit. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, (26) 1, 142-152.
- Schrader, J. (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schwarz, M. (2004): Elternbildung an der Volkshochschule. Eine programmanalytische Studie des VHS-Angebots zwischen 1995 und 2003. Diplomarbeit. Gießen: Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Seitter, W. (2013): Profile konfessioneller Erwachsenenbildung in Hessen. Eine Programmanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tietgens, H. (1994): Psychologisches im Angebot der Volkshochschulen. Frankfurt/M.: PAS, Institut für Erwachsenenbildung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.
- Wrana, D. (2017): (Inter-)Disziplinarität in der Diskursforschung. Zur Genealogie epistemischer Modelle und intellektueller Technologien. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 18 (1), 41-59.
- Wrana, D. (2018): Zur Rekonstellation von Methoden in Forschungsstrategien. In: J. Ecarius, & I. Mieth (Hrsg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 225-244.

Anhang

Materialübersicht

| Kürzel ¹³⁴ | gesichtete Studien | Untersuchungszeitraum ¹³⁵ | untersuchte Organisation/en | untersuchte Region | Analyse-material |
|-----------------------|----------------------------|--------------------------------------|-----------------------------|--------------------|---|
| StA1 | Alke & Stimm 2020 | 1932-1935 | Volkshochschule | Berlin | Deckblätter von Arbeits- und Lehrplänen |
| StA2 | Baker 2019 | 1919-1928 | Volkshochschule | Berlin | Zeitungsartikel, Haushaltspläne des Verwaltungsbezirks, Arbeitspläne ¹³⁶ |
| StkA3 | Borst, Maul & Meueler 1995 | 1992 | | | |

¹³⁴ Die Kürzel verdeutlichen, ob die Studie in die vorliegende Analyse aufgenommen wurde oder nicht. Dabei kennzeichnet ‚StA‘, dass die Studie in die Analyse aufgenommen wurde, und ‚StkA‘, dass die Studie nicht in die Analyse aufgenommen wurde. Die Nummerierung ergibt sich aus der alphabetischen Ordnung der Studien, die auch im Literaturverzeichnis hinterlegt sind. Die folgenden Spalten enthalten nur dann Informationen, wenn die Studie in die Analyse mit aufgenommen wurde.

¹³⁵ Die hier aufgeführten Jahreszahlen entsprechen den Zeiträumen, auf die sich die jeweilige Studie bezieht. Konkret analysiert wurden dann jeweils Materialien v. a. aus einzelnen Jahren innerhalb dieses Zeitraums.

¹³⁶ Wenn in der Studie konkret ausgewiesen wurde, auf welche Text- und/oder Bildelemente im Arbeits-, Lehrplan oder Programmheft sich bezogen wurde, sind diese in der Aufschlüsselung ausgewiesen, ansonsten wird die allgemeinere Formulierung ‚Arbeitsplan‘, ‚Lehrplan‘ oder ‚Programmheft‘ genutzt.

| | | | | | |
|--------|--|-------------------------------|--|--|--|
| StA4 | Burdukova 2019 | 1989-2014 | Volkshochschulen | deutschland- weit ¹³⁷ | Angebotsan- kündigungen in Programm- heften |
| StA5 | Ciupke & Reichling 1996 | 1946-1989 | Volkshochschulen, Anbieter politischer Erwachsenenbil- dung | BRD ¹³⁸ | Arbeitspläne, Angebotsan- kündigungen in Fachzeit- schriften |
| StA6 | Dehmer 2018 | 1984, 2015 | Volkshochschule | Berlin (West), Berlin | Angebotsan- kündigungen in Programm- heften |
| StkA7 | Deutscher Volkshoch- schul-Ver- band 1972 | 1970 | | | |
| StA8 | Disselhoff 2012 | 1946-2011 | Volkshochschulen | BRD | Deckblätter von Programm- heften |
| StA9 | Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2019 | 1919-1932 | Volkshochschule | Halle | Deckblätter von Arbeitsplänen, Programm- bereichsüber- sichten der Arbeitspläne |
| StA10 | Fleige 2007 | 1987-2004 | Anbieter konfes- sioneller Erwachse- nenbildung | Berlin (West), Berlin, Bran- denburg | Angebotsan- kündigungen in Programm- heften |
| StkA11 | Fleige 2014 | keine Programm- analyse | | | |
| StA12 | Fleige, Gieseke, von Hippel & Stimm 2022 | 2007, 2017 | Volkshochschulen | deutschland- weit | Angebotsan- kündigungen in Programmhef- ten, Expert*in- neninterviews mit Programm- planer*innen |

137 Entsprechend der Archivalien im Online-Volkshochschul-Programmarchiv des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen zum Zeitpunkt der Erhebung.

138 Das Kürzel ‚BRD‘ wird genutzt, wenn sich die Auswahl der untersuchten Organisation/-en regional auf die zehn Bundesländern der alten BRD sowie Berlin (West) (1949-1990) bzw. einem regionalen Ausschnitt konzentriert. ‚Deutschlandweit‘ verweist darauf, dass bei der regionalen Auswahl der untersuchten Organisation/-en das Gebiet aller heute bestehenden sechszehn Bundesländer im Blick war, wobei die Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Sachsen und Berlin erst seit 1990 in dieser Bezeichnung und Struktur bestehen. Auch hier wurde vorwiegend regional für die Analyse fokussiert.

| | | | | | |
|--------|---|------------------------|--|------------------------------------|--|
| StA13 | Gieseke & Opelt 2003 | 1945-1997 | Volkshochschule | Dresden | Teilnehmer*innenstatistiken, Mitarbeiter*innenstatistiken, Programmhefte |
| StA14 | Gieseke & Opelt 2005 | 1996, 2001 | Volkshochschulen, Urania, Frauenzentren, Anbieter konfessioneller Erwachsenenbildung | Berlin, Brandenburg | Programmhefte |
| StkA15 | Haberzeth, Käßplinger & Kulmus 2013 | 2009-2012 | | | |
| StA16 | Harten 2019 | 1932-1934 | Volkshochschule | Berlin | Arbeitspläne |
| StkA17 | Henze 1998 | 1992-1993 | | | |
| StA18 | Heuer & Robak 2000 | 1986, 1996 | Anbieter konfessioneller Erwachsenenbildung | Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen | Programmhefte |
| StkA19 | von Hippel 2016 | 2014 | | | |
| StkA20 | von Hippel & Röbel 2016 | 2014 | | | |
| StkA21 | Jenner 2019 | keine Programm-analyse | | | |
| StkA22 | Kade 1992 | 1990-1991 | | | |
| StkA23 | Käßplinger 2007 | 2002 | | | |
| StkA24 | Käßplinger 2012 | keine Programm-analyse | | | |
| StA25 | Käßplinger 2017 | 1947-2015 | Volkshochschulen | deutschlandweit ¹³⁹ | Programmhefte |
| StA26 | Käßplinger & Falkenstern 2018 | 1947-1987 | Volkshochschulen | BRD | Programmhefte |
| StA27 | Kleinbach 2022 | 1992- 2019 | Frauenbildungszentren | Berlin | Programmhefte |
| StA28 | Körber, Kuhlenkamp, Peter, Schlutz, Schrader & Wilckhaus 1995 | 1979, 1992 | verschiedene Weiterbildungsanbieter | Bremen | Programmhefte |

¹³⁹ Entsprechend der Archivalien im Online-Volkshochschul-Programmarchiv des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen zum Zeitpunkt der Erhebung.

| | | | | | |
|--------|--|----------------------------------|---|--------------------------|---|
| StkA29 | Mader 2000 | 2000 | | | |
| StkA30 | Nolda 1992 | 1990-1991 | | | |
| StkA31 | Opelt 2005 | keine Programm- analyse | | | |
| StkA32 | Pehl 2004 | keine Programm- analyse | | | |
| StkA33 | Pohlmann 2018 | 2012 (Rip- pien 2015) | | | |
| StA34 | Rieger-Goertz 2008 | 1994-2004 | Anbieter konfes- sioneller Erwachse- nenbildung | deutschland- weit | Programmhefte, konfessionelle Schriftenreihen und Zeitschrif- ten |
| StA35 | Rippien 2015 | 2006 (Schrader 2011), 2012 | verschiedene Wei- terbildungsanbieter | Bremen, Bre- merhaven | Programmhefte |
| StkA36 | Robak & Fleige 2012 | keine Programm- analyse | | | |
| StkA37 | Robak, Fleige, Ster- zik, Seifert, Teichmann & Krueger 2015 | 2014-2015 | | | |
| StkA38 | Robak & Petter 2014 | 2012 | | | |
| StA39 | Rütz 2019 | 1930-1942 | Volkshochschule | Berlin | Angebotsan- kündigungen in Arbeitsplänen |
| StkA40 | Schiersmann, Thiel, Fuchs & Pfitzmaier 1998 | 1994-1997 | | | |
| StA41 | Schmidt 2013 | 1950-2000 | Volkshochschulen | deutschland- weit | Angebotsan- kündigungen in Programm- heften |
| StkA42 | Schneider- Wohlfahrt & Vennemann 1994 | 1993 | | | |
| StA43 | Schrader 2003 | 1996, 2002 | berufliche bzw. betriebliche Weiter- bildungseinrich- tungen | Anonymisie- rung | Deckblätter |

| | | | | | |
|--------|------------------|--|--|--------|---|
| StA44 | Schrader 2011 | 1979 (Körber et al. 1995), 1992 (Körber et al. 1995), 1996, 2006 | verschiedene Weiterbildungseinrichtungen | Bremen | Programmhefte |
| StkA45 | Seitter 2013 | keine Angabe | | | |
| StA46 | Tietgens 1994 | 1985, 1990 | Volkshochschulen | BRD | Angebotsankündigungen in Programmheften |

Autorinnen

Freide, Stephanie; Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III, Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich Systematische Erziehungswissenschaft; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Programm- und Programmplanungsforschung, Digitalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung, poststrukturalistisch-praxeologische Diskursforschung
stephanie.freide@paedagogik.uni-halle.de

Stimm, Maria; Dr., Universität Koblenz, Fachbereich 1 – Bildungswissenschaften, Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich: Erwachsenenpädagogik und Genderforschung; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: u. a. Erwachsenenbildung und sozial-ökologische Transformation, Historiografie in der Erwachsenenbildung
maria_stimm@uni-koblenz.de

Jörg Dinkelaker

Dokumente der Angebotskommunikation. Programmhefte und Arbeitspläne als Quellen historischer Erwachsenenbildungsforschung

Die Etablierung der Abendvolkshochschulen in der Weimarer Republik ging mit der Entstehung einer neuen Quellengattung einher: den Programmheften und Arbeitsplänen, mit denen die Volkshochschulen ihre Veranstaltungen ankündigten. Der vorliegende Beitrag fragt nach den spezifischen Möglichkeiten, die eine Analyse dieser Hefte für die historische Rekonstruktion von Praxen der Erwachsenenbildung mit sich bringt. Obwohl die Auswertung solcher Veranstaltungsprogramme bereits seit einiger Zeit eine breit genutzte, methodologisch sorgfältig reflektiertes methodisches Vorgehen der Erwachsenenbildungsforschung darstellt und obwohl in diesem Zusammenhang in der Regel auch Veranstaltungsprogramme aus der Vergangenheit (mit) untersucht werden, daher auch regelmäßig Fragen des Wandels von Erwachsenenbildung sowie historische Fragestellungen berührt werden¹, werden Programme und Arbeitspläne in der bislang vorliegenden methodologischen Literatur² dennoch üblicherweise nicht in ihrer Eigenschaft als historische Quellen betrachtet und diskutiert. Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Erkenntnispotenzial einer solchen dezidiert quellenkritischen Betrachtung.

Was sich ändert, wenn man Programmhefte als historische Quellen versteht, lässt sich anhand zweier Unterscheidungen aufzeigen, die in der Programmforschung bislang keine systematische Berücksichtigung gefunden haben: der Unterscheidung zwischen Programmen (als dem in Ankündigungsheften dokumentierten Angebot) und Programmheften (als den Dokumenten des Anbietens), sowie der Unterscheidung zwischen dem historischen Kontext der Entstehung und dem historischen Kontext der Auswertung von Programmheften (1). Diese beiden Unterscheidungen zum Ausgangspunkt nehmend, werde ich die in der Geschichtswissenschaft üblichen quellenkritischen Betrachtungsweise nutzen, um das Erkenntnispotenzial einer Analyse von Programmhefte zum Zweck der Rekonstruktion historischer Konstellationen und Entwicklungen zu erschließen. Zunächst betrachte ich Aspekte der Entstehung solcher Ankündigungsschriften (2). Daran anschließend wende ich mich Zusammenhängen ihrer Überlieferung zu (3). Abschließend benenne ich offene Fragen, die sich im Durchgang durch diese Betrachtungen ergeben haben (4).

1 Was sich ändert, wenn man Programmhefte als Quellen historischer Forschung in den Blick nimmt

Eine dezidiert quellenkritische Betrachtung von Volkshochschulprogrammen ist mit zwei nicht unerheblichen Verschiebungen im Verständnis von Programmen und Arbeitsplänen verbunden.

1 vgl. prominent Kade u. a. 1993; Gieseke & Opelt 2003

2 vgl. Nolda 1998; Käpplinger 2008; Nolda 2011

Bedeutsam wird zum einen die bislang vernachlässigte Unterscheidung zwischen den angekündigten Programmen auf der einen Seite und den Programmheften auf der anderen. Während das Programm in Programmheften Darstellung findet, sich aber nicht auf das dort Dargestellte reduzieren lässt, geht umgekehrt auch die Gestaltung von Programmheften weit über die reine Darstellung von Angeboten hinaus. (1.1)

Die zweite im Zuge einer quellenkritischen Betrachtung hervorzuhebende Unterscheidung ist die zwischen dem situativen Kontext der gegenwärtigen Forschungssituation und dem situativen, historischen Kontext der Entstehung der Programmhefte. Eine quellenkritische Betrachtung nimmt eben diese Differenz zum Ausgangspunkt und fragt nach den je besonderen historischen Bedingungen, in denen Programmhefte entstanden sind und nach den historischen Bedingungen, unter den sie zum Gegenstand gegenwärtiger Forschung werden können. (1.2)

Vor diesem Hintergrund lässt sich das im vorliegenden Band verfolgte Forschungsinteresse an einer historischen Programmheftanalyse von einem bislang dominierenden Interesse an einer vergleichenden Programm(-planungs)forschung abgrenzen. (1.3)

1.1 Programme und Programmhefte

Eine Schwierigkeit bei der Verständigung über Programmforschung besteht darin, dass mit ‚Programm‘ zweierlei gemeint sein kann. In der einen Verwendung des Wortes verweist es auf die konkreten Dokumente, die verfasst, gedruckt und verteilt werden, um orts- und zeitübergreifende Kommunikation über Angebote zu ermöglichen. In der anderen Verwendung verweist es auf den Zusammenhang der in diesen Heften angekündigten Bildungsveranstaltungen. Um weiterer Verwirrung vorzubeugen, werde ich im Folgenden für ersteres die Bezeichnung ‚Programmheft‘, für zweiteres die Bezeichnung ‚Programm‘ verwenden. Üblicherweise werden beide Verwendungsweisen nicht voneinander unterschieden. Was damit gemeint ist, macht aber einen Unterschied. Dies kann exemplarisch anhand einer von Hans Tietgens vorgeschlagenen Bestimmung des Gegenstands von Programmanalysen gezeigt werden: „Was an deren Analyse demnach interessiert, ist das Was und Wie des Angebots.“³

Dieses Zitat lässt sich prinzipiell sowohl auf ‚Programme‘ im Sinne von Zusammenstellungen angekündigter Bildungsveranstaltungen als auch auf ‚Programmhefte‘ im Sinne von Dokumenten beziehen, in denen Veranstaltungen angekündigt werden. Sowohl die Analyse von ‚Programmen‘ als auch von ‚Programmheften‘ gibt Auskunft über das Was und das Wie des Angebots, doch je in anderer Weise. Während sich die Antworten auf die Frage nach dem ‚Was‘ des Angebots im Fall der Analyse von Programmen und von Programmheften nur unwesentlich voneinander unterscheiden, verweist die Frage nach dem ‚Wie‘ des Anbietens auf grundsätzlich Verschiedenes. Im Fall der Analyse von Programmen ginge es hier darum, welche Veranstaltungsformate gewählt, welche Lehrenden gewonnen, welche Orte und Räume bereitgestellt werden und wie die Veranstaltungsdurchführung vorbereitet und begleitet wird. Im Fall der Analyse von Programmheften ginge es dagegen um die Art und Weise des Ankündigens der Veranstaltungen, ihrer Darstellung und Zusammenstellung sowie um die Gestaltung der Hefte und um die Informationen, die zusätzlich zu den eigentlichen Ankündigungen gegeben werden. In den Vordergrund rückt in einer solchen Blickweise das kom-

³ Tietgens 1998, 63

munikative Geschehen des Anbietens, zu dessen Inhalt unter anderem auch eine konkrete Veranstaltung werden kann, das sich aber eben nicht darauf reduzieren lässt.

Solange sich Programmforschung für Programme im Sinne des Gesamtzusammenhangs der in einer bestimmten Periode geplanten Veranstaltungen interessiert, ist es unerheblich, ob das Programm anhand vorliegender Programmhefte oder anhand digitaler Datenbanken⁴ untersucht wird. Für bestimmte Analysen, etwa für inhaltsanalytische Auswertungen, kann es sogar hilfreich sein, die einzelnen Angebote aus dem ursprünglichen Ankündigungskontext herauszulösen, die Programme in ihre Einzelveranstaltungen zu atomisieren und so auch einer quantitativen Analysen zugänglich zu machen⁵. Interessiert man sich dagegen für Programmhefte, treten die konkreten Kontexte in den Vordergrund, in denen die je spezifischen Ankündigungen stehen, und darüber hinaus beschränkt sich die Betrachtung der Hefte nicht notwendig nur auf die in ihnen angekündigten Veranstaltungen. Von Interesse ist vielmehr zunächst *alles* was in den Heften zu finden ist, also beispielsweise auch die Deckblätter, enthaltene Selbstdarstellungstexte der Anbieterorganisation oder Verweise auf andere Dokumente. Auch die Gestaltung und der Aufbau der Hefte, ja selbst ihr Material, das Papierformat oder die verwendeten Schrifttypen können bedeutsam sein. In dieser Hinsicht gibt es einiges zu entdecken, was die Programmforschung bislang kaum berücksichtigt hat und was es in seiner Bedeutung zum Teil erst noch einzuordnen und zu verstehen gälte. Nur in Bezug auf Programmhefte macht es Sinn, von historischen Quellen zu sprechen. Programmanalyse und Programmheftanalyse lassen sich so als zwei grundsätzlich verschiedene methodische Herangehensweisen unterscheiden.

So lange Programmhefte als ein Mittel zur Erhebung von Daten über das Veranstaltungsangebot einer bestimmten Einrichtung zu einem bestimmten Zeitpunkt verstanden werden, benötigen wir keine Quellenkritik. Die Bedingungen ihrer Entstehung und Verwendung, Fragen ihre Überlieferung und ihrer historischen Deutung müssen in der Regel keine Berücksichtigung finden. Der Unterschied zwischen dem, was das Programmheft für seine Zeitgenossen bedeutet hat, und der Bedeutung, die die Forschenden ihm zumessen, kann unberücksichtigt bleiben. Geht es dagegen darum, Erwachsenenbildung als eine historisch situierte, sich in einem kontinuierlichen Wandel befindliche, zukunfts offene soziale Praxis zu verstehen und will man Programmhefte als Quellen nutzen, um etwas über die Etablierung und Veränderung dieser Praxis zu erfahren, so kommt man nicht umhin, sich den Kontexten ihrer Entstehung und Überlieferung eingehender zuzuwenden.

1.2 Die historische Differenz zwischen gegenwärtiger Auswertungssituation und vergangener Entstehungssituation als Ausgangspunkt quellenkritischer Betrachtung

Die Analyse von Programmheften und Arbeitsplänen lässt sich als eine spezifische Form der Dokumentenanalyse verstehen. Nicole Hoffmann kategorisiert Programmheftanalysen beispielsweise in ihrer Einführung in die erziehungswissenschaftliche Dokumentenanalyse entsprechend des bislang üblichen Vorgehens als eine Möglichkeit der „Erfassung von Sachordnungen, Mustern und Zusammenhängen in Längs- oder Querschnitten“⁶. Im Kapitel zur Betrachtung von Dokumenten als Quellen zur Rekonstruktion von „Spuren von Geschichte

4 etwa im Online-Volkshochschul-Programmarchiv (vgl. Heuer u. a. 2008)

5 vgl. etwa Käßlinger 2017; Burdukova 2019

6 Hoffmann 2018, 24-32

und Geschichtlichkeit⁷ geht sie dagegen nicht eigens auf Programmhefte ein. Dort wird aber deutlich, dass sich eine quellenkritische Analyse von Dokumenten gegenüber anderen Formen der Dokumentenanalyse⁸ dadurch auszeichnet, dass eine historische Einordnung erfolgt. Edith Glaser formuliert dies im Handbuch zur qualitativen Forschung in der Erziehungswissenschaft wie folgt: „Die Differenz zwischen den Bezeichnungen Quelle und Dokument ist definiert über den Zeitpunkt seiner Produktion“⁹.

Sofern also im Vordergrund steht, dass ein Dokument nicht in der Gegenwart der Forschenden, sondern in einer andersgearteten Vergangenheit entstanden ist, wird es zu einer Quelle, die Auskunft über eben diese Vergangenheit verspricht. Angesichts des Befundes, dass auch bislang schon Programmhefte aus der Vergangenheit untersucht wurden, ohne dass sie als historische Quellen Betrachtung gefunden hätte, gälte es diese Bestimmung Edith Glasers allerdings zu präzisieren. Entscheidend ist genau genommen nicht der Zeitpunkt der Produktion des Dokuments, entscheidend ist vielmehr die Haltung, die die Forschenden gegenüber dem Dokument einnehmen. Sofern sie das Dokument als Ausdruck oder als Überbleibsel einer in der Vergangenheit liegenden Praxis verstehen, über die sie – vermittelt durch das untersuchte Dokument – etwas erfahren wollen, wird es für sie zu einer Quelle. Entscheidend ist damit die Annahme einer kategorialen Differenz zwischen der Gegenwart, in der das Dokument analysiert wird, und der in der Vergangenheit liegenden Gegenwart, in der das Dokument entstanden ist. Als fraglich erweist sich vor diesem Hintergrund, in welchem Zusammenhang die Quelle entstanden ist. Als fraglich erweist sich darüber hinaus, wie es dazu gekommen ist, dass sie in der Gegenwart noch vorhanden und zudem auffindbar ist.

Um den Erkenntniswert eines Dokuments oder Artefakts als Quelle historischer Untersuchungen zu diskutieren, werden üblicherweise eine Reihe von Fragen gestellt, die insgesamt darauf hinauslaufen, die Entstehungs- und die Überlieferungszusammenhänge zu erhellen, in denen eine Quelle steht. Durch eine solche Quellenkritik kann das Dokument so „in seinen Kontext zurückversetzt werden“¹⁰. Die Frage nach dem Entstehungszusammenhang einerseits und dem Überlieferungszusammenhang andererseits, in dem ein Dokument (oder auch ein Artefakt) steht, bildet damit den Ausgangspunkt seiner quellenkritischen Betrachtung. Quellenkritik erlaubt es, methodisch kontrolliert die Frage aufzuwerfen, in je welchen spezifischen, historischen Kontexten die untersuchten Programmhefte entstanden sind, in welchem Verhältnis sie zu diesen stehen und in welche Relation sie zum je spezifischen historischen Kontext ihrer gegenwärtigen Analyse gesetzt werden. Sie betont, anders als andere rekonstruktiv-qualitative methodologische Reflexionen, die Historizität jeder Programm(heft)analyse, indem sie die konkreten Prozesse der Genese, Aufbewahrung und Interpretation der untersuchten Materialien in den Vordergrund rückt.

Der vorliegende Beitrag geht von der Annahme aus, dass der Gewinn einer quellenkritischen Betrachtung von Programmheften darin liegt, dass mit ihr die prinzipielle Andersartigkeit vergangener Gegenwart methodisch kontrolliert und damit systematisch erschlossen werden kann. Anstatt vergangene Praxen von vornherein als Variationen einer als bekannt vorausgesetzten gegenwärtigen Praxis zu verstehen – etwa dem Programmplanungsgeschehen in heutigen Erwachsenenbildungseinrichtungen – wird im Gegenteil die Annahme zum Aus-

7 ebd., 41-51

8 Hoffmann 2018

9 Glaser 2010, 367

10 ebd., 370

gangspunkt, dass Dokumente vorliegen, deren Entstehung und Kontextualisierung in einer spezifischen, historisch situierter Praxis es zunächst zu rekonstruieren gilt.

Sich in solcher Weise an einem methodischen Vorgehen zu orientieren, das von der Geschichtswissenschaft gepflegt wird, ist für die Erwachsenenbildungsforschung eher unüblich. Dass sich erziehungswissenschaftliche Forschung im Hinblick auf Fragen der Wissenschaftlichkeit über die Referenz auf Methoden angrenzender Nachbardisziplinen wie Soziologie, Psychologie oder Ethnographie bedient, ist dabei nicht das Außergewöhnliche. Die Besonderheit besteht vielmehr darin, auch die Geschichtswissenschaft als eine solche Nachbardisziplin in Betracht zu ziehen. Dabei ist unbestritten, dass geschichtliche Betrachtungen für die Erwachsenenbildungswissenschaft von Bedeutung sind.¹¹

Quellenanalyse wird als ein methodisches Verfahren¹² und Quellenkritik als ein methodologisches Prinzip¹³ benannt und beschrieben. Dennoch kann man bei Quellenkritik nicht von einem in der Erwachsenenbildung üblichen Prozedere methodologischer Reflexion sprechen. Die bislang vorliegenden Arbeiten zur historischen Programmforschung stellen entsprechend auch keine systematischen Überlegungen zur Quellenkritik vor. Wenn in diesem Beitrag nun ein solches Vorgehen versucht wird, so ist diese Entlehnung aus der Geschichtswissenschaft begründungsbedürftig, gilt es zu klären, welcher Erkenntnisgewinn dadurch zu erwarten ist. Als Leistungen einer solch dezidiert historischen Programmheftanalyse für die gegenwärtige Programmforschung lassen sich dabei zwei mögliche Erträge herausstellen: Zum einen erlauben sie, eine genetische Sichtweise auf das organisierte Lernen Erwachsener einzunehmen. Wie hat sich die Bildungspraxis ‚Volkshochschule‘ – an je unterschiedlichen Standorten je unterschiedlich – etabliert? Wie hat sie sich in den ersten Jahren weiterentwickelt und was lässt sich aus dieser Distanzierung heraus über die gegenwärtigen Formen von Volkshochschulpraxis erfahren? In einer, die je konkreten historischen Kontexte überschreitenden problembezogen-funktionalen Analyse eröffnen sich zweitens durch eine kontextsensible Rekonstruktion neue Vergleichshorizonte. In der Vergangenheit realisierte, mittlerweile nicht mehr praktizierte Realisierungsmöglichkeiten und Bedingungskonstellationen werden wieder sichtbar. Das Tableau an pluralen Möglichkeiten und Unmöglichkeiten erweitert sich, in dessen Horizont sich Analysen der Gegenwart und Überlegungen zur Gestaltung der Zukunft anstellen lassen.

1.3 Vom systematischen Interesse am Planungshandeln zum historischen Interesse an kommunikativen Konstellationen des Anbietens

Programmforschung hat üblicherweise als ihren paradigmatischen Ausgangspunkt die Frage nach Bedingungen, Prozessen und Ergebnissen des Programmplanungshandelns.¹⁴ Programme – und damit auch Programmhefte – werden in dieser Sichtweise als Ergebnisse eines komplexen Abstimmungsprozesses verstanden, an dessen Ende die Etablierung des Angebots steht, also der geplanten Bildungsveranstaltungen, die mittels Programmheften angekündigt werden. Programme werden untersucht, um mehr über Programmplanung zu erfahren. Programmhefte sind von Bedeutung, weil sie Auskunft über das von den Programmplanenden entwickelte Angebot geben. Befragungswürdig ist das Programmplanungshandeln, aus dem

11 vgl. Ciupke u. a. 2002; Dörner u. a. 2020

12 vgl. Hoffmann 2018, 41-51

13 Glaser 2010

14 vgl. Käpplinger u. a. 2017

heraus sie entstehen, fragwürdig ist aber in der Regel nicht die Entstehung, Bedeutung und Überlieferung der Dokumente, die als ‚Arbeitspläne‘ oder ‚Programme‘ bezeichnet werden. Mit der Zuwendung zu Programmheften als Quellen der Erwachsenenbildungsgeschichte verschiebt sich dieser analytische Fokus. Im Zentrum stehen nicht von vornherein die Handlungen derer, die das Angebot erstellen, sondern im Zentrum steht das, was sich anhand der Programmhefte über die konkrete historische Praxis des organisierten Lernens Erwachsener, in unserem Fall über die Praxis ‚Volkshochschule‘ erfahren lässt. Programmplanungshandeln ist damit nur noch eine von mehreren möglichen Referenzen auf die hin die Programmhefte untersucht werden können. Es kann genauso von Bedeutung sein, wie sich Einrichtungen darstellen, wie Adressat*innen angesprochen werden, an welchen Orten Veranstaltungen stattfinden, wie das Anmeldeverfahren organisiert ist, oder welche Personen in einer Einrichtung zu einer bestimmten Zeit lehren.

Diese Reihung ließe sich noch weiter fortführen und lässt sich auch prinzipiell nicht abschließen, da sich durch neue Fragestellungen immer auch neue Perspektiven auf Programmhefte eröffnen. Anders als in der programmplanungshandlungstheoretischen Einordnung ist damit in der quellenkritischen Betrachtung nicht schon als bekannt vorausgesetzt, worum es sich bei der Praxis handelt, die anhand der Programmhefte erschlossen werden soll. Was Programmhefte sind und was sie für wen bedeuten, gilt es in der Auseinandersetzung mit den jeweils vorliegenden konkreten Heften und dem je spezifischen Kontext ihrer Entstehung und Überlieferung vielmehr erst noch zu klären.

2 Entstehungszusammenhänge

Die im Folgenden vorgenommene Befragung von Programmheften im Hinblick auf ihre Bedeutung als historische Quellen orientiert sich im Wesentlichen an einem Überblickstext zur Quellenkunde, den Klaus Arnold als Kapitel zu einem Grundkurs zur Geschichte beigetragen hat¹⁵, sowie an den vorliegenden Beiträgen zur Quellenkritik in der Erziehungswissenschaft¹⁶. Der Aufbau des vorliegenden Abschnitts ist dabei an einem Lexikonartikel Arnolds¹⁷ orientiert, in welchem er dazu auffordert, die Zwecke zu untersuchen, die im Zuge der Erstellung der untersuchten Dokumente verfolgt wurden (vgl. Abschnitt 2.1), die soziale Praxis zu bestimmen, in der die Dokumente genutzt wurden (vgl. Abschnitt 2.2), Autor*innenschaften und Publika zu identifizieren (vgl. Abschnitt 2.3) sowie die Formelemente in den Blick zu nehmen, die in den Dokumenten Verwendungen finden, und Formtraditionen zu betrachten, in denen sie stehen (vgl. Abschnitt 2.4). In besonderer Weise betont Arnold die Frage der Echtheit der Quelle. In Abschnitt 2.5 wird daher diskutiert, inwiefern dieser Frage auch bei der Analyse von Programmheften eine Bedeutung zukommen könnte.

2.1 Primärer und sekundäre Zwecke

Programmhefte sind ein konstitutives Moment von Abendvolkshochschulen, weil sich eine Vielzahl von Beteiligten an den dort gemachten Angaben orientieren müssen, damit das angekündigte Geschehen Wirklichkeit werden kann. Man trifft sich nicht zufällig im Kontext

15 Arnold 2007

16 Glaser 2010; Hoffmann 2018

17 Arnold 2002

der alltäglichen Vollzüge. Lehrende und Teilnehmende müssen sich vielmehr gezielt zur selben Zeit am selben Ort einfinden und dabei hinreichend übereinstimmende Erwartungen davon haben, worum es thematisch bei der Zusammenkunft gehen wird.

Da die potentiell Teilnehmenden nicht durch die in den Ankündigungsheften enthaltenen ‚Vor-Schriften‘ (Pro-Gramme) gebunden sind, sondern sich vielmehr dazu entscheiden müssen, den Teilnahmevorschlägen zu folgen, haben die Ankündigungen einen werbend-persuasiven Charakter. Die Annahme, der Zweck von Programmheften bestünde darin, über ein Angebot lediglich zu informieren, greift insofern zu kurz. Genau genommen kann es sich bei den Ankündigungen gar nicht um eine Information darüber handeln, welche Veranstaltungen tatsächlich stattfinden werden. Vielmehr handelt es sich bei Veranstaltungsankündigungen um ein grundsätzlich paradoxes Unterfangen. Programmhefte stellen zukünftige Veranstaltungen in Aussicht. Das Eintreten dieser Ankündigung ist allerdings keineswegs gewiss. Es ist vielmehr höchst voraussetzungsvoll, wobei eine wesentliche Voraussetzung darin besteht, dass genug Lesende darauf vertrauen, dass die Veranstaltung am Ende tatsächlich abgehalten wird. Ankündigungshefte lassen sich demnach als mediale Formate verstehen, mit denen versucht wird, diese paradoxe Anforderung zu meistern. Nicht nur die jeweiligen einzelnen Veranstaltungsankündigungen tragen hierzu bei, sondern auch die in den Heften enthaltenen organisatorischen Hinweise, die bereitgestellten Übersichtspläne sowie die vermittelten Vorstellungen vom Anbieter und von der Relevanz des Angebots.

Der primäre Zweck von Programmheften und Arbeitsplänen besteht insofern darin, potentiell Teilnehmenden Veranstaltungen anzubieten und sie dadurch für eine Teilnahme zu gewinnen. Wiederkehrend wurde darauf hingewiesen, dass Programmhefte allerdings nicht nur von potentiell Teilnehmenden gelesen werden, sondern auch von weiteren, für die Anbieterorganisation relevanten Personenkreisen.¹⁸ Lehrende schauen sie sich beispielsweise an, um etwas darüber zu erfahren, was sonst und von wem etwas angeboten wird. Gegenüber den Trägern und Geldgebern der Einrichtung dienen die Programmhefte als Leistungsausweise. Auch die breitere interessierte Öffentlichkeit erfährt etwas über das Angebot der Einrichtung. Eher selten werden diese regelmäßigen ‚Mitleser*innen‘ der Programmhefte allerdings explizit in den Heften adressiert. Dass deren Rezeption und Beurteilung des Angebots aber durchaus bereits bei der Erstellung der Hefte eine Rolle spielt, lässt sich anhand der Vorworte und Beitexte erkennen, die die Veranstaltungsankündigungen rahmen (vgl. etwa die Beiträge von Maria Stimm sowie von Malte Ebner von Eschenbach und Regina Meyer in diesem Band). Insofern kann durchaus auch die öffentliche Darstellung der Einrichtung und ihres Angebots als ein sekundärer Zweck der Programmhefte und Arbeitspläne festgestellt werden.

2.2 Welche soziale Praxis dokumentiert sich in Programmheften?

Programmhefte entstehen im Kontext eines Handlungszusammenhangs, in dessen Mittelpunkt nicht die Hefte selbst, sondern das von den Einrichtungen bereitgestellte Veranstaltungsangebot, also die Programme stehen. Bernd Käßlinger weist entsprechend darauf hin, „dass Programme in aller Regel interaktiv im Rahmen von inner- und außerinstitutionellen Kontakten und Kooperationen mit vielen Personen und Instanzen entstehen“¹⁹ und verbindet dies mit einem kritischen Einwand gegenüber der Bestimmung von Programmheften als ‚lediglich‘ mediale Angebotskommunikation. Gegen dieses, dem vorliegenden Band zu

18 zuletzt Käßlinger 2022, 278

19 ebd.

Grunde liegende kommunikationstheoretische Verständnis von Programmen, das bereits an anderer Stelle von uns vorgeschlagen wurde²⁰, entgegenet er, dass es den größeren Zusammenhang der Programmmentstehung zu berücksichtigen gälte und Programmhefte im Kontext dieses Zusammenhangs zu interpretieren seien.²¹

Programmhefte stehen tatsächlich nicht allein für sich, sondern sind über vielfältige Bezüge verwoben in andere Formate der Interaktion und der medialen Kommunikation, wie z. B. Planungssitzungen, den Austausch mit Trägern und potentiell Lehrenden, Beratungsinteraktionen mit potentiell Teilnehmenden, Berichten oder programmatischen Texten. Das Programm einer Einrichtung findet eben nicht nur Darstellung in Programmheften und Arbeitsplänen, sondern wird ganz oder in Ausschnitten zum Gegenstand vielfältiger prospektiv-planender und retrospektiv-auswertender Kommunikation. Die mit Bernd Käpplingers Einwand verbundenen Pointe, Programmhefte und Arbeitspläne seien daher mehr als nur ‚Angebotskommunikation‘, überzeugt aus eben diesem Grunde nicht, denn die Spezifik des Programmhefts besteht nun gerade darin, dass es sich von den anderen Formaten der Kommunikation über das Programm einer Einrichtung dahingehend unterscheidet, dass mit den Heften die angebotenen Veranstaltungen weder geplant noch durchgeführt, sondern eben angekündigt und die Adressat*innen zur Teilnahme aufgefordert werden. Gerade diese spezifische Rolle von Programmheften im Kontext des vielfältigen kommunikativen Geschehens, das der Etablierung von Bildungsveranstaltungsinteraktionen dient, gilt es zu betonen, sofern man ihre Bedeutung als historische Quelle scharf stellen will. Die in der Programmforschung häufig vorgenommene Einordnung von Programmheften als Produkte von Programmplanungshandeln greift insofern zu kurz. Sie gilt es daher zunächst einzuklammern, um den spezifischen Beitrag von Programmheften zur sozialen Praxis ‚Volkshochschule‘ möglichst genau zu bestimmen.

Betrachtet man die Stellung von Programmheften innerhalb des pragmatischen Gefüges der Hervorbringung von ‚Volkshochschule‘, wird deutlich, dass ihre spezifische Leistung darin besteht, getrennte Kommunikationsarenen aufeinander zu beziehen, Personengruppen in einen Austausch zueinander zu bringen, die sich ohne die Hefte wohl nie begegnen würden. Auf der einen Seite, der Seite der Programmplanung, finden vielfältige Abstimmungsprozesse stand, die letztlich dazu führen, dass spezifische Angebote mit spezifischen Lehrpersonen und Themen gemacht werden können. Auf der anderen Seite, weitestgehend davon entkoppelt²², wird der Information über die Angebote im Kontext der Lebenswirklichkeit potentieller Teilnehmenden eine Bedeutung zugemessen. Für das Zustandekommen der Angebotskommunikation stellt es eine Bedingung dar, dass die Programmhefte dort, im Kontext der Lebenswelten der Adressat*innen wahrgenommen werden, dass sie darüber hinaus dort gelesen werden und dass ihnen schließlich eine handlungspraktische Relevanz in dem Sinne zugesprochen wird, dass in Erwägung gezogen wird, die Teilnahme an einer der angebotenen Bildungsveranstaltungen in den eigenen Alltag zu integrieren. Das mediale Format Programmheft schafft die Bedingung der Möglichkeit, die unterschiedlichen Situationen, in denen Angebote der Volkshochschule thematisch werden, über sozialräumliche Distanzen hinweg, aufeinander

20 vgl. Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2019; Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2020a

21 Käpplinger 2022

22 Einen interessanten Versuch der Verschränkung stellen die Hörerräte dar, die in den ersten Volkshochschuljahren an vielen Volkshochschulen eingerichtet wurden. Sie repräsentieren allerdings notwendigerweise nur einen Teil der Adressat*innenschaft, nämlich denjenigen, der bereits für die Einrichtung gewonnen und durch sie gebunden werden konnte.

zu beziehen. Was in ihnen steht, dient der Vermittlung zwischen diesen kommunikativen Sphären. Dem Programmheft kommt eine Bedeutung in den Arenen zu. Es fungiert insofern als ein Grenzobjekt²³.

In den Programmheften wird sowohl die kommunikative Sphäre der Programmplanung als auch die kommunikative Sphäre des Alltag der Adressat*innen berührt²⁴. Beide Sphären kommen dabei nur sehr ausschnitthaft und zudem perspektivisch gebrochen zur Geltung. Aus dem Programmplanungsgeschehen wird lediglich das herausgegriffen, was sich als machbare und stabile Vereinbarung (über Zeiten, Orte, Lehrende und Themen) durchgesetzt hat. Ausgelassen wird das aufwändige, abwägende, iterative Suchen nach stimmigen Passungen. Zudem wird eine Darstellungsweise gewählt, die die Relevanzen potentieller Teilnehmender (und nicht die der Programmplanenden oder der Lehrenden) zum Fluchtpunkt hat. Diese Relevanzsetzungen der Adressat*innen kommen allerdings selbst wiederum nur perspektivisch gebrochen zur Sprache, ausschließlich in der Art und Weise, wie sie von den Programmplanenden wahrgenommen und ihrerseits für relevant erachtet werden, d. h. ausschließlich in ihrer Konstruktion durch die Anbieterorganisationen²⁵.

Programmhefte konstituieren sich damit als selektive Darstellungen mit Mitteilungscharakter, in denen Relevanzsetzungen der Vermittlung und der Aneignung eigentümlich ineinander verschränkt und in denen auf Aktivitäten der Vermittlung und der Aneignung streng ausschnitthaft verwiesen wird. Es handelt sich bei ihnen mit anderen Worten um spezifische Formate pädagogischer Kommunikation²⁶. Auch wenn Programmhefte ausschließlich auf einer Seite des pädagogischen Geschehens verfasst werden, nämlich der Vermittlungsseite, so sind sie doch in ihrer kommunikativen Funktion zwischen den beiden, (sozial-)räumlich voneinander getrennten Sphären der Programmplanung (Vermittlung) und der Lebenswelt der Adressat*innen (Aneignung) verortet.

Eine solches, vom üblichen handlungstheoretischen Ausgangspunkt abweichendes kommunikationstheoretisches Verständnis von Programmheften impliziert keineswegs eine Zurückweisung programmplanungstheoretischer Analysen. Es eröffnete vielmehr, zusätzliche, alternative Lesarten, die – dieser Anspruch wird allerdings erhoben – im Zusammenhang historischer Analysen neue Spielräume der Betrachtung erschließen. Anstatt von vornherein systematische Annahmen über Erwachsenenbildung und die Bedeutung programmplanerischen Handelns treffen zu müssen, kann in dieser kommunikationstheoretischen Bestimmungen gefragt werden, in welcher Weise Erwachsenenbildung in den Ankündigungsheften als ein Verhältnis von Vermittlung und Aneignung²⁷ hervorgebracht und prozessiert wird. Das Ausgangsmoment der Konstitution von Erwachsenenbildung wird in einem solchen Interpretationshorizont anders verortet. Es liegt in der Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit und den konkreten, situierten Dynamiken der Etablierung und Fortsetzung einer Konstellation der wechselseitigen Bezugnahme von Akteuren aufeinander, die als (potentiell) Vermittelnde oder (potentiell) Aneignende in Erscheinung treten. Im Zentrum steht hier nicht das pädagogische (hier das programmplanerische) Handeln. Im Zentrum steht vielmehr die Etablierung einer kommunikativen Situation, in der Personen als Vermittelnde

23 Star & Griesemer 1989

24 zur Differenz zwischen diesen beiden ‚Operationskreisen‘ vgl. Schäffter 2003

25 vgl. Seitter 2002

26 vgl. Kade 2004; Dinkelaker 2013, 2018, 2019 und 2023

27 vgl. Kade 1996, 2004

(Programmplanende, Dozent*innen, Berater*innen) und als Aneignende (Adressat*innen, Zielgruppenangehörige, Teilnehmende) darstellbar werden.²⁸

Programmhefte sind eine spezifische Möglichkeit der Etablierung und Prozessierung solcher Situationen. Im Horizont einer solchen Bestimmung ist über Programmhefte nicht schon ausreichend etwas ausgesagt, wenn sie als spezifische Formen der Darstellung eines Programms gelesen werden. Es ist vielmehr so, dass in dieser Lesart Programmhefte als spezifische Formen der kommunikativen Hervorbringung von ‚Erwachsenenbildung‘ verstanden werden müssen, wobei der den darin dargestellten Programmen die Funktion zukommt, zum Gegenstand gemeinsamer Bezugnahme von Vermittelnden und Aneignenden zu werden.²⁹

2.3 Autor*innenschaften

Dies führt uns zur Frage nach den Autor*innenschaften, die mit Dokumenten vom Typ Programmheft verbunden sind. Der Klärung dieser Frage wird in quellenkritischen Betrachtungen eine elementare Bedeutung zugemessen: „Zur Erfassung des Befunds und zu den ersten Schritten der Q. gehört die Frage nach dem Autor des Texts, seinen Lebensumständen, seinen Intentionen: Wie viel konnte er von den von ihm berichteten Vorgängen wissen, und wie viel wollte er davon berichten?“³⁰

Die Autor*innenschaften in Programmheften und Arbeitsplänen sind allerdings keineswegs leicht zu klären. In aller Regel wird in ihnen nicht ausgewiesen, wer sich für ihre Erstellung verantwortlich zeichnet. Zudem könnten unterschiedliche Teile der Hefte von unterschiedlichen Autor*innen geschrieben worden sein. So wäre es durchaus plausibel, anzunehmen, dass die die jeweilige Veranstaltung Durchführenden an der Erstellung der entsprechenden Ankündigung beteiligt wurden. Ob sie allerdings die Texte selbst verfasst haben oder ob sie lediglich Informationen beigegeben haben, ist anhand der Hefte selbst nicht ersichtlich. Erkennbar ist lediglich, dass die Ankündigungen innerhalb eines Programmhefts zwar zum Teil variieren, dennoch aber in ihrem Format einheitlich aufgebaut sind. Wurden die Veranstaltungsankündigungen durch die Lehrenden anhand von formalen Vorgaben verfasst und anschließend eventuell noch von anderen Personen redigiert? Oder lieferten die Dozierenden lediglich Informationen und die Texte selbst wurden von einer ankündigungsverantwortlichen Person erstellt? Selbst wenn über die in unserer Gegenwart üblichen Praktiken des Verfassens und Redigierens systematische Erkenntnisse vorlägen, ließen sich diese nicht ohne weiteres auf die historische Situation übertragen. Auch, was die veranstaltungsübergreifenden Texte angeht, etwa die Vorworte oder die Hinweise zu Organisatorischem, finden sich in den Heften selbst keine Hinweise zur Autor*innenschaft. Denkbar wäre, dass die jeweiligen Volkshochschulleitenden entsprechende Texte erstellt haben. Möglicherweise wurde dies aber auch delegiert oder es gab eine gemeinschaftliche Abstimmung der Inhalte.

Über die Frage der Formulierung der Texte hinaus, stellen sich auch Fragen zur Gesamtgestaltung. Wer zeichnet sich verantwortlich für die Gliederung und den Aufbau des Programms? Wer zeichnet sich verantwortlich für Layout und Titelgestaltung?

Antworten auf diese Fragen ließen sich möglicherweise anhand der sorgfältigen Sichtung von Protokollen oder Berichten aus der Programmplanungspraxis finden. Entsprechende Dokumente und Auswertungen liegen bislang aber noch nicht vor. Einzelne Rückschlüsse, wenn

28 zum Verhältnis von pädagogischem Handeln und pädagogischer Kommunikation vgl. Dinkelaker 2009

29 vgl. Dinkelaker 2024

30 Arnold 2002, 255

auch notwendigerweise bruchstückhafte, lassen sich auch anhand der Programmhefte selbst gewinnen. So arbeiten beispielsweise Malte Ebner von Eschenbach und Jörg Dinkelaker heraus, dass sich die Ankündigung einer Veranstaltung Adolf Reichweins im Programmheft der Volkshochschule Halle in Form und Inhalt deutlich von den anderen Ankündigungen im selben Heft abhebt.³¹ Zugleich wird aber anhand der Programmhefte derselben Volkshochschule auch eine durchgängiges Muster der Gestaltung der Veranstaltungsankündigungen erkennbar.

Auch wenn durchaus Verfahren denkbar wären, die fallbezogene Klärungen versprechen – etwa systematisch vergleichende Stilanalysen oder die Auswertung von Quellen, in denen über die Programmplanungsarbeit berichtet wird – scheint eine grundsätzliche Klärung der Autor*innenschaftsfrage im Hinblick auf Programmhefte nicht möglich. Differenzen von Anbieter zu Anbieter, ja selbst beim selben Anbieter abhängig von je situativen Konstellationen, wären immer denkbar. Dies lässt sich nicht nur als eine Begrenzung quellenspezifischen Wissens verstehen, sondern kann selbst auch als ein Merkmal der Quelle festgehalten werden. Offensichtlich tritt die Frage individueller Autor*innenschaft bei Programmheften hinter das Prinzip der Zurechnung des Hefts zur Anbieterorganisation zurück.

Die von Arnold aufgeworfene Frage nach den Kenntnissen, die die Autor*innen einer Quelle haben konnte, lässt sich daher zunächst einmal organisationsbezogen beantworten. Der Anbieterorganisation können unmittelbare Kenntnisse der im Heft enthaltenen Planungen unterstellt werden, wobei die Ankündigungen allerdings nicht als eine schlichte Abbildung der Planungen verstanden werden dürfen, sondern vielmehr die pragmatische Brechung zu berücksichtigen ist, die sich aus dem Anspruch des erfolgreichen Anbietens ergibt. Über eine Kenntnis dessen allerdings, welche Veranstaltungen in einem bestimmten Veranstaltungszeitraum tatsächlich stattgefunden haben, kann auch die Anbieterorganisation nicht verfügen, da sich die angekündigten Veranstaltungen notwendig vom Zeitpunkt des Anbietens aus gesehen, erst in der noch unbekanntem Zukunft ereignen werden.

2.4 Das mediale Format ‚Programmheft‘

Für die Interpretation des spezifischen Aussagegehalts einer Quelle gilt es zu unterscheiden, welche ihrer Merkmale auf die typischen formalen Strukturen der Quellengattung zurückzuführen sind und welche auf eine besondere Art und Weise ihrer Verwendung. So „ist der Text dahingehend zu befragen, inwieweit seine Aussagen nicht, wie auf den ersten Blick möglicherweise der Fall, singulär, sondern gattungsspezifisch und eher konventioneller Natur sind“³². Anders als es dieses Zitat Arnolds nahelegen mag, können freilich sowohl die gattungsspezifischen Konventionen als auch ihre je singulären Weisen der Verwendung von historischem Interesse sein. Für die Diskussion und Interpretation ist es in beiden Fällen wichtig, die formalen Spezifika und die Formtraditionen, aus denen sie sich ergeben haben, zu kennen. Anhand der im FogAL-Projekt³³ zusammengetragenen Programmhefte und Arbeitspläne lassen sich solche übergreifenden Formmerkmale durch systematische Vergleiche rekonstruieren. Der zusammengetragene Korpus enthält eine Vielfalt von Programmheften

31 vgl. Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2020b

32 Arnold 2002, 256

33 Forschungszusammenhang zu Arbeits- und Lehrplänen der Weimarer Republik (vgl. Ebner von Eschenbach, Stimm & Dinkelaker in diesem Band)

unterschiedlicher Volkshochschulen mit unterschiedlichen Hintergründen und Ausrichtungen. Anhand von ihm lassen sich Gemeinsamkeiten und Varianten erschließen.

2.4.1 Programmhefte als nahzeitliche und lokale mediale Kommunikation

Wie in anderen Formaten medialer Kommunikation geht es auch in Programmheften um die Überbrückung zeitlicher und räumlicher Distanzen.³⁴ Allerdings sind im Vergleich zu anderen gedruckten Texten die Zeiträume, die durch die Speicherung der Mitteilung im gedruckten Heft überbrückt werden sollen, vergleichsweise kurz. Das eingebaute Verfallsdatum der in den Heften mitgeteilten Informationen liegt im Moment des Stattfindens (oder eben auch Nicht-Stattfindens) der angekündigten Veranstaltung. Meist wurden die Überblicke in den 1920er Jahren trimesterweise gegeben. Ihren Informationswert behielten sie damit zwar länger als beispielsweise eine Zeitung, aber eben auch deutlich kürzer als Bücher oder auch Zeitschriften, die zwar – wie das Programmheft – periodisch erscheinen, deren Texten aber – je nach Qualität – durchaus auch noch nach Jahren informative Relevanz zugesprochen wird. Programmhefte können daher der Sorte der Gebrauchsliteratur zugerechnet werden.³⁵ Auch die räumlichen Distanzen, die mit dieser Form von medialer Kommunikation überbrückt werden sollen, sind vergleichsweise gering. Die räumliche Relevanzreichweite ist durch die Entfernung begrenzt, die für eine regelmäßige Teilnahme nicht wiederkehrend zu überwinden wäre.³⁶ Wird diese Reichweite überschritten, ist das Programm nur noch für einige, sehr spezielle Interessenten von Bedeutung, etwa für Erwachsenenbildner*innen, die das Angebot an anderen Standorten vergleichen wollen oder eben für Forschende, die sich für Praxen der Programmplanung interessieren.

Auch wenn die mit Programmheften zu überwindenden Distanzen vergleichsweise gering und die Zeiträume kurz sind, geht es auch bei diesen Dokumenten, wie in allen Formen medialer Kommunikation, um deren Überbrückung. Programmhefte eröffnen die Möglichkeit, Adressat*innen zu erreichen, denen man nicht ohnehin regemäßig oder zufällig begegnen würde.³⁷ Weder genügt für die Ankündigung der Angebote eine irgendwie geartete mündliche Mitteilung, noch ist es allein mit einem Aushang an einem bestimmten Ort getan. Dies verweist auf eine zentrale Bedingung dieser Art von Angebotskommunikation, die zugleich ihre Stärke und ihre Schwäche ausmacht. Die Adressierung (sozial-)räumlich entfernter Personen erlaubt es, Kommunikationszusammenhänge zu etablieren und im besten Fall aufrecht zu erhalten, die über die je lokalen Milieus des alltäglichen Zusammenlebens hinaus reichen.³⁸ Sie bringt aber auch das Problem mit sich, allein mit Hilfe bedruckter Papiere Wahrnehmbarkeit und darüber hinaus Bindungskraft zu entfalten.³⁹ Als eine Hinsicht der Analyse von Programmen und Arbeitsplänen ergibt sich daraus die Frage, wie in ihnen dieses Problem aufgegriffen und wie es bearbeitet wird. Keineswegs kann dabei davon ausgegangen werden, dass sich diese Problemkonstellationen in unterschiedlichen Städten und Kommunen ähneln. Vielmehr verweisen die im vorliegenden Band dokumentierten Va-

34 vgl. Goody 1987

35 vgl. Nolda 1998

36 Der Umstand der lokalen Gebundenheit ändert sich erst jüngst mit der Delokalisierung von Volkshochschulveranstaltungen im Zug digitaler Online-Interaktion (vgl. Freide i. V.).

37 vgl. Tietgens 1988

38 vgl. Seitter 2002

39 vgl. Kade 2013; Dinkelaker 2013

riationen ihrer Bearbeitung auf eine Vielfalt spezifische gelagerter Ausgangskonstellationen und Bearbeitungsweisen.

2.4.2 Formtraditionen

Die Aufgabe, über (sozial-)räumliche Distanzen hinweg Einblicke in die in einem bestimmten Zeitraum angebotenen Bildungsveranstaltungen zu geben und dabei potentiell immer auch neue, noch unbekannte Personen anzusprechen, war mit der Etablierung von Abendvolkshochschulen in dieser Weise neu. Bei der Entwicklung von Formen, die dieser Aufgabe entsprechen konnten, musste allerdings nicht von Null begonnen werden. Zur Bearbeitung dieses Problems konnte vielmehr durchaus auf bereits bestehende Kommunikationsformate zurückgegriffen werden, die im Hinblick auf ähnliche Funktionen bereits entwickelt waren. Ein naheliegendes Vorbild sind Vorlesungsverzeichnisse an Universitäten. Auch diese dienen der Ankündigung von Bildungsveranstaltungen. Allerdings sind diese Ankündigungen üblicherweise an einen Adressat*innenkreis gerichtet, der durch die Erwartung einer wiederkehrenden Einschreibung in das Semesterprogramm enger an die Anbieterorganisation gebunden ist. Auch die Vorlesungsverzeichnisse bestimmter Universitäten enthielten allerdings Ankündigungen für Hochschulexterne, wie beispielweise die in Abbildung 1 abgedruckte Liste von „Fortbildungs-Kursen und -Vorträgen“ der medizinischen Fakultät der Universität Frankfurt vom Wintersemester 1923/1924 verdeutlicht.

B. Fortbildungs-Kurse und -Vorträge.

Sämtliche Kurse und Vorträge finden, soweit es bei den einzelnen Vorträgen nicht besonders bemerkt ist, von 7^{1/4}-8 nachm. Uhr statt.

| | | |
|---|---------------------|---------|
| Neuere Ergebnisse der klinischen Medizin. (Med. Klinik.); Fr. 14. u. 21. Dez.; 11. u. 18. Jan. | v. Bergmann. | [192] |
| Beiträge zur Ionenwirkung im Tierkörper. (Theod. Sternhaus); Di. 6. Nov. | Embden. | [193] |
| Begriff u. Abgrenzung d. Entzündg. (Pathol. Institut); Di. 11. Dez. | B. Fischer. | [194] |
| Der Konstitutionsbegriff in der Psychiatrie und Neurologie. (Psychiatr. Klinik); Mi. 5. Dez. 6 ^{1/2} -8. | Kleist. | [195 a] |
| Krankenvorstellungen aus dem Gebiete d. Neurologie u. Psychiatrie. (Psychiatr. Klinik); Mi. 16. Jan. 6 ^{1/2} -8. | Kleist. | [195 b] |
| Zahnärztlicher Fortbildungskurs f. approbierte Zahnärzte. Honorar: Mk. 5.— mal Index. (Carolinum); 1 mal wöchentl., Tag und Stunde werden noch festgesetzt. Loos in Gemeinschaft mit Feller, Fritsch u. Winkler. | | [196] |
| Ausgew. Kapitel a. d. Orthopädie. (Friedrichsheim); Do. 15., 22. u. 29. Nov. | Ludloff. | [197] |
| Klinische Demonstrationen. (Frauenklinik); Mi. 8. Febr. | Seitz. | [198] |
| Klinische Abende. (Medizin. Poliklinik i. Therapeutikum); Mi. 14. u. 21. Nov. | Strasburger. | [199] |
| Otosklerose (Ohrenklinik); Mi. 12. Dez. | Voss. | [200 a] |

Abb. 1: Ausschnitt aus dem Vorlesungsverzeichnis der Universität Frankfurt im Wintersemester 1923/1924 (UFra 1923/24, 26)

Ein Vergleich mit Programmheften der Volkshochschule aus den selben Jahren der Volkshochschulen Halle (vgl. Abbildung 2) weist einige Gemeinsamkeiten, aber auch deutliche Unterschiede auf.

A. Philosophie, Pädagogik, Religion.

I. Philosophische Richtungen des 19. Jahrhunderts.
 Univ. Prof. Dr. Menzer.
 Die Philosophie des deutschen Idealismus (Kant-Schopenhauer), Positivismus und Materialismus.
 Philosophische Fragen der Gegenwart.
 Donnerstag, 8 Uhr abends. Hörsaal 9 der Universität.
 Beginn: Donnerstag, den 23. Januar. Hörgelühr 150 M. für 8 Abende.

II. Sozialphilosophie.
 Privatdozent Dr. Widmann.
 Begriff und Aufgabe. Die freie Gemeinschaft (Kirche). Die Zwangsgemeinschaft (Staat). Sozialismus
 (Wirtschafts-Erziehungsprobleme). Nationalismus. Kulturpolitik.
 Freitag, 9 Uhr abends. Hörsaal 14 b der Universität.
 Beginn: Freitag, den 2. Februar. Hörgelühr 120 M. für 6 Abende.

III. Einführung in den Sinn des Lebens zum Zwecke der Lebenserhöhung u. Lebensvertiefung.
 Rektor Speltt.
 Ethische Eigenart der Geschlechter, Temperamente, Berufe und Stände, sittlicher und sozialer Richtkreis.
 Mittwoch, 8 Uhr abends. Hörsaal 1 der Universität.
 Beginn: Mittwoch, den 24. Januar. Hörgelühr 150 M. für 6 Abende.

IV. Tod und ewiges Leben in Geschichte und Gegenwart der Menschheit.
 (Darstellung und Beurteilung.)
 Geh. Konfist. Rat Univ. Prof. D. Eger.
 Die Vorstellungen vom Dasein der Seele nach dem Tode. Der Gedanke der sittlichen Bereinigung im
 Jenseits. Die Idee der Unsterblichkeit der Seele. Der christliche Glaube an ein ewiges Leben.
 Freitag, 8 Uhr abends. Hörsaal 9 der Universität.
 Beginn: Freitag, 26. Januar. Hörgelühr 150 M. für 4 Abende (Doppelsunden).

B. Literatur und Kunst.

V. August Strindberg.
 (Arbeitsgemeinschaft.)
 Universitäts-Lektor Dr. Wittfack.
 Das naturalistische Trauerspiel „Der Vater“ (Heflam Nr. 2489) und Strindbergs Korif. Einführung
 und gemeinsames Lesen.
 1. Abteilung: Dienstag, 8 Uhr abends. Hörsaal 14 b der Universität.
 Beginn: Dienstag, den 23. Januar. Hörgelühr 150 M. für 8 Abende.
 2. Abteilung: Mittwoch, 8 Uhr abends. Hörsaal 14 b der Universität.
 Beginn: Mittwoch, den 24. Januar. Hörgelühr 150 M. für 8 Abende.

Abb. 2: Ausschnitt aus dem Arbeitsplan der Volkshochschule Halle des ersten Trimesters 1923 (VHSH 1923, 2)

In beiden Ankündigungslisten werden die Titel der Veranstaltungen und damit deren jeweiliges Thema sowie die Namen der entsprechenden Lehrperson, der Ort der Veranstaltung und der Zeitpunkt des Stattfindens benannt. Diese vier Elemente bilden die pragmatische Mindestbedingung für jede Veranstaltungsankündigung. Auf diese beschränkt sich die Ankündigungsliste der Universität (ergänzt um eine laufende Nummerierung). Die Volkshochschule bietet dagegen darüber hinaus weitere Informationen: Es wird näher auf Unterthemen eingegangen, die in der Veranstaltung behandelt werden. Neben dem Nachnamen der Dozent*innen werden im Programmheft auch Vorname, wenn vorhanden Titel, ansonsten eine Positionsbezeichnung angeführt. In zwei Veranstaltungen werden zusätzliche Angaben zum Veranstaltungsformat gemacht. Zudem wird über die zu entrichtende Gebühr und die Anzahl der Veranstaltungsabende informiert.

In diesen, über die pragmatischen Mindestbedingungen eines Vorlesungsverzeichnis hinausgehenden Informationen spiegelt sich die Notwendigkeit wider, mit Programmheften nicht einfach nur über das Stattfinden der Veranstaltungen zu informieren, sondern auch für eine Teilnahme zu werben und über Teilnahmebedingungen zu informieren. Ein besonderer Aufwand wird betrieben, um die Relevanz der angebotenen Themen und die Expertise der Lehrenden herauszustellen.

Detaillierende Ausführungen zu den behandelten Thema finden sich in unterschiedlichen Variationen in nahezu allen Programmheften auch anderer Abendvolkshochschulen. Sie kön-

nen unter Umständen noch ausführlicher ausfallen als im Beispiel in Abbildung 2. Nur in wenigen Fällen fallen sie dagegen ganz weg.

Auch mit solchen, detaillierteren Einblicke gebenden, erläuternd-werbenden Ankündigungsformaten betraten die Gestalter der Programmhefte und Arbeitspläne keineswegs Neuland. Ein in Volksbildungskreisen breit bekanntes Format stellen beispielsweise die Ankündigungen von Volks-Unterhaltungsabenden dar. Solche – ebenfalls als Programme bezeichneten (!) – Veranstaltungsankündigungen wurden regelmäßig im Sinne einer vorbildhaften Darstellung gelungener Praxis in Zeitschriften zur Volksbildungsarbeit abgedruckt. Sie sind daher der heutigen Forschung, waren aber dadurch auch den zeitgenössischen Akteuren der Erwachsenenbildung gut zugänglich.⁴⁰ Bei diesen Programmen ging es um die Ankündigung einmaliger Abendveranstaltungen, in denen Bildung und Unterhaltung miteinander verbunden werden sollten. Abbildung 3 zeigt die Ankündigung eines solchen Unterhaltungs-Abends, der in Rüsselsheim angesetzt war.

Heimats-Verein Rüsselsheim.
Unterhaltungs-Abend am 19. Jan. 1908, abends 8 Uhr.

Das deutsche Volkslied.

Unter Mitwirkung von Herrn Konzertsänger Dr. Hans Weiffhammer-Frankfurt a. M. (Volkslieder zur Laute), Herrn Wg. Wehr-Stadt (Vortrag und Rezitation), Herrn E. Becker-Stadt (Cello), Gesangsverein Sängerbund-Rüsselsheim (Männerchöre) sowie hiesigen Damen und Herren.

Vortrags-Folge

1. Teil.

1. Cello-Solo: Konzertstück, Schröder.
2. Begrüßung.
3. Volkslieder zur Laute:
 - a) Liebeshoffnung (1451).
 - b) Drei Laub auf einer Linden (1540).
 - c) In stiller Nacht (1600).
 - d) Ich habe den Frühling gesehen (Aus Pommern).
4. Vortrag: Das deutsche Volkslied.
5. Cello-Solo:
 - a) Romanze, Frau.
 - b) Serenade Madine, Gabriel-Marie.
6. Sopran-Solo: Es blickt ein Jäger wohl in sein Horn (1777).
7. Schülerchor:
 - a) Bei Waterloo stand eine Eiche (1815).
 - b) Als die Preußen marschierten vor Prag (1757).

2. Teil.

Abb 3: Programm eines Volksunterhaltungsabends aus dem Jahr 1908 (Wehr 1913, 41)

Auch der Vergleich solcher Programme von Unterhaltungsabenden mit Programmheften der Volkshochschulen ist erhellend. Erneut kann für einen solchen Vergleich exemplarisch der Ausschnitt aus dem Programmheft der Abendvolkshochschule Halle herangezogen werden (vgl. Abbildung 2). Entsprechungen finden sich in der Nennung von beteiligten Personen (mit Titeln und Funktionen) und im Eingehen auf den Ablauf der Veranstaltung. Im Vergleich zum Programmheft ist diese Darstellung im Programmblatt für den Unterhaltungsabend allerdings weitaus detaillierter. In den Programmheften könnte ein solcher Detaillierungsgrad nicht aufrechterhalten werden, da nicht nur mehrere Veranstaltungen angekündigt

40 vgl. Ebner von Eschenbach in diesem Band

werden, sondern auch jede angekündigte Veranstaltung mehrere Termine umfasst. Der Detaillierungsgrad der Darstellung des Ablaufs in den Programmheften ist daher deutlich reduziert.

Für die Ankündigung der Veranstaltungen der Abendvolkshochschulen mussten somit Darstellungsweisen entwickelt werden, die zwischen der kargen Nennung des Veranstaltungstitels und der ausführlichen Darstellung des konkreten Veranstaltungsablaufs liegen. Eine häufig gewählte Lösung bestand darin, die Themen der einzelnen Abende zu benennen oder aber die übergreifende Problemstellung der mehrteiligen Veranstaltungen in wenigen Sätzen zu umreißen.

Die Arbeitspläne der in der Weimarer Republik neu gegründeten Abendvolkshochschulen bewegten sich damit in ihrer Form zwischen Vorlesungsverzeichnissen der Universität und Programmblättern der Volks-Unterhaltungsabende. Gänzlich neue, über die bereits etablierten Formen hinausgehenden Darstellungsweisen sind nicht zu finden. Vielmehr wurden bestehende Formate aufgegriffen und funktionspezifisch kombiniert, ggf. modifiziert. Diese Rekombinationen und Adaptionen waren in dieser Form allerdings neu.

2.4.3 Formelemente

Im Überblick über die im FogAL-Projekt vorliegenden Programmhefte aus den Jahren 1919 bis 1933 zeigen sich wiederkehrende, in spezifischer Reihenfolge verknüpfte Formelemente. Nicht von allen Volkshochschulen und auch nicht von einer Volkshochschule in allen Phasen ihrer Entwicklung werden alle diese Formelemente genutzt. Die benannten Elemente finden aber wiederkehrend und über unterschiedliche Volkshochschulen hinweg Verwendung.

(a) Das Titelblatt

In aller Regel wird auf der ersten Seite der Programmhefte mit Text gespart. Im Vordergrund steht die Benennung der Anbieterorganisation, gegebenenfalls noch die Bezeichnung des zu erwartenden Inhalts, etwa ‚Programm‘ oder ‚Arbeitsplan‘ und in aller Regel eine Angabe zu dem Zeitraum, auf den sich das Ankündigungsheft bezieht. Abbildung 4 veranschaulicht exemplarisch die Bandbreite gewählter Gestaltungen der Titelblätter anhand der Volkshochschulen in Halle, Brünn und Dessau.

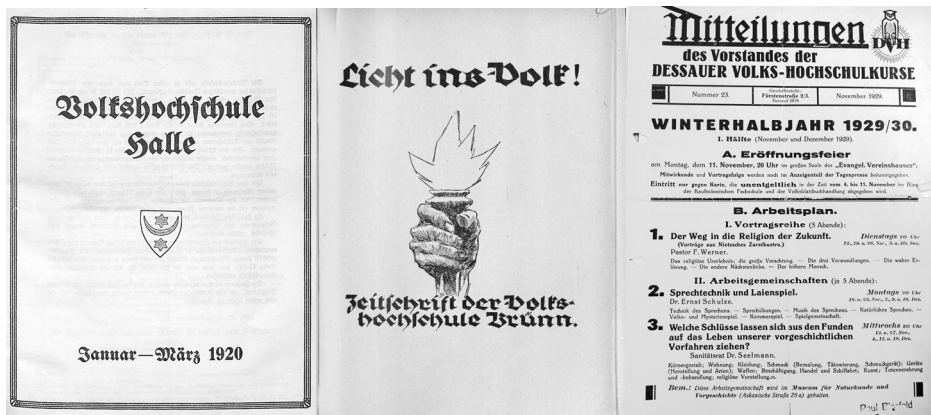


Abb. 4: Titelblätter von Programmheften(v. l. n. r. VHSH 1920; VHSB 1932; VHSD 1929/30)

Während die Deckblätter der Hefte der Volkshochschulen Halle und Brünn⁴¹ so gestaltet sind, dass ihr Inhalt durch das Titelblatt zwar angekündigt, aber zugleich auch verdeckt wird, enthält das erste Blatt des Programmhefts der Volkshochschule Dessau bereits Einblicke in das Programm in Form von ersten Ankündigungen. Damit wird die Bedeutung der Angebote der Einrichtung hervorgehoben (so wird dies beispielsweise auch bei den Volkshochschulen Groß-Berlin zwischen 1929 und 1933 sowie Görlitz gehandhabt). Die Titelblätter, die dem Hallenser und Brünner Muster folgen, ermöglichen es dagegen, die Aufmerksamkeit der Lesenden zunächst ganz auf die anbietende Einrichtung und den Gesamtzusammenhang der Angebote zu richten, ohne dass Detailinformationen hiervon ablenken würden.

Alle Titelblätter (sowohl die öffnenden, als auch die schließenden) enthalten Elemente, die den Gesamtzusammenhang der Anbieterorganisation und ihres Angebots symbolisieren, wobei diese Elemente über mehrere Trimester/Semester hinweg in der Regel gleich bleiben, so dass die Kohärenz und Kontinuität von Angebot und Einrichtung implizit-nonverbal zum Ausdruck gebracht wird.⁴² Diese Darstellungen des Anbieters mit Wiedererkennungswert geben Auskunft über das Selbstverständnis der Institution. Eine bedeutende Rolle spielen dabei die häufig – allerdings nicht von allen Volkshochschulen – verwendeten Symbolbilder.⁴³ Abbildung 5 zeigt die auf den Titelblättern in Halle, Brünn und Dessau verwendeten Symbole vergrößert.

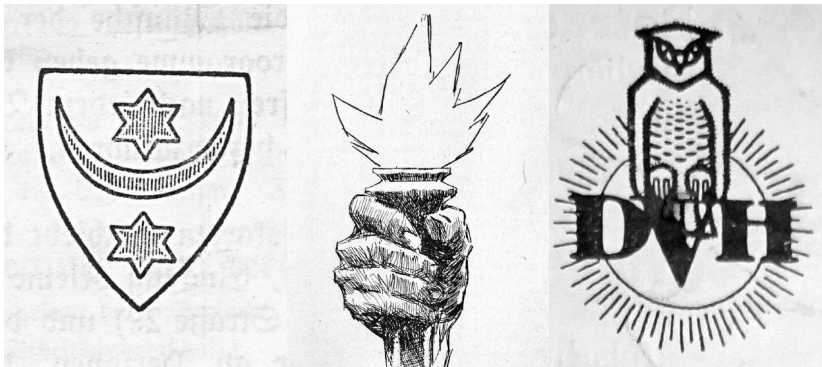


Abb. 5: Detailausschnitte aus Titelblättern (v. l. n. r. VHSH 1920; VHSB 1932; VHSD 1929/30)

Während in Halle der Lokalbezug der Bildungsangebote im Vordergrund steht (abgebildet ist das Stadtwappen von Halle), wird in Brünn ihre politisch-aufklärerische Bedeutung herausgestellt (symbolisiert durch die emporgehaltene Fackel). Dessau verweist mit der Eule auf das antike Ideal der Weisheit und der Wissenschaft.

(b) Vorworte

Zwischen den Titelblättern und den Veranstaltungsankündigungen sind häufig Vorworte abgedruckt, in denen die Einrichtung Auskunft über ihre Absichten gibt und darüber hinaus

41 Das Ankündigungsheft der Volkshochschule Brünn stellt insofern einen Sonderfall dar, als dass die Veranstaltungsankündigungen in das Format einer Zeitschrift eingebunden waren.

42 vgl. Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2019

43 vgl. auch Disselhoff 2012; Alke & Stimm 2020

organisatorische Hinweise aufführt. In diesen Vorworten wird üblicherweise erläutert, wer mit dem Programm angesprochen und was dadurch bewirkt werden soll. Wenn es um die Rekonstruktion der Selbstdarstellungen von Volkshochschulen geht, sind solche Vorworte besonders ergiebig, weil in ihnen die Einrichtungen explizit über sich Auskunft geben.⁴⁴ Freilich sind diese Selbstauskünfte nicht als Informationen über die Einrichtung ungebrochen zu übernehmen, sondern im Kontext ihrer pragmatischen Funktion zu interpretieren, sich gegenüber einem spezifischen Adressat*innenkreis in spezifischer Weise darzustellen. Die in den Vorworten übliche Sprechweise legt dabei nahe, dass nicht nur oder möglicherweise nicht einmal vorrangig die adressierten potentiell Teilnehmenden mit diesen Vorworten angesprochen werden. So wird in ihnen häufig nicht zu den Adressat*innen, sondern über sie gesprochen. Insbesondere die Vorworte legen es nahe, dass die Volkshochschulen in ihren Programmheften auch eine Imagepflege gegenüber der (durch die Veranstaltungen nicht primär adressierten) bürgerlichen Öffentlichkeit und gegebenenfalls noch spezifischer gegenüber Geldgebenden und politisch Verantwortlichen betreibt.

(c) Die in Kategorien sortierten Veranstaltungsankündigungen

Den Kern der Programmhefte bilden die Veranstaltungsankündigungen. In aller Regel werden sie unter Überschriften sortiert. Die Art der Sortierung variiert dabei nicht nur zwischen den unterschiedlichen Volkshochschulen. Auch innerhalb einer Volkshochschule kommt es im Laufe der Jahre zu – häufig nur graduellen, gelegentlich aber auch grundlegenden – Umstellungen in den Kategorisierungen.⁴⁵ Gliederungskategorien sind häufig Themen- oder Fachgruppen, aber auch spezifische Adressat*innenkreise. Die einzelnen Veranstaltungsankündigungen innerhalb eines Programmhefts folgen in aller Regel einem einheitlichen Muster. Dieser Aufbau variiert allerdings von Volkshochschule zu Volkshochschule und auch in der zeitlichen Entwicklung einer Einrichtung. Über die pragmatischen Grundelemente der Ankündigung hinaus (Thema, Ort, Lehrperson, Zeit) können weiterführende Informationen zum Veranstaltungsformat, zum Inhalt, zu den Lehrenden, zu verwendeten Lehrmedien zum erwartetem Teilnahmeverhalten und zur Adressat*innengruppe enthalten sein.

(d) Stundenplan bzw. Studententafel

Einige Programmhefte enthalten einen Stundenplan, mit dem die Veranstaltungen auf ein zeitliches Tableau eingetragen werden. Häufig stehen diese Stundenpläne am Ende der Hefte, so dass sie schnell gefunden werden können. So lässt sich ggf. nachschlagen, wann die gebuchte Veranstaltung stattfindet. Die Stundenpläne legen darüber hinaus eine Nutzungsweise des Programmangebots nahe, die sich nicht primär am angebotenen Inhalt der Veranstaltung, sondern an der zeitlichen Struktur der Angebote orientiert. Man kann schauen, was zu dem Zeitpunkt angeboten wird, an dem man selbst eine Teilnahme einrichten kann.

(e) Verzeichnis der Lehrenden

Auch das – vergleichsweise selten – genutzte Verzeichnis von Lehrenden verweist auf eine, von der Fokussierung auf Inhalte abweichenden Nutzungsweise des Programms. Mit dem Erstellen eines solchen Verzeichnisses wird nahegelegt, dass es für Adressat*innen möglicherweise auch bedeutender sein könnte, bestimmten Personen zu begegnen, als sich mit bestimmten Themen auseinander zu setzen.

44 vgl. Kade et al. 1993; Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2020a; Stimm in diesem Band

45 vgl. Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2019

2.5 ‚Echtheit‘ oder worüber die Quelle Auskunft gibt (und worüber nicht)?

Der Frage der Echtheit einer Quelle wird in der Geschichtswissenschaft eine besondere Bedeutung zugemessen: „Alles entscheidend für eine Quelle ist die Frage der Echtheit.“⁴⁶ Es geht darum, „den Wert der Quelle hinsichtlich ihrer Aussagen zu ermitteln“⁴⁷. Fälschungen von Programmheften und Arbeitsplänen sind allerdings bislang nicht bekannt. Eine entsprechende Motivlage liese sich auch wohl nur mit einiger Mühe konstruieren.

Auch wenn man der Frage einer bewussten Fälschung eine untergeordnete Bedeutung zusprechen kann, lohnt es sich dennoch, auch im Hinblick auf die hier behandelte Quellengattung die Frage zu stellen, inwieweit man den Aussagen trauen kann, die in den Dokumenten enthalten sind. Diese Frage stellt sich insofern anders als in vielen anderen Quellen, als dass in Programmheften überhaupt nicht der Anspruch erhoben wird, über tatsächliche Ereignisse zu berichten. Vielmehr dominiert in ihnen ein Modus der Bekundung von Absichten und der Ankündigung von Geplantem (vgl. Abschnitt 2.2). Dass Programmhefte nicht als ein Überblick über die tatsächlich stattgefundenen Veranstaltungen missverstanden werden können, ist bereits hinlänglich diskutiert worden. Wer sich für Stattgefundenes interessiert, muss sich anderer Quellen bedienen, wie etwa der zahlreich vorliegenden Teilnahmestatistiken sowie der Veranstaltungsberichte von Lehrenden und Teilnehmenden. Auch was die in den Programmheften dargestellten Absichten der Volkshochschulen angeht, lässt sich die Frage der ‚Echtheit‘ in dieser Weise nicht beantworten, da es sich bei diesen um Darstellungen um Formulierungen handelt, die eigens mit dem Zweck verfasst wurden, ein spezifisches Bild der Volkshochschule in der Öffentlichkeit und gegenüber der Adressat*innenschaft zu zeichnen. Das die ‚tatsächlichen‘ Absichten von dieser Darstellung zumindest teilweise differieren bzw. über sie hinausgehen, steht insofern außer Frage.

Angesichts dessen plädieren wir daher dafür, nicht primär nach Ereignissen zu fragen, über die die Quelle Auskunft gibt, sondern vielmehr die Anfertigung der Programmhefte selbst sowie die in ihnen enthaltenen Mitteilungen und Darstellungen als die zu interessierenden Ereignisse zu untersuchen. In den Vordergrund rückt dann die Frage, was und wie angekündigt wurde. Von Interesse ist, wie die Angebote dargestellt und in welchen Kontext sie dabei gesetzt wurden.

3 Überlieferungszusammenhänge

Was die Einordnung des Überlieferungszusammenhangs angeht, in dem eine Quelle steht, bietet die Geschichtswissenschaft die Unterscheidung zwischen ‚Überrest‘ und ‚Tradition‘ an. Handelt es sich bei der Quelle um etwas, das im Vollzug einer spezifischen Praxis entstanden ist, dort genutzt wurde und nun im Nachhinein Auskunft über vergangene Ereignisse gibt (Überrest)? Oder wurde die Quelle eigens zu dem Zweck verfasst, der Nachwelt Informationen zu hinterlassen und so ein spezifisches zukünftiges Bild von den gegenwärtigen Ereignissen zu erzeugen (Tradition)?

In erster Annäherung erweisen sich Programmhefte und Arbeitspläne zweifellos als Überreste. Sie erfüllen eine spezifische Funktion innerhalb der Volkshochschulpraxen der jeweiligen Zeit. Zu diesem Zweck werden sie verfasst, gesetzt und verbreitet. Bei genauerem Hinsehen

46 Arnold 2002, 255

47 Arnold 2007, 57

ist allerdings nicht von der Hand zu weisen, dass möglicherweise bereits beim Verfassen der Hefte, auch bei ihrem Weiterreichen, spätestens aber bei ihrer sorgfältigen Archivierung das Bild eine Rolle spielt, das die Nachwelt von der je gegenwärtigen Volkshochschulpraxis bekommen kann. Wie bereits in Abschnitt 2.1 ausgeführt, ist neben dem primären Zweck der Teilnehmendengewinnung mit Programmheften auch ein Leistungsausweis der Anbieterorganisation gegenüber Trägern und der Öffentlichkeit verbunden. Je länger die Geschichte des Angebots ist, auf die die Anbieterorganisationen zurückblicken können, desto deutlicher tritt hervor, dass in den Programmheften wertvolle Informationen über vergangene Leistungen enthalten sind. So wäre es durchaus naheliegend, wenn bereits bei der Erstellung von Programmheften auch auf die Wahrnehmung des Angebots in der mittelfristigen Zukunft geschickt würde. Nicht nur zur Rechtfertigung gegenüber ihren Stakeholdern, auch im Hinblick auf die Reflexion der Entwicklung des eigenen Angebots erfüllen Programmhefte eine wichtige Rolle. Darauf verweist die Praxis der Archivierung der Hefte in der Organisation, häufig verbunden mit der Ablage weiterer Dokumente, wie etwa Veranstaltungsberichte oder Teilnahmestatistiken. So wurde gezielt archiviert, um ein institutionelles Gedächtnis zu schaffen.

Für die Forschung ist gerade diese im Sinne einer Traditionsbildung vorgenommene Archivierungsarbeit ein Glücksfall. Durch sie wurde der Erhalt zahlreicher Programmhefte häufig in ihrer vollständigen zeitlichen Abfolge sichergestellt und ihr Auffinden erheblich erleichtert. Die Hefte und Pläne liegen teilweise bis heute in den Archiven der jeweiligen Einrichtungen. Teilweise wurden sie zu bestimmten Zeitpunkten an andere Archive weitergereicht, wo sie bis heute aufbewahrt sind.

Die Kenntnisse über das konkrete Überlieferungsgeschehen sind allerdings insgesamt gering. Eine systematische Auswertung der Archive und der Wege, die die Programmheftsammlungen genommen haben, steht noch aus. Die im Zusammenhang des Forschungszusammenhangs vorgenommenen Recherchen zu bestimmten Volkshochschulen lassen vermuten, dass die Quellenlage insgesamt ausgesprochen gut sein müsste. Zu allen der – mehr oder weniger zufällig – exemplarisch gewählten Volkshochschulen konnten – gelegentlich mit geringem, manchmal aber auch mit größerem Aufwand – entsprechende Programmheftsammlungen aufgefunden werden.⁴⁸ Entsprechende Funde zu anderen Volkshochschulen, nach deren Programmheften und Arbeitsplänen noch nicht gezielt gesucht wurde, sind daher zu erwarten. Für die Zeit ab 1946 sind die Quellen bereits breit erschlossen. Im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, vormals der Pädagogischen Arbeitsstelle des Volkshochschulverbands, wurden ab 1957 systematisch die Programmhefte ausgewählter Volkshochschulen gesammelt. Mittlerweile wurde ein Teil dieser Sammlung digitalisiert und zusammen mit weiteren Beständen online zugänglich gemacht.⁴⁹

Von Überlieferungsseite aus betrachtet, wandeln Arbeitspläne und Programmhefte somit ihre Funktion im Laufe ihres – überraschend langen – Lebenszyklus. Zunächst steht ihre kurzfristige Funktion, im Sinne der Gewinnung von Teilnehmenden und der Information der Öffentlichkeit im Vordergrund. Diese Funktion verlieren sie in dem Moment, in dem der Zeitpunkt der angekündigten Veranstaltungen eingetreten ist. Im Anschluss daran gewinnt ihre Funktion als Leistungsausweis gegenüber relevanten Anderen an Gewicht. Auch diese

48 vgl. Archivalienverzeichnis in diesem Band

49 Link zum digitalen Volkshochschul-Programmarchiv des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.: <https://www.die-bonn.de/weiterbildung/archive/programmplan-archive/volltextrecherche.aspx>

mittelfristige Relevanz überholt sich, sobald die Hefte und Pläne nicht mehr als Ausweis gegenwärtiger, sondern nur noch als Hinweis auf vergangene Leistungen interpretiert werden können. Im Anschluss daran tritt ihre dritte Funktion, die Überlieferungsfunktion, in den Vordergrund. Den historisch interessierten Beobachter*innen erlauben sie Einblicke in eine vergangene Praxis der Kommunikation zwischen Anbietern und Adressat*innen und in vergangene Praxen der Programmplanung, mit ihren spezifischen Themen, Orten und Absichten und dem spezifischen Personal, dem eine herausgehobene Bedeutung zugesprochen wird. Sie dienen dabei nicht nur als Spiegel des Zeitgeistes⁵⁰, sondern fungieren auch als reichhaltiges, in seiner Bedeutung prinzipiell unabschließbares Quellenmaterial, dem je nach Fragestellung und Kontextualisierung immer wieder neue Erkenntnisse abgerungen werden können.

4 Desiderate

Die voranstehenden Ausführungen haben sich darauf beschränkt, die Spezifika von Programmheften und Arbeitsplänen als Quellen historischer Erwachsenenbildungsforschung zu diskutieren. Nicht berücksichtigt wurden dagegen *andere Quellen, die Einblicke in die Erwachsenenbildungspraxis der Weimarer Zeit geben können*, obwohl auch solche im vorliegenden Band regelmäßig herangezogen werden. Ihre systematische Berücksichtigungen hätte schlicht den Rahmen des hier vorliegenden Beitrags gesprengt. Viele weitreichende Rückschlüsse lassen sich gerade erst in der gleichzeitigen Verwendung unterschiedlicher Quellen realisieren. So werden auch für die Analysen im vorliegenden Band Befunde aus den Programmheften mit Befunden aus anderen Dokumenten verknüpft, zum Beispiel Teilnahmestatistiken, Veranstaltungsbereichten, Festschriften, Photographien oder programmatischen Texten.

Das Zusammenspiel unterschiedlicher Dokumente bei der Analyse von Praxen der Programmplanung, des Anbietens und des Teilnehmens wäre in weiterführenden Überlegungen zur Quellenlage für eine historische Erwachsenenbildungsforschung eingehender zu untersuchen. In diesem Zusammenhang wäre dann auch zu klären, welche Quellen Rückschlüsse über das vergangene Planungshandeln von Angebotsverantwortlichen und Lehrenden erlauben würden. Es wäre zudem zu diskutieren, in welchen Dokumenten und Artefakten sich Hinweise auf das konkrete Veranstaltungsgeschehen finden lassen, etwa in den Berichten, die Lehrende ihrer Volkshochschule einzureichend hatten oder die Teilnehmende verfasst haben oder in eigens angefertigten Protokollen, die das Geschehen dokumentieren sollen.⁵¹ Es wäre schließlich auch zu fragen, inwiefern es möglich ist, individuell biographische Aneignungsprozesse zu rekonstruieren, die sich im Umgang mit den damaligen Bildungspraxen entfaltet haben.

Nicht nur, was die Verknüpfung mit anderen Quellen angeht, auch speziell im Hinblick auf die hier eingehend diskutierte Quelle ‚Programmheft‘ sind zahlreiche Fragen offen und stehen wichtige Analysen noch aus. So wäre angesichts der ausgesprochen reichen Erkenntnisse, die bereits mit der Analyse einzelner Programmheftsammlungen verbunden ist, *eine systematische Erschließung und Katalogisierung* von Quellen dieser Sorte wünschenswert. Die bisherigen Erfahrungen lassen erwarten, dass solche Hefte zu den meisten Anbieterorganisationen auffindbar sein müssten, insbesondere was Abendvolkshochschulen angeht, deren

50 Nolda 1998

51 vgl. Mann 1924

Heftsammlungen in der Regel in staatliche Archive überführt wurden. Eine solche, möglichst digitalisierte und online zugängliche Sammlung würde eine Grundlage für weitreichende Erkenntnisse über Genese und Entwicklung der Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit versprechen. Im Zusammenhang von Recherchen dazu wäre sorgfältig auf die Fundsituation zu achten und gezielt nach Hinweisen zu den Überlieferungspraxen zu fragen. Wo liegen die Hefte jetzt? Wie sind sie dorthin gekommen? Lassen sich Spuren der Sammlung und Archivierung ausmachen? Sofern die Hefte noch in den Einrichtungen selbst vorliegen, wäre beispielsweise mit auszuwerten, welche weiteren Dokumente und Artefakte gemeinsam mit ihnen aufbewahrt wurden.

Je breiter zugänglich die Programmhefte dieser Zeit wären, desto differenzierter könnte eine *systematische Analyse der Entwicklung der Formtraditionen* ausfallen, in denen Programmhefte stehen. Vergleiche sowohl des Gesamtaufbaus als auch einzelner Formelemente wären wünschenswert. Dies würde eine bessere Einordnung spezifischer Programmhefte je konkreter Anbieterorganisationen erlauben. Weitere Recherchen zu verwandten Textgattungen, insbesondere Veranstaltungsankündigungen und Werbebroschüren, könnten zudem vertiefte Erkenntnisse über spezifische Merkmale der Textsorte Programmheft liefern. Weitestgehend ungeklärt ist beispielsweise die Frage der Autor*innenschaften (vgl. Abschnitt 2.3) bzw. überhaupt der konkreten Praktiken der Texterzeugung. Dokumente aus den Anbieterorganisationen, wie etwa Programmheftentwürfe, Sitzungsprotokolle oder Briefe, könnten hier Einblicke verschaffen. Schließlich wären auch Hinweise darüber zu suchen, wie die Praktiken der Verbreitung und Weitergabe der Programmhefte, ggf. auch des Hinweisens auf sie oder des Anpreisens von Veranstaltungen, konkret aussahen.

Bislang weitestgehend unausgewertet ist auch die erstaunlich breite *Literatur zur Programm- und Angebotsgestaltung*, die in der betreffenden Zeit verfasst wurde. Sie enthält nicht nur Hinweise auf die konkreten Praktiken der Programmplanung und Programmheftgestaltung, sondern gibt auch Auskunft über die mit ihnen verbundenen Vorstellungen einer gelingenden Erwachsenenbildungspraxis. Einen exemplarischen Einblick geben die Ausführungen von Rzehak in diesem Band. Eine ausführliche Diskussion verbunden mit einem Wiederabdruck zentraler Quellen ist in einem Folgeband der vorliegenden Publikation geplant.

Die im vorliegenden Band enthaltenen Fallstudien veranschaulichen eindrücklich die theoretischen und empirischen Potenziale einer Verwendung von Programmheften als Quellen historischer Erwachsenenbildungsforschung. Es wäre daher zu wünschen, dass diese explorativen Erkundungen in weiteren Analysen aufgegriffen und weiterentwickelt werden würden. Die im vorliegenden Beitrag aufgeworfenen methodologischen Fragen wären in diesem Zusammenhang materialbezogen weiter zu diskutieren und zu differenzieren.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Alke, M. & Stimm, M. (2020): Zwischen Kontinuität und Bruchstellen? Die Volkshochschule Groß-Berlin während des Übergangs zum Nationalsozialismus. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 29, 91-104.
- Arnold, K. (2002): Quellenkritik. In: S. Jordan (Hrsg.): Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart: Reclam, 255-257.
- Arnold, K. (2007): Der wissenschaftliche Umgang mit Quellen. In: H.-J. Goertz (Hrsg.): Geschichte. Ein Grundkurs. 3., revidierte und erweiterte Auflage. Reinbek: Rowohlt, 48-65.
- Budde, G. (2008): Quellen, Quellen, Quellen... In: G. Budde, D. Freist & H. Günther-Arndt (Hrsg.): Geschichte: Studium – Wissenschaft – Beruf. Berlin: Akademie Verlag, 52-69.
- Burdukova, G. (2019): Nachhaltigkeit als Thema in den Programmen und Angeboten der Volkshochschulen im Zeitverlauf. Programmanalysen auf der Basis des digitalen Volkshochschulprogrammarchivs am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Bonn: DIE.
- Ciupke, P., Gierke, W., Hof, C., Jelich, F.-J., Seitter, W., Tietgens, H. & Zeuner, C. (2002): Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung. Bonn: DIE.
- Dinkelaker, J. (2009): Pädagogisches Handeln und pädagogische Kommunikation. Analyse des Verhältnisses zweier Operationsweisen. In: K. Berdelmann & T. Fuhr (Hrsg.): Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion. Paderborn: Schöningh, 182-202.
- Dinkelaker, J. (2013): Einbindung Abwesender. Ordnungen territorial entgrenzter Teilnahme am Lebenslangen Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16 (4), 713-730.
- Dinkelaker, J. (2018): Lernen Erwachsener. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dinkelaker, J. (2019): Unterschiede im Entgrenzten. Zur Frage nach den Konturen von Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, H. von Felden & S. Lerch (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung. Opladen: Barbara Budrich, 37-48.
- Dinkelaker, J. (2023): Aneignung – Vermittlung. In: R. Arnold, R. Nussli & J. Schrader (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 22-23.
- Dinkelaker, J. (2024): Auf Zeigen bezogenes Lernen. Zur interaktiven Hervorbringung von Momenten fremd-induzierter Selbstbeobachtung in Bildungsveranstaltungen. In: T. Fuhr, K. Berdelmann, J. Klopstein & H. Reuthen (Hrsg.): Von der Reflexion zur Operation. Stand und Perspektiven der Operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh, (im Druck).
- Disselhoff, K. (2012): Bildwerbung der Volkshochschule. Bildwissenschaftliche Analyse der Deckblätter der Volkshochschule. Dortmund von 1946-2011. Dortmund: Dipl.-Arb.
- Dörner, O., Grotlüschen, A., Käpplinger, B., Molzberger, G. & Dinkelaker, J. (Hrsg.) (2020): Vergangene Zukünfte – Neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung. Opladen: Barbara Budrich.
- Ebner von Eschenbach, M. & Dinkelaker, J. (2019): Arbeitspläne als Quellen der Geschichte der Volkshochschulen in der Weimarer Republik. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 28 (2), 77-89.
- Ebner von Eschenbach, M. & Dinkelaker, J. (2020a): „Die Volkshochschule will in erster Linie dem Lern- und Bildungsbedürfnis der werktätigen Bevölkerung dienen“. Explorationen zur Historiographie erwachsenenpädagogischer Angebotskommunikation anhand von Arbeitsplänen der Volkshochschule Halle zu Beginn der 1920er Jahre In: O. Dörner, A. Grotlüschen, B. Käpplinger, G. Molzberger, & J. Dinkelaker (Hrsg.): Vergangene Zukünfte – Neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung. Opladen: Barbara Budrich, 92-106.
- Ebner von Eschenbach, M. & Dinkelaker, J. (2020b): „Hat die Erde Raum für Alle?“ Adolf Reichweins kurzes Gastspiel als Dozent an der städtischen Abendvolkshochschule Halle. In: H. Wenzel (Hrsg.): Adolf Reichwein in Halle und die Lehrerbildung. Von der Pädagogischen Akademie zur Pädagogischen Fakultät. Magdeburg: Friedrich-Ebert-Stiftung, 131-158.
- Freide, S. (in Vorbereitung): Zur Logik des Anbietens im Digitalen – Eine ethnographisch angelegte Diskursanalyse der Regierung von Digitalisierung an der Volkshochschule. Halle: Diss.
- Gieseke, W. & Opelt, K. (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945-1997. Opladen: Leske u. Budrich.
- Glaser, E. (2010): Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In: B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa. 365-375.
- Goody, J. (1987): The interface between the written and the oral. Cambridge: University Press.

- Heuer, K., Hülsmann, K. & Reichart, E. (2008). Neuer Service für die Programmforschung. Das „Online-Archiv Weiterbildungsprogramme“ des DIE. *DIE Zeitschrift*, (4), 46-49.
- Hoffmann, N. (2018): Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Iser, W. (1979). *Der implizite Leser*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Kade, J. (1996): Vermittelbar/Nicht-Vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 30-70.
- Kade, J. (2004): Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: D. Lenzen (Hrsg.): *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 199-232.
- Kade, J. (2013): Aufmerksam – nicht aufmerksam – unaufmerksam. Kulturelle Hintergründe und erziehungswissenschaftliche Aspekte der Aufmerksamkeitskommunikation. In: S. Reh, K. Berdelmann & J. Dinkelaker (Hrsg.): *Aufmerksamkeit und Pädagogik. Geschichte – Theorie – Empirie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 127-146.
- Kade, S., Nittel, D. & Nolda, S. (1993): „Werte Bürgerinnen und Bürger! Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer!“ Institutionelle Selbstbeschreibungen von Volkshochschulen in politischen Veränderungssituationen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (3), 409-426.
- Käpplinger, B. (2008): Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 9 (1). Online unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0114-fqs0801379>. (Abrufdatum: 09.01.2024).
- Käpplinger, B. (2017): Generationen von Geflüchteten und Generationen von institutionellen Antworten der Volkshochschulen. Eine historische Programmanalyse. In: O. Dörner, C. Iller, H. Pätzold, J. Franz & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.): *Biografie – Lebenslauf – Generation: Perspektiven der Erwachsenenbildung*. Opladen: Budrich, 99-113.
- Käpplinger, B. (2022): Arbeitspläne und Leitideen in der Weimarer Republik – Divergente Richtungen der Volkshochschulen in Bremen und in Gießen. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45, 275-293.
- Käpplinger, B., Robak, S., Fleige, M., von Hippel, A. & Gieseke, W. (Hrsg.) (2017): *Cultures of program planning in adult education. Concepts, research results and archives*. Frankfurt/M.: Lang.
- Mann, A. (1924): Aufzeichnungen des Verlaufes von Volkshochschulstunden. In: *Blätter der Volkshochschule Breslau*, (9), 41-56.
- Nolda, S. (1998): Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt/M.: DIE.
- Nolda, Sigrd (2011): Bildelemente in Programmen der Erwachsenenbildung. Zur Analyse bildlicher Darstellung von Institutionen, Adressatenkonstruktionen und Wissens(-vermittlungs-) formen in Programmen der Erwachsenenbildung. In: *Bildungsforschung*, 8 (1). 97-123.
- Schäffter, O. (2003): Erwachsenenpädagogische Organisationstheorie. In: W. Gieseke (Hrsg.): *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann, 59-81.
- Seitter, W. (2002): Erwachsenenpädagogische Ethnographie oder die Annäherung der Erwachsenenbildung an ihre Teilnehmer. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (6), 918-937.
- Star, S. L. & Griesemer, J. R. (1989): Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. In: *Social Studies of Science*, 19 (3), 387-420.
- Tietgens, H. (1988): Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 38 (2), 88-97.
- Tietgens, H. (1998): Zur Auswertung von Arbeitsplänen der Volkshochschulen. In: S. Nolda, K. Pehl & H. Tietgens: *Analysen für die Erwachsenenbildung*. Frankfurt/M.: DIE, 61-138.
- VHSB 1932/33 – Vorlesungsplan des Herbstsemesters 1932/1933, Volkshochschule Brünn, Titelseite der Zeitschrift. In: *„Licht ins Volk: Zeitschrift der Volkshochschule Brünn“* (1932), 4 (1), 29-40.
- Wehr, G. (1913). *Das deutsche Volkslied. Ein Vortrag und vollständiger Ratgeber zur Veranstaltung von Volksliederabenden aller Art in Stadt und Land nebst Literatur- und Notennachweis, Programmmustern und Deklamationsstoff*. Gotha: F. E. Perthes.

Archivalien

- UFra 1923/24 – Vorlesungsverzeichnis Universität Frankfurt am Main, Wintersemester 1923/1924; Online unter: <https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/11217>. (Abrufdatum: 09.01.2024).
- VHSD 1929/30 – Mitteilungen des Vorstandes der Dessauer Volks-Hochschulkurse und Mitteilungen des Verwaltungsausschusses der Dessauer Volks-Hochschulkurse, 1 (1920)-8 (1922); 13 (1925) bis 25 (1931); Deutsche Nationalbibliothek Leipzig, ZB 25033.

VHSH 1920 – Arbeitsplan Volkshochschule Halle/S., 1920; Staatsbibliothek zu Berlin, Ah 11942.
VHSH 1923 – Arbeitsplan Volkshochschule Halle/S., 1923; Staatsbibliothek zu Berlin, Ah 11942.

Autor

Dinkelaker, Jörg: Prof. Dr., Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Institut für Pädagogik, Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Forschungsschwerpunkte: Formen des Lernens Erwachsener, Empirie der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Vermittlung und Übersetzung von Wissen, Teilnehmen an Bildungsangeboten, Pädagogische Professionalität, Geschichte der Erwachsenenbildung, Methodologische Fragen einer Empirie pädagogischer Situationen
joerg.dinkelaker@paedagogik.uni-halle.de

II Konzeptionelle Vorstellungen mit Ideen zur Angebotsstruktur

Malte Ebner von Eschenbach

Von der Programmzusammenstellung der Volksunterhaltungsabende nach dem Düsseldorfer Prinzip zur Programmgestaltung in der Volkshochschule?

Einsichten einer epistemologischen Lektüre zum Entwurf einer „harmonischen Programmgestaltung“ Robert von Erdbergs

Einleitung

Letzte Worte, so sie noch mitgeteilt werden, muten „meist pathetisch an“, seien „eschatologisch aufgeladen“ oder wiesen auf eine „existenziell[e]“ Situation hin.¹ Wie auch immer, letzte Worte sind durchaus mit einem besonderen Status eigentümlicher Dignität verbunden², was sich auch für die *last words* Robert von Erdbergs in seinem Aufsatz „Programmgestaltung“³ behaupten ließe. Denn dieser 1917 in der von Anton Lampa und Robert von Erdberg herausgegebenen Zeitschrift Volksbildungsarchiv erschienene Aufsatz von Erdbergs beabsichtigt nichts Geringeres, als einen signifikanten Unterschied bei der Gestaltung von Bildungsprogrammen machen zu wollen, der in den letzten Worten des Aufsatzes, „[v]öllige Umkehr zu neuen Wegen“⁴, pointiert artikuliert wird. Schnell drängen sich Fragen auf, von welchen alten Wegen sich abgewendet bzw. zu welchen neuen Wegen sich Robert von Erdberg nach bei der Gestaltung von Programmen zugewendet werden soll(t)e oder welche Gründe eine derartige ‚völlige Umkehr‘ rechtfertigen vermögen. Soviel sei an dieser Stelle vorausgeschickt: Mit dem Urteil der ‚völligen Umkehr zu neuen Wegen‘ erhält eine Auseinandersetzung Robert von Erdbergs ihren Schlussstein, die im Status einer Generalkritik zu einem neuen Denken bei der Gestaltung von Bildungsprogrammen auffordert, deren Abstoßpunkt die Programmgestaltung, besser: Programmzusammenstellung, der Volksunterhaltungs- und Dichterabende darstellt und deren Fluchtpunkt, über das Feld der Volksunterhaltungsabende hinaus, die sich im Werden befindende Volkshochschule ist. Von Erdbergs letzte Worte sind zwar explizit auf die Volksunterhaltungsprogrammgestaltung gerichtet, untergründig führt seine Argumentation aber auch die programmatischen Grundbestimmungen der Neuen Richtung mit, vor deren Hintergrund sein Urteil eine doppelte Botschaft enthält. Letzteres wird aber erst erkennbar, wenn der Aufsatz von Erdbergs aus einer epistemologischen Perspektive gelesen wird, wofür ich im Folgenden argumentieren werde.

Ausgehend von meiner Einordnung entwickle ich meine Lesart aus einem Close Reading des programmatischen Texts „Programmgestaltung“ Robert von Erdbergs und zwar in fol-

1 Klenner & von Rahden 2008, 4

2 Guthke 1990

3 von Erdberg 1917a

4 ebd., 99

gender Reihenfolge: Zunächst skizziere ich in gebotener Kürze das volksbildnerische Institut der Volksunterhaltungsabende, um mich der Konstellation zu vergewissern, in der von Erdbergs Aufsatz eingebettet ist (Abschnitt 1), ehe ich den in dieser Konstellation verankerten Einsatzpunkt der Argumentation von Erdbergs darstelle (Abschnitt 2). Anschließend wende ich mich eingehender von Erdbergs Kritik am sog. Düsseldorfer Prinzip bei der Planung von Volksunterhaltungsabendprogrammen sowie seiner Kritik an den Vorschlägen zu den Dichterabenden Raphael Löwenfelds zu (Abschnitt 3), bevor ich zum Gegenvorschlag von von Erdberg, dem Entwurf einer „harmonischen Programmgestaltung“, gelange, in dem er prinzipiell Eckpunkte für die zukünftige Gestaltung von Programmen umreißt (Abschnitt 4). Dass von Erdbergs Aufsatz nicht nur eine programmplanungstheoretische Diskussion auf dem Gebiet der Volksunterhaltungsabende in Gang zu setzen beabsichtigt, sondern untergründig die Restrukturierung des freien Volksbildungswesens im Sinne der Neuen Richtung mit dem Ziel forciert, die hinreichenden volksbildnerischen Voraussetzungen zu erschaffen, für die neue, sich im Werden befindende Volkshochschule, werde ich am Schluss diskutieren. Mit anderen Worten: Mit seinem Beitrag zur Programmgestaltung überführt von Erdberg einen Diskurs zur Programmgestaltung aus dem bekannten und erschlossenem Gebiet der Volksunterhaltungsabende in das noch wenig bekannte, sich aber in Umrissen bereits abzeichnende Gebiet einer kommenden Volkshochschularbeit, zumindest scheint er mir dafür einen entscheidenden Impuls setzen zu wollen (Abschnitt 5).

1 Volksunterhaltung als Verbindung zwischen Bildung und Vergnügen in der Volksbildung

Die Volksbildung kannte im Deutschen Kaiserreich vielfältige Angebotsweisen und Formate.⁵ Neben den weithin bekannten volksbildnerischen Aktivitäten z. B. im Vortragswesen, im Volksbüchereiwesen oder in der Universitätsausdehnungsbewegung ist die erwachsenbildungswissenschaftliche Historiografie zu den Volksunterhaltungs- und Dichterabenden zwischen Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts wenig entwickelt.⁶ Ein paar Aspekte seien daher an dieser Stelle in Erinnerung gerufen, um die Konstellation sichtbar zu machen, in der von Erdbergs Einsatz eingebettet ist.

Im Wilhelminischen Kaiserreich in den 1890er Jahren ging die Volksbildung eine enge Verbindung mit der Frage der Volkserholung ein.⁷ Diese Verbindung war Ergebnis einer in den 1860er Jahren einsetzenden Perspektiverweiterung, die das Verhältnis von Bildung und Arbeit rekonfigurierte: War, so Horst Dräger⁸, in der Volksbildung lange Zeit ein Schwerpunkt auf Arbeit gesetzt worden, sodass vor allem die werktätige Bevölkerung durch erwerbstätigkeits- und berufsbezogene Bildungsangebote auf Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse dabei zu unterstützen versucht wurde, ihre soziale Lage zu verbessern und Sittlichkeit

5 Einen guten Überblick gibt Röhrig 1991; s. a. für die zeitgenössischen Diskurse z. B. Honigsheim 1921; von Erdberg 1924; von Erdberg 1928.

6 Ein Blick in die historiografischen Diskurse in der Erwachsenenbildung zeigt, dass Horst Drägers (1975, 198-212) ein halbes Jahrhundert zurückliegende Analyse zu den Volksunterhaltungsabenden als volksbildnerische Aktivität der *Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung* immer noch eine der seltenen tiefergehenden Analysen zu den Volksunterhaltungsabenden darstellt, auf die im Diskurs referiert wird.

7 Zentral sei an dieser Stelle auf das Wirken des von Viktor Böhmert 1888 gegründeten *Vereins für Volkswohl* hingewiesen.

8 Dräger 1975, 198-212

zu erhöhen, verschob sich der Fokus in den 1870er und 1880er Jahren. Arbeit blieb zwar weiterhin zentraler Bezugspunkt der Volksbildung, wurde aber nunmehr von der Seite der Erholung, die als entscheidende Voraussetzung für produktive Arbeit erkannt und sukzessiv anerkannt wurde, betrachtet.⁹ Vor allem die damalige Verbesserung der Arbeitsbedingungen waren wichtige Voraussetzungen (z. B. Verbesserung der Arbeitsschutzbedingungen, Arbeitszeitregelungen), dass sukzessive diese neue, frei werdende Zeit für die erwerbstätige Bevölkerung stieg¹⁰. Volksbildung konzentrierte sich nunmehr auf diese Erholungszeit (von Arbeit)¹¹, insbesondere unter dem verstärkten Einsatz künstlerischer Bildungsangebote.¹² Aus bildungstheoretischer Perspektive wurde sich mit den Volksunterhaltungsabenden „von den rationalistischen und emanzipatorischen Momenten der Volksbildung“¹³ entfernt und zunehmend ästhetischer Bildung zugewendet. In Bezug auf von Erdberg beschreibt Dräger diese Dynamik in der Volksbildung folgendermaßen: „Um 1860 sah man zumeist den ‚leeren Kopf‘ des Arbeiters, 1890 zumeist die ‚öde und leere Seele‘“¹⁴. Die Ansprache der ‚Seele‘ oder des ‚Gefühls‘ war eben nicht mehr über die ‚Ratio‘ zu adressieren, sondern über die ‚Emotio‘, wofür sich die künstlerischen Ausdrucksformen wie Gesang, Schauspiel oder Lesungen besonders gut eigneten, da sie das Erleben und Mitmachen in den Blick nahmen. Im Zuge der Erweiterung der Volksbildung als bildende Volkserholung¹⁵ stellte der Zweig der bürgerlich-liberalen Volksbildung fest, dass die Freizeit- und Erholungsmöglichkeiten der Arbeiterschaft in ihren Augen nicht in dem Maße bildend fundiert waren, wie sie es für das Bürgertum oder den Adel, die ihre Schauspielhäuser, Hoftheater oder Kammerkonzerte hatten, reklamierten.¹⁶ Die gewissermaßen unkultivierten Vergnügungsorte der Arbeiterschaft wie die Tanzlokale, Bierstuben oder Wirtshäuser erschienen der bürgerlich-liberalen Volksbildung als „abgetrennt von allen edlen Vergnügen“ und waren für sie zugleich Orte „ungebildeter Gesellschaftlichkeit“.¹⁷ An dieser Zeitdiagnose setzte die Volksbildung mit dem nunmehr erweiterten Fokus auf Volksunterhaltung mit dem Ziel an, der ‚ungebildeten Geselligkeit‘ der Arbeiterschaft entgegen sowie der ‚Veredelung‘¹⁸ des Vergnügens zuzuarbeiten. Dahinter steckte die Annahme, dass diese ‚Aufwertung‘ notwendig sei, um auch die gehobenen Bevölkerungskreise anzusprechen und für die Volksunterhaltungsabende zu interessieren, um auf diesem Gebiete alle Bevölkerungskreise zusammenbringen zu können.

9 Tews 1891, 3-7 [Anmerkung M. E. v. E.: Im Dokument wird Johannes Tews nicht explizit als Autor ausgewiesen, sondern im Text lediglich vom „Bearbeiter des Schriftchens“ (Tews 1891, 4) gesprochen. Da Tews seit 1891 Geschäftsführer der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung war, ist anzunehmen, dass es sich beim ‚Bearbeiter‘ um ihn handeln sollte.]

10 weiterführend sei hingewiesen auf Hohorst u. a. 1975 (insb. 57-140); Henning 1978; Langewiesche 1979; Reulecke 1976

11 Böhmert 1891

12 Wetekamp 1900

13 Dräger 1975, 200

14 ebd., 206

15 siehe z. B. den derart bezeichneten, von Willy Lichtwarck geleiteten ‚Verein für bildende Volksunterhaltung Berlin‘, der 1907 gegründet wurde (VbVB 1910)

16 Nipperdey 1998 [1990], 692-796

17 Dräger 1975, 206; Der Geringschätzung der deutschen Arbeiterkultur durch die liberale Volksbildung kann hier nicht weiter nachgegangen werden, s. dazu die aufschlussreichen Arbeiten zur sozialistischen Arbeiterkultur bei Ritter (1979), von Rüdén (1981) Groschopp (1985) oder van der Will & Burns (1982). Darüber hinaus sei auch auf die Berichte Adolf Levensteins (1909) zu den ‚Arbeiterphilosophen‘ und ‚Arbeiterdichter‘ hingewiesen.

18 z. B. Assmus 1911

Das Volksbildungswesen mit Schwerpunkt auf Unterhaltung war vielstimmig: Volkstheater, Volksbühnen, Volkskonzerte oder auch Volksunterhaltungsabende sind nur einige Bereiche, in denen die Pflege des edlen Vergnügens und der mitmenschlichen Begegnung mit volksbildnerischen Mitteln ästhetischer Provenienz betrieben wurde.¹⁹ Der stenografische Bericht zum „Ersten Kongress für Volksunterhaltung“, der am 13. und 14. November 1897 in Berlin veranstaltet wurde, legt beredtes Zeugnis von den vielfältigen Entwicklungsdynamiken in der Volksunterhaltung ab.²⁰ Insbesondere die Volksunterhaltungsabende und ihre verschiedenen Variationen z. B. als Dichter-, Ton-, Trutz-, Durchhalte-, Kriegs-, Jubel-, Bildungs-, Kunst-, Lieder-, Konzert-, Deklamations- oder Volksabende²¹ zählten zu den Veranstaltungen, die ein heterogenes und vielzähliges Publikum – „alle Altersstufen und Stände“ – zu erreichen gedachten, mit dem Ziel einer „besonders (...) abwechslungsreichen Unterhaltung“.²² Da die Volksunterhaltungsabende zudem durch einen „parteilose[n] Charakter“²³ gekennzeichnet waren, eigneten sie sich – so stellt es Paul Luther heraus – als „vorzügliches Mittel, sozial versöhnend zu wirken“²⁴. Sich in dieser Weise der sozialen Frage seitens der bürgerlich-liberalen Volksbildung anzunehmen, war dadurch begründet, dass das ‚deutsche Volk‘ in der Arbeit getrennt war und eine Einheit sich nicht auf diesem Gebiet herzustellen vermochte, sondern vielmehr auf dem Gebiet der Nicht-Arbeit, Freizeit und Erholung, dies sei dem Einheitsgedanken zur Verwirklichung verheißbar.

Inhaltlich sollten die künstlerischen und bildenden Elemente der Volksunterhaltungsabende daher auch „[n]icht die Musik der gewöhnlichen Tanzkneipen, sondern gediegene musikalische Vorträge“ als verbindliches Programmelement anbieten, sie sollten auch nicht das „Bierbank-Gewäsch, sondern Perlen der Litteratur“ aufführen und sie sollten schon gar nicht „faule Witze, sondern gehaltvolle Vorträge“, die eben auch „nicht nur zur Erhebung, sondern auch zur Belehrung“ beitragen, ihrem Publikum darbieten.²⁵ In der Tat avancierten die Volksunterhaltungsabende für die ‚Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung‘ zu einem Mittel, die unterschiedlichen Gruppen im Deutschen Kaiserreich zu einer geistigen und sittlichen Einheit zusammenzuführen und dies nicht über die Fokussierung auf den ‚Kopf‘, sondern auch über die ‚Seele‘ der Teilnehmer*innen.

Wenngleich die ‚Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung‘²⁶ sowie die zu Volksunterhaltungsabenden herausgegebenen Wegweiser²⁷, Handbücher²⁸, Agitationsschriften²⁹, Richtlinien³⁰, Ratgeber³¹ und Musterprogrammveröffentlichungen³² in Anspruch nehmen, dass

19 Baecker 1893; Löwenfeld 1895; Löwenfeld 1897; Matzdorf 1913, 10

20 Löwenfeld 1898

21 Verein für Volksbildung 1916

22 Matzdorf 1913, 11

23 ebd., 13

24 Luther 1898; Zur Diskussion des Neutralitätspostulats im freien Volksbildungswesen sei ein vertiefter Blick in die ‚Protokolle zu den Volkshochschultagen‘ zwischen 1904 und 1912 empfohlen.

25 Tews 1891, 8

26 VGFVV 1891

27 Matzdorf & Scholz 1913

28 Luther 1898

29 Schlipköter & Schlipköter 1914; Scheuren 1915

30 Ritter 1918

31 Wehr 1914

32 Z. B. finden sich eine Vielzahl an Musterprogrammen zu Volksunterhaltungs-, Dichter und Tondichterabenden in der von Raphael Löwenfeld seit 1899 herausgegebenen Zeitschrift ‚Die Volksunterhaltung. Zeitschrift für die gesamten Bestrebungen auf dem Gebiete der Volksunterhaltung‘.

die Volksunterhaltungsabende viele Publika erreichten, so ist Dräger diesbezüglich skeptisch. Die große Verbreitung der Volksunterhaltungsabende sei durchaus festzustellen, aber indes nicht hinreichend genau feststellbar, in welchem Umfang sie reüssierte. Auch die angestrebte „echte Verbindung von Bildung und Vergnügen“, die „belehrende Unterhaltung“ sowie die „Versöhnung der Klassen“ seien Drägers Urteil nach letztlich durch die Volksunterhaltungsabende kaum erreicht worden.³³ Vielmehr transformierten sich die auf Unterhaltung abzielenden Veranstaltungen zu reinen Unterhaltungsveranstaltungen, die als „Vorform heutiger Unterhaltungsindustrie angesehen werden muß“³⁴. Gleichwohl sind die Volksunterhaltungsabende während ihrer Glanzzeit zwischen 1890 und 1918 nie einer ernsthaften und dezidierten Kritik aus volksbildnerischer Perspektive ausgesetzt gewesen. Selbst als sich beispielsweise für Johannes Tews abzeichnete, dass anstelle der Belehrung das Amüsement im Vordergrund beim Publikum stand, nahm er dies zum Anlass, die Unterhaltung als bildendes Element aufzuwerten: Die „Menge will sich amüsieren“, so Tews, dann „[b]ereite den Menschen Vergnügen, und du hast sie!“³⁵

Eine weitergehende Darstellung der Volksunterhaltungsabende ist an dieser Stelle weder möglich, noch notwendig. Für den weiteren Verlauf der Argumentation ist es wichtig, die volksbildnerische Konstellation, auf die von Erdberg in seinem Aufsatz abhebt, sichtbar bekommen zu haben, da er in diesem Hintergrund seinen kritischen Aufsatz „Programmgestaltung“ (1917) aufspannt.

2 Zum Ausgangspunkt der Kritik Robert von Erdbergs

In der Abteilung ‚Abhandlungen und kleinere Beiträge‘ im Volksbildungsarchiv findet sich von Erdbergs Aufsatz mit dem zunächst schlicht erscheinenden Titel „Programmgestaltung“. Ausgangspunkt von Erdbergs ist sein prinzipielles Nachdenken über das freie Volksbildungswesen in einer Zeit, in der sie einen ihrer Schwerpunkte in einer an Bildung zunehmend entbehrenden Volksunterhaltung findet.

Dass die Organisation von Bildungsveranstaltungen sich lediglich dadurch bestimme, „das Volk den Wirtshäusern und Tanzböden“³⁶ fernzuhalten, ist Einsatzpunkt von Erdbergs. Diese negative Bestimmung der Volksbildungsarbeit sowie die zu dieser Bestimmung geführten Entwicklungen seien für eine bildungstheoretische Diskussion im freien Volksbildungswesen im Jahre 1917 nicht nur nicht passend, sondern verstellen den Blick auf die aus seiner Sicht zu führende notwendige Diskussion. Nach von Erdberg müsse es endlich entschiedener darum gehen, an einer positiven Begründung der Volksbildungsarbeit zu arbeiten und die bisherigen Praktiken der Planung und Gestaltung von Programmen reflektieren: „Es kommt nicht mehr darauf an, die genannten Veranstaltungen so zu treffen, daß sie möglichst viele Menschen von Wirtshäusern und Tanzböden entfremden. Sie müssen vielmehr so getroffen werden, daß die in ihnen gegebenen Bildungsmöglichkeiten zur breitesten Entfaltung kommen, daß ihr bildender Einfluß so stark wie möglich wirken und so tief wie möglich reichen kann“³⁷.

33 Dräger 1975, 207

34 ebd., 210

35 Tews 1913, 3

36 von Erdberg 1917a, 81

37 ebd., 81-82

Zentral ist daher für von Erdberg die „Veredelung“³⁸ der Volksunterhaltungsabende in den Mittelpunkt zu rücken, womit er dezidiert auf den Bildungsgehalt, und damit ist insbesondere die ‚Verarbeitung‘ seitens der Teilnehmenden angesprochen, abzielt und diesen als Ausgangspunkt für das neue Nachdenken über die Planung von Veranstaltungen heranzieht. Damit setzt er einen diskursiven Kontrapunkt gegen die Stilisierung und Überhöhung von Unterhaltung und Amüsement als Bildung. Vor diesem Hintergrund richtet von Erdberg seinen Diskussionsimpuls daher auf die Frage aus, wie die Unterhaltungs- und Kunstabende „gestaltet sein müssen, um den Anforderungen, die im Interesse der Volksbildung an sie zu stellen sind, (...) genügen“³⁹ zu können. Dass von Erdberg seine Überlegungen an den Volksunterhaltungsabenden entwickelt, liegt daran, dass sie, neben dem Vortragswesen und den volkstümlichen Hochschulkursen, eine zentrale volksbildnerische Aktivität in der Volksbildung entfaltet haben, bei der der Aspekt der Bildung, selbst wenn es um leichte Unterhaltung gehe, dennoch weiterhin im Auge behalten werden müsse. Von Erdberg hebt auf das Bildungspotenzial der Volksunterhaltungsabende ab und lehnt sie daher auch nicht kategorisch ab, sondern stellt sie unter einen bildungstheoretischen Vorbehalt.

In seiner Analyse der Volksunterhaltungs- und Dichterabendprogramme ist für von Erdberg daher zunächst zu klären, welche Funktion die Volksunterhaltungsabende übernehmen und worin ihr „bildender Einfluß“⁴⁰ eigentlich liege. Dieser zeige sich für ihn in zweifacher Weise: (i) einerseits durch das ‚bildende‘ Element des Vortrags, (ii) andererseits durch die Berücksichtigung künstlerischer Elemente.

ad i) Die bloße Eingliederung eines Vortrags in einen Volksunterhaltungsabend sei für Robert von Erdberg „freilich nicht bildend“, sondern „[e]rst indem der Hörer das Empfangene verarbeitet, tritt der bildende Einfluß eines Vortrages in Kraft“.⁴¹ Im Grunde müsse der Vortrag „dem Hörer einen Anstoß zur Arbeit geben an sich selbst“, damit der bildende Einfluss verwirklicht werden kann. Die Anregung zu dieser, wie von Erdberg schreibt, „geistige[n] Arbeit“ gehe dabei von den Gelehrten aus.⁴²

ad ii) Sofern die Volksunterhaltungsabende künstlerische Elemente enthalten, stellt sich für von Erdberg die Frage, worin nun der „bildende Einfluß der Kunst“⁴³ bestehe. Ihr bildender Einfluss liege „in ganz anderer Richtung“⁴⁴ als die ‚geistige Arbeit‘ des Vortrags. Kunst sei danach bildend, wenn die Hörer das Kunstwerk des „Künstlers nacherleben“⁴⁵ können, was von Erdberg in Bezug auf Johann Wolfgang von Goethe und Max Liebermann begründet⁴⁶. Erst im Nachempfinden der Entwicklung der Kunstwerke durch die ‚Hörer‘ tritt der bildende Einfluss der Kunst hervor. Aber, so von Erdberg, für dieses Nacherlebnis des Publikums brauche es Zeit, weshalb „es [mit] dem Ansehen oder Anhören eines Kunstwerkes (...) noch nicht getan“⁴⁷ sei. Es muss die Möglichkeit bestehen, sich in „das Werk versenken [zu] können“⁴⁸. Vor diesem Hintergrund konstatiert von Erdberg, dass jedes Programm der Volksunterhal-

38 ebd., 82

39 ebd.

40 ebd., 83

41 ebd.

42 ebd.

43 ebd.

44 ebd.

45 ebd., 84

46 ebd., 83

47 ebd., 84

48 ebd.

tungsabende dadurch aber eine prinzipielle „Abfindung“⁴⁹ bedeute, denn hinreichend Zeit, sich an einem Abend ‚versenken‘ zu können, stehe nicht zur Verfügung. Dennoch müsse bereits auf der Ebene der Gestaltung versucht werden, den Volksunterhaltungsabenden „so viel abzugewinnen, wie irgend möglich ist“⁵⁰. Dies sei die prekäre Zeitdiagnose, von der im freien Volksbildungswesen beim Nachdenken über die Gestaltung der Programme auszugehen sei.

3 Die Orientierung am „Stoff“: Ermöglichung und Beschränkung bei der Zusammenstellung von Programmen

Wie sah dieses ‚Abgewinnen‘ bei den Volksunterhaltungsabenden auf Programmgestaltungsebene aus? Für von Erdberg ist es der Düsseldorfer Bildungsverein, der Ende des 19. Jahrhunderts erkannt hatte, dass das Abgewinnen unterstützt werde, wenn das Programm eine Ordnung erhalte, die den Inhalt der Veranstaltung für das Publikum deutlich mache.

Erster Volks-Unterhaltungs-Abend
 Sonntag, 25. Januar 1891, Abends 7 Uhr pünktlich,
 im Saale des Berliner Handwerker-Vereins,
 Sophienstraße 15.

Programm.

1. Prolog.
2. a) „Schönster Tag, nun gute Nacht“ M. Stange.
 b) „Deutsches Land, Gott segne dich“ M. Hummer.
 c) Zwei Volkslieder F. Sischer.
 Anleitung des Sängerkunds des Berliner Lehrvereins.
 Dirigent: Herr Prof. Felix Schmidt.
3. a) Moment musical op. 94, No. 3 Fr. Schubert.
 b) Melodie F-dur H. Rubinstein.
 c) Valse B-moll Fr. Chopin.
 Fräulein Clara Krause.
4. a) Schwedisches Volkslied S. M. Berg.
 b) Biogenlied Wajams.
 c) Das Herz am Rhein Hill.
 Fräulein Adele Kismus.
5. Vortrag des Herrn Jens Lühen:
 Ein Ausflug nach dem Monde mit Lichtbildern.
6. Humoristische Vorträge:

| | | |
|--|---|--|
| a) Der Spitz zu St. Peter in Walporzheim | } | Vorfälle von H. Schmidt Cabanis aus den Gamm-langen, „Waldesee“, „Lieder“, und verhaltenen „Haus“, „Träumereien der Zeit“. |
| b) Wägen und Reiten | | |
| c) Das überflutete Jerusalem | | |
| d) Frühlingstur Iosa | | |

 Herr H. Schmidt-Cabanis.
7. Allgemeines Volkslied („Freiheit, die ich meine“).
 Gesungen von der Verjüngung.*

Concert-Hügel aus der Fabrik von J. L. Duxsen, Berlin.
 Während der Vorträge bleiben die Saalthüren geschlossen.
 Während der Vorträge 1 bis 4 darf nicht geraucht werden.
 *) Auf der Rückseite abgebildet.

Abb. 1: Programm ohne ausgewiesenes Leitmotiv: „Erster Volks-Unterhaltungs-Abend“ (VGfVV 1891, 15)

Münster i. W.

**V. Volks-
 unterhaltungsabend.**

Sonntag, 18. Januar 1903.

Franz Schubert
 als Lieder- und Instrumental-
 Componist.

PROGRAMM.

1. Männerchor: „Gott meine Zuversicht“;
 Psalm 23, op. 132 (mit Klavierbegleitung).
2. Vortrag: Die Musik als Volksunterhaltung.
3. Klavierstücke:
 a) Menuett H-moll, op. 78;
 b) Moment musical, F-moll, op. 94;
 c) Impromptu, As-dur, op. 90, No. 4.
4. Lieder für Mezzosopran: a) Aufenthalt;
 b) Der Wanderer; c) Ungeduld.
5. Männerchöre: a) Die Nacht, op. 17, No. 4;
 b) Der Lindenbaum; c) Der Gondelfahrer,
 op. 28 (mit Klavierbegleitung).
6. Lieder für Bass: a) An die Musik, op.
 80, No. 4; b) Am Feierabend, op. 25,
 No. 5; c) Erlkönig op. 1.
7. Männerchor: Ständchen, op. 135, für
 Alto und Chor mit Klavierbegleitung.
8. Klavierstücke. Drei Märsche für Klavier
 zu vier Händen: a) Militärmarsch,
 D-dur, op. 51, No. 1; b) Ungarischer
 Marsch, C-moll, op. 54; c) Militär-
 marsch, Es-dur, op. 51, No. 3.
9. Männerchor: Deutsche Tänze. (Mit
 Klavierbegleitung.)

Abb. 2: Programm mit ausgewiesenem Leitmotiv nach Düsseldorfer Prinzip: „Franz Schubert als Lieder- und Instrumental-Componist“ (Die Volksunterhaltung, 1903, 5 (5), o. S.)

Für von Erdberg hat der Düsseldorfer Bildungsverein, allen voran dessen Leiter Ernst von den Steinen⁵¹, die entscheidende Anregung gegeben, eine erkennbare Ordnung in die bis

49 ebd.

50 ebd., 85

51 Die Bedeutung des Düsseldorfers Bildungsverein für die Entwicklung der Volksunterhaltungsprogramm erhält nicht nur in der Zeitschrift ‚Der Bildungs-Verein der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung‘ Aufmerk-

zur Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert noch „recht verwehrten Volksunterhaltungsabende“⁵² zu bringen, indem sie den Programmen der Volksunterhaltungsabende ein Leitmotiv zugrunde legten, wonach eine Vereinheitlichungsbewegung der Programminhalte für den jeweiligen Abend angestoßen wurde (vgl. Abbildung 1 und 2).

Die Modernisierung der Volksunterhaltungsprogramme ist nicht nur durch den Düsseldorfer Bildungsverein vorangetrieben worden. Gewissermaßen zeitlich parallel zur Entwicklung des Düsseldorfer Prinzips führte der Leiter des Berliner Schillertheaters, Raphael Löwenfeld, seine Dichterabende⁵³ ein, im Glauben, ein „Rezept geliefert zu haben, das nur befolgt werden brauchte, damit ein künstlerisches Programm zustande komme“⁵⁴ (vgl. Abbildung 3).

Ähnlich, wie es das Düsseldorfer Prinzip vorschlägt, zeichne sich die Löwenfeldsche Variante dadurch aus, dass es ein Leitmotiv besitze, in diesem Fall „Schiller-Abend“ (vgl. Abbildung 3), einen Vortrag und künstlerische Programmelemente verbinde. Von von Erdberg konstatiert, dass die Löwenfeldsche Variante zwar die „weit wertvollere Anregung“⁵⁵ sei – was vor allem mit der Stellung des Vortrags zusammenhängt und wozu ich noch in Abschnitt 4 kommen werde –, sich aber das Düsseldorfer Prinzip durchgesetzt habe: „Es gibt heute keine Zusammenstellung von Musterprogrammen mehr, die sich nicht zu ihm bekennt“⁵⁶.

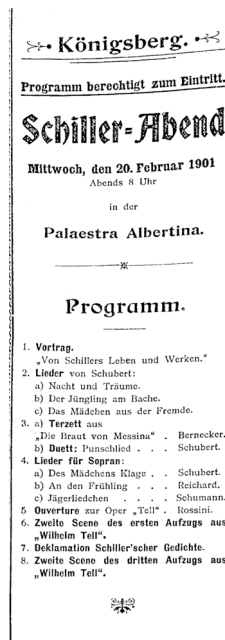


Abb. 3: Programm eines Dichterabends „Schiller-Abend“ (Die Volksunterhaltung 1901, 3 (12), o. S.)

samkeit, hier sei explizit auf den Beitrag „Ein Rezept für Volksunterhaltungsabende“ von Ernst von den Steinen (1897) verwiesen, sondern auch beim Ersten Kongress für Volksunterhaltung, den Raphael Löwenfeld in Berlin (1898) veranstaltete und bei dem u. a. von Erdberg Teilnehmer war.

52 von Erdberg 1917a, 85

53 z. B. Löwenfeld 1898

54 von Erdberg 1917a, 85

55 ebd.

56 ebd.

Mit der Markierung Düsseldorfer Prinzips reflektierte von Erdberg ein Ordnungsprinzip als einen Entwicklungsschritt bei der Gestaltung von Programmen, das sich durch Einheit strukturierte. Die Einführung eines Leitmotivs ist nicht nur durch die gestiftete Einheitlichkeit ein Gewinn, sondern von Erdberg begreift das Düsseldorfer Prinzip auch als Schritt, der der Verwahrlosung und der unerkennbaren Ordnung der Bildungsprogramme substanziiell entgegenarbeitet. In dieser Hinsicht erweist sich das Düsseldorfer Prinzip als entscheidende Entwicklungsbewegung bei der Gestaltung von Programmen, ermöglicht es doch nun der Absicht und dem zum Zuge kommenden Interesse nach, Programme gezielt(er) zu gestalten. Gleichwohl avanciert dieser Entwicklungsschritt der Herstellung einer äußeren Einheitlichkeit im Programm im Laufe der Zeit wiederum selbst zum Problem. Die Suche der Einheit „im Stoffe“ bzw. in der „äußerliche“ Einheit, wie es von Erdberg für das Düsseldorfer Prinzip in Anschlag bringt, mache für ihn noch kein Programm (was an von Erdbergs Programmbegriff liegt, wozu ich in Abschnitt 4 noch kommen werde).⁵⁷

Um sein Urteil zu begründen, zieht von Erdberg Volksunterhaltungsabendprogramme heran, die sich zum Düsseldorfer Prinzip ‚bekannt haben‘. Zunächst greift von Erdberg ein – wie er schreibt – „abschreckendes Beispiel“⁵⁸ heraus, das den Titel „Das Meer“ trägt (vgl. Abbildung 4)

Düsseldorfer Bildungs-Verein.

Volksunterhaltungsabend
Sonntag, den 11. März 1900,
im Kaisersaal der städtischen Tonhalle:

„Das Meer“
veranstaltet vom
Männergesangsverein „Quartett-Verein“

I. TEIL.

1. Ouverture: »Meeresstille und glückliche Fahrt« Mendelssohn-Bartholdy.
2. Prolog.
3. Das ist das Meer, Gedicht von Woermann, comp. für Männerchor eingesichtet von C. Steinhäuer (Quartett-Verein).
4. Deklamation: Begrüßung des Meeres, von Anast. Grün.
5. Sonntag auf dem Meere, Gedicht von Franke, comp. von G. A. Heinze.
6. Deklamationen:
 - a) Offenbarung, von Jul. Sturm
 - b) Die Auswanderer, von Freiligrath.
7. Meeresstille und glückliche Fahrt, Gedicht von Goethe, comp. von Fischer.
8. Deklamation: Schiffbruch.
9. a) Siehst du das Meer, Gedicht von E. Geibel, comp. von Henschel.
 - b) Am Meer, von Schubert.
 - c) Das Fischermädchen, Gedicht von H. Heine, comp. von Meyerbeer.
10. Des Meeres und der Liebe Wellen, Walker von K. Vollstedt.

— 15 Minuten Pause. —

II. TEIL.

1. Ouverture zu den »Heliden« (Fingalhölke) von Felix Mendelssohn-Bartholdy.
2. Deklamation:
 - a) Vinta, von W. Müller
 - b) Geisterschiffe, von Hansmann
 - c) Der Klauentmann, von Kopsch.
3. Meeresstimmen, comp. von Lothar Kempter (Quartett-Verein).
4. Meeresstille, von H. Franz.
5. Träumerei, von Schumann.
6. Der Fischer, Gedicht von Goethe.
7. Duett des Capitän und des Steuermann, von W. Tschirch.
8. a) Sturm beschwörung, (Quartett-Verein) comp. von Dürner.
 - b) Schifferlied, von Eckert
9. Deklamation: Die Helden vom Iliu, von R. Fresher.
10. Flage heraus! Gedicht von Rich. Deyo, comp. f. stimmig. Volksgeang v. C. Steinhäuer (Quart.-Ver. u. gemeinsem).
11. Matrosenchor aus der Oper: »Der liegende HOLLÄNDER« v. Rich. Wagner.

Abb. 4: Programm mit ausgewiesenem Leitmotiv: Das Meer“ (Die Volksunterhaltung, 1906, 8 (4), o. S.) 59

57 ebd., 85

58 ebd., 86

59 [Anmerkung: Im Aufsatz „Programmgestaltung“ gibt von Erdberg selbst keine Hinweise zu seinen Belgestellen. Alle hier versammelten, wenn nicht anders ausgewiesen, Materialien sind Ergebnisse meiner Recherche.]

Der Volksunterhaltungsabend „Das Meer“ fand am 11.03.1900 im Kaisersaal der städtischen Tonhalle Düsseldorf statt und wurde vom ‚Männergesangsverein Quartett-Verein‘ veranstaltet. Was kritisiert von Erdberg an diesem Programm bzw. was meint er nun mit der Orientierung am Stoffe? Von Erdbergs Kritik ist auf die inhaltliche Ansammlung der einzelnen Nummern gerichtet, wie es im Programm deutlich wird (vgl. Abbildung 4). Die Zusammenstellung der 21 Nummer bilden für ihn ein „wüstes“⁶⁰ und „wahlloses Durcheinander“⁶¹ ab, was sich besonders eindrücklich zeige, da es in der Veranstaltung lediglich darum ginge, „irgendwelche Stücke zusammenzustellen, die in irgendeiner Beziehung zum Meer oder zum Wasser stehen“⁶². Es ist diese rein äußerlich hergestellte Einheit, die im Programm ‚Das Meer‘ ins Auge fällt. „In dem Bestreben, möglichst viel Nummern zu bringen, die denselben Stoff behandeln, vergaß man, daß es sich um Kunstwerke handeln soll, wie man darüber ja auch vergaß, daß das größte Kunstwerk um all seine Wirkung gebracht wird, wenn man ihm unmittelbar einen Schmarren folgen lässt“⁶³. Die vielen, stofflich scheinbar verbundenen Nummern zusammenzustellen, bedeutet eben noch nicht, dass sie sich hinreichend „zueinander fügen“⁶⁴.

I. Teil

1. Ouvertüre zur Oper: „Der Freischütz“ von C. M. v. Weber.
2. Volkslied: Es zogen drei Bursche wohl über den Rhein.
 - a) Für kleinen dreistimmigen Frauenchor, alte Volksweise.
 - b) Für eine Singstimme von Löwe.
3. Ansprache.
4. Lied: Ich hab' ein kleines Lied erdacht.
 - a) Komponiert von H. Sommer.
 - b) Komponiert von A. Bungert.
5. Lied: Allerseelen.
 - a) Komponiert von E. Lassen.
 - b) Komponiert von Rich. Straub.
6. Volkslied: Loreley.
 - a) Für eine Singstimme von Fr. v. Liszt.
 - b) Für dreistimmigen Frauenchor und gemeinschaftlichen Chor, komponiert von Fr. Silcher.

II. Teil

1. Ouvertüre zum Schauspiel „Rosamunde“ von Fr. Schubert.
2. Lied: Waldesgespräch:
 - a) Komponiert von A. Jensen.
 - b) Komponiert von R. Schumann.
3. Lied: Nur wer die Sehnsucht kennt.
 - a) Komponiert von Fr. Schubert.
 - b) Komponiert von Tschaiikowsky.
4. Lied: Wenn es schummert auf der Welt.
 - a) Komponiert von M. Frank.
 - b) Komponiert von Hans Hermann.
5. Lied: Kennst du das Land?
 - a) Komponiert von Beethoven.
 - b) Komponiert von G. Thomas.
6. Volkslied: Heidenröslein.
 - a) Für eine Singstimme von Fr. Schubert.
 - b) Für dreistimmigen Frauenchor und gemeinschaftlichen Chor von J. Werner.

Abb. 5: Programmbeispiel „Aus Tonsetzers Werkstatt“ (entnommen aus: von Erdberg 1917a, 88-89)

60 ebd., 86

61 ebd., 88

62 ebd., 87

63 ebd., 89

64 ebd., 86

Für von Erdberg geht es aber noch schlimmer, was er an einem weiteren Beispiel, „Aus Tonsetzers Werkstatt“ (vgl. Abbildung 5), veranschaulicht. An diesem Programm (vgl. Abbildung 5) zeigt von Erdberg, dass eine Fülle verschiedener Meister, wie an einer Perlschnur aufgefädelt, aufgeboten werde. Diese Aufreihung verunmögliche es für das Publikum, sich systematisch auf die einzelnen künstlerischen Programmelemente jeweils einzulassen, um sie nacherleben zu können. Es fehle nicht nur prinzipiell die Zeit für das Publikum, sich versenken zu können. Vielmehr werde das Publikum im Nacherleben, auch aufgrund der Fülle des Inhalts – „Ein Komponist schlägt den anderen tot“⁶⁵ –, immer wieder unterbrochen, was die bildende Funktion des Abends erheblich in Frage stelle. Der ästhetische Wert, der im Programm zur Geltung gelangen sollte, wird dadurch gerade nicht entfaltet, sondern durch stoffliche Fülle erstickt. Daher attestiert von Erdberg dem Verfasser des Programms polemisch, dass es sich hier wohl nur um eine „beabsichtigte Karikatur eines Programms“⁶⁶ handeln könne.

Es sei jedoch nicht nur die nur am Stoff orientierte Fülle (bzw. Befüllung) des Düsseldorfer Vorbilds, die von Erdberg kritisiert. Die Insuffizienz des Düsseldorfer Prinzips werde noch, als eine Folge der Fülle der Programme – nach dem Motto: „Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen“⁶⁷ –, weiter gesteigert, da sich in kurzen Abständen die Programmelemente planlos abwechseln und damit für das Nacherleben durch das Publikum eine weitere Hypothek seien. Um diesen Kritikpunkt der von von Erdberg bezeichneten „planlose[n] Mannigfaltigkeit“⁶⁸ zu veranschaulichen, zieht er mit dem Programm zu einer „Sedanfeier“, ein weiteres Beispiel – „das krasseste“⁶⁹, wie von Erdberg schreibt, – heran (vgl. Abbildung 6).

| Vortragsfolge. | | Seite |
|--|--|-------|
| 1. Jubelouvertüre von C. M. v. Weber | | 7 |
| 2. Vortrag: Warum feiern wir immer noch Sedan? | | 7 |
| 3. Deflamation: „Vergiß, mein Volk, die treuen Toten nicht!“ von L. Kuerbach | | 15 |
| 4. Vortrag: Wetterwolken | | 16 |
| 5. Deflamation: „Hurra, Germania!“ von Ferd. Freiligrath | | 20 |
| 6. Gemeinsamer Gesang: „Es braust ein Ruf wie Donnerhall“, Volksw. | | 22 |
| 7. Vortrag: Das Volk steht auf, der Sturm bricht los | | 22 |
| 8. Deflamation: „Der 19. Juli 1870“, von George Hefesiel | | 25 |
| 9. Vortrag: Deutsche Einigkeit und Schlagfertigkeit | | 26 |
| 10. Deflamation: „Kriegslied“, von Emanuel Geibel | | 27 |
| 11. Vortrag: Die ersten Schläge | | 28 |
| 12. Deflamation: „Deutsche Siege“, von Emanuel Geibel | | 33 |
| 13. Vortrag: Die Schlachtage bei Metz | | 34 |
| 14. Deflamation: „Die Trompete von Bouvillers“, von Ferd. Freiligrath | | 39 |
| 15. Vortrag: Die Schlacht bei Sedan | | 40 |
| 16. Chor od. gemeinsamer Gesang: „Niederländisches Dankgebet“, von Ed. Kremser | | 44 |
| 17. Vortrag: Der 2. September 1870 und seine Folgen | | 45 |
| 18. Deflamation: „Man laßt die Glocken von Turm zu Turm“, v. Em. Geibel | | 48 |
| 19. Vortrag: Deutschlands weitere Entwicklung und unsre Aufgaben für die Zukunft | | 49 |
| 20. Gemeinsamer Gesang: „Deutsches Flaggenlied“, von Rich. Hiele | | 55 |
| 21. Kaisermarsch von Rich. Wagner | | 56 |

Abb. 6: Vortragsfolge für eine Sedanfeier (Paetzold 1908, 6)

65 ebd., 89

66 ebd.

67 ebd., 85

68 ebd., 91

69 ebd., 92

Im Programm zur „Sedanfeier“ wird der Vortrag „neunmal (!) durch Gesang und Deklamation unterbrochen“, was von Erdberg zu dem Resümee führt, dass der Verfasser des Programms „seine Aufgabe wohl nicht ([s]chlummer) verkennen (konnte)“.⁷⁰ Es wäre ein Mißverstehen von Erdbergs, wenn ihm nun die Abschaffung der von ihm inkriminierten Programmelemente unterstellt würde. Von Erdberg geht es zuvorderst um die Zusammensetzung, Abwechslung bzw. Komposition und gezielte Positionierung der einzelnen Elemente im Programm. Vor allem zwischen denjenigen Elementen, die, wie der Vortrag, den ‚Geist‘, die ‚Ratio‘ ansprechen, und jenen Elementen, die, wie die künstlerischen Elemente, die ‚Seele‘, die ‚Emotio‘ ansprechen, sei auf der Grundlage der bestmöglichen Entfaltung der bildenden Funktion eine passende Form gefunden.

Mit dem Fokus auf die Komposition eines Programms gelangt von Erdberg erneut zu den Dichterabendprogrammen in der Signatur Löwenfelds, denn dort werde die planvolle Abwechslung der Programminhalte in Teilen berücksichtigt. Der Vortrag werde gezielt an den Anfang eines Abends gestellt, wie von Erdberg am Beispiel eines „Goethe-Abends“ zeigt (vgl. Abbildung 7).

*** Königsberg. ***

Programm berechtigt zum Eintritt.

Goethe-Abend

Sonnabend den 5. Januar 1901,
abends 8 Uhr
in der
Palaestra Albertina.

Programm.

1. **Vortrag**, Der junge Goethe und die Modernen.
2. **Erlkönig** Schubert
3. **Zwei Lieder** aus „Egmont“;

| | | |
|---------------------------|---|------------|
| a) Freudvoll und leidvoll | } | Beethoven. |
| b) Die Trommel gerührt | | |
| c) Das Weilchen | | Mozart |
4. **Deklamation**: Willkommen u. Abschied.
Zueignung zu Faust.
5. **Härfnerlieder** Schubert
6. **Zwei Duette**:

| | | |
|----------------------------|---|------------|
| a) Treue Liebe | } | Jadassohn. |
| b) Haidenröslein | | |




Abb. 7: Programm mit ausgewiesenem Leitmotiv: „Der Goethe-Abend“ (entnommen aus: *Die Volksunterhaltung*, 1901, o. S.)

70 ebd.

Die Positionierung des Vortrags (vgl. Abbildung 7) – ‚Der junge Goethe und die Moderne‘ – goutiert von Erdberg, wengleich die weitere Gestaltung des Programms für ihn wiederum problematisch werde, insbesondere in Hinblick auf die weitere Anordnung. Sofern auch hier weiterhin im Interesse der planlosen Mannigfaltigkeit – ‚Der Erbkönig ist in der Vertonung Schuberts nicht mehr der Goethesche Erbkönig‘ – sowie im Interesse einer stofflichen Fülle gestaltet werde, bleibe die bildnerische Funktion des Abends beschränkt und werde das Amüsement und die bloße Unterhaltung gestärkt.⁷¹

Die Strukturierung der Volksunterhaltungsprogramme durch Einheitlichkeit hatte für von Erdberg durchaus „etwas Richtiges, denn auf die Einheit des Programms kommt es in der Tat an“⁷². Der mit dem Düsseldorfer Prinzip vollzogene Entwicklungsschritt ließe sich nach von Erdberg daher auch als Fortschritt begreifen, denn mit der Einführung eines Leitmotivs und der damit verbundenen Vereinheitlichungsbemühung wurde das Nachdenken über Programmgestaltung gefördert. Gleichwohl beschränkte dieser Fortschritt das Nachdenken über die Gestaltung von Programmen, wenn bei der Suche nach der äußerlichen Einheit im Stoffe stehengeblieben werde.⁷³ In einem Zwischenfazit stellt von Erdberg nach seiner Analyse der Volksunterhaltungs- und Dichterabende heraus, dass die Ausrichtung nach dem Düsseldorfer Prinzip und dessen Orientierung an der Einheit im Stoffe das Risiko berge, das „Gefühl für den künstlerischen Wert“⁷⁴ beim Publikum abzustumpfen, eben jenen Aspekt, der entschieden angesprochen werden soll von den Volksunterhaltungs- und Dichterabenden im Horizont einer bildenden Volksunterhaltung. Mit der Ver- und Ausbreitung des Düsseldorfer Prinzips, sei – abgesehen von den Flugschriften des Dürerbunds oder dem „Handbuch für Volksunterhaltungsabende“ von Paul Luther⁷⁵ – nach von Erdbergs Einschätzung doch eine Vielzahl an abschreckenden Musterprogrammen für Volksunterhaltungsabende in Umlauf gebracht worden, die die bildende Funktion der Abende nicht zur Entfaltung bringen würden.⁷⁶ Gegen diese sich ausbreitende Dominanz des Düsseldorfer Prinzips setzt von Erdberg seinen Vorschlag einer, wie ich sagen würde, harmonischen Programmgestaltung, der sich zentral darin unterscheidet, dass er nicht mehr die stoffliche, äußere Einheit eines Programms sucht, sondern eine Einheit im ‚Gehalt‘ bzw. eine ‚innere Einheit‘ im Programm anstrebt.⁷⁷

71 ebd., 93

72 ebd., 85

73 ebd., 86

74 ebd., 89

75 Luther 1898

76 Von Erdbergs Hochachtung für den Gründer des Dürerbunds und gleichzeitigem Herausgeber des Kunstwarts, Ferdinand Avenarius, drückt sich besonders in von Erdbergs Schreiben anlässlich des 60. Geburtstags Avenarius' aus (von Erdberg 1917b, 39). Darüber hinaus ist von Erdbergs affirmativer Bezug auf Paul Luthers Handbuch indes erklärungsbedürftig, vor allem für von Erdberg selbst, wie er es in seiner Rezension des Handbuchs selbst zum Ausdruck bringt: Luthers Musterprogramme, die im Handbuch zur Anschauung versammelt und Nachahmung empfohlen werden, tendieren nämlich dazu, das Düsseldorfer Prinzip unkritisch zu huldigen (von Erdberg 1917c). Zu den eindeutig abschreckenden Beispielen von Musterprogrammen zählt von Erdberg (1917a,89) folgende Veröffentlichungen: Scheuren 1915; Müller-Bohn 1903 und Schlipköter & Schlipköter 1914.

77 von Erdberg 1917a, 85

4 Die Orientierung am „Gehalt“: Von der verwahrlosten Zusammenstellung von Mannigfaltigkeitsprogrammen hin zur harmonischen Programmgestaltung

Dass die Bemühung um die Einheitlichkeit eines Programms nicht der Anlass der Kritik von von Erdberg ist, sondern es ihm um die Qualität des Einheitlichkeitsprinzips und der damit verbundenen Konsequenzen geht, ist Kern seiner Analyse. In von Erdbergs Polemik liest sich das dann wieder so: Es „soll nicht gesagt sein, daß sich nach dem Düsseldorfer Vorbild auch harmonische Programme aufstellen lassen, sofern man nicht am Schema haften bleibt“⁷⁸. Das Düsseldorfer Prinzip und seine Fokussierung einer leitmotivischen Einheitlichkeit funktioniere gewissermaßen dann, wenn von seinem Schema abgewichen, zumindest nicht an seiner Vorgabe ‚haften geblieben‘ werde. Von Erdberg konzediert, dass er nicht der Erste sei, der vom Düsseldorfer Prinzip abweiche. Aber er weiche nicht nur ab, so sein Subtext, sondern entwickle auch einen eigenen substanziellen Vorschlag zur Gestaltung von Programmen. Einen Vorschlag, der auch auf Einheitlichkeit abhebe, aber eben auf eine, die nicht wüst und wahllos äußerlich zusammenhängende Programmpunkte zusammenstelle, sondern auf Grundlage von „Harmonie“⁷⁹ relationiert werden. Für von Erdberg bedeutet diese Harmonie, dass eine „Einheit in der Mannigfaltigkeit [zu suchen wäre], aber nicht im Sinne eines äußerlichen das Mannigfaltige umschließenden Bandes, sondern im Sinne einer inneren Verwandtschaft, einer inneren Übereinstimmung“⁸⁰. Er hält dabei am Begriff des Programms fest, denn einerseits sei „das Fremdwort Programm nicht durch die Vortragsfolge, Musikfolge oder ähnliche Verdeutschungen“ zu ersetzen, „denn sie decken sich nicht mit dem, was wir unter Programm verstehen“⁸¹. Andererseits erweise sich gerade der Programmbegriff als einer, der als „ein in sich zusammenhängendes geschlossenes Ganzes“⁸² zu verstehen sei. Von Erdberg betont daher, dass ein Programm gerade nicht eine lose „Folge einzelner Nummern“⁸³ sei, wie er es den Musterprogrammen nach Düsseldorfer Vorbild attestiert. Der Entwurf einer derart ‚harmonischen Programmgestaltung‘ von von Erdberg stelle daher auch keine Variation des Düsseldorfer Prinzips dar, sondern ist vielmehr ein nächster Entwicklungsschritt und Diskursbeitrag zu einer noch unausgesprochenen Programmgestaltungstheorie im freien Volksbildungswesen.

Von Erdberg will seinen Entwurf, der auf die innere Verwandtschaft der Programmelemente setzt, daher auch als einen Umschlag ums Ganze verstanden wissen, was er in Anspielung auf Goethes Unterscheidung zwischen Stoff, Form und Gehalt untermauert.⁸⁴ Nach Goethe „sieht jedermann (den Stoff) vor sich, findet (den Gehalt) nur der, der etwas dazutun hat, und (den meisten) (ist) die Form ein Geheimnis“⁸⁵. Ob von Erdberg diese Referenz Goethes im Sinn hatte, ist im Aufsatz nicht belegt; inhaltlich trifft die Einordnung Goethes von Erdbergs Argumentation jedenfalls umfänglich. In den Worten von Erdbergs: Im „Gehalt (...)“

78 ebd., 86

79 ebd., 85

80 ebd.

81 von Erdberg 1917a, 82-83 (Fussnote 1)

82 ebd.

83 ebd.

84 ebd., 86; Die Bedeutung Johann Wolfgang von Goethes für das Bildungdenken von Erdbergs wird in vielen seiner Schriften offenkundig (z. B. von Erdberg 1911, 365 oder von Erdberg 1919c, 14).

85 Goethe 1972 [1826], 516; s.a. auch an späterer Stelle die Bezüge von Erdbergs zu Friedrich Paulsen.

muß die Einheit liegen⁸⁶, und diese – so könnte ergänzt werden – muss gestaltend hervor- gebracht werden. Ausgehend von der Kritik von von Erdberg am Düsseldorfer Prinzip lassen sich mehrere Charakteristika zusammentragen, die seine harmonische Programmgestaltung näher bestimmen:

Zentraler Eckpunkt einer harmonischen Programmgestaltung ist, wie bereits erwähnt, die von von Erdberg veranschlagte Einheitlichkeit im Gehalt. Danach erweist sich die Struktur eines Programms als eine, die einen inneren Zusammenhang der Programminhalte stiftet. Es geht nicht um eine stoffliche, äußerliche Einheit, sondern darum, dass auch auf der stofflichen Ebene voneinander abweichende Programmelemente gleichwohl in einem inneren Zusammenhang stehen können.⁸⁷ Dass das Wesen der harmonischen Programmgestaltung sich nicht nur in der Suche nach dem Gehalt erschöpft, sondern weitere Charakteristika beinhaltet wurde bereits angedeutet. Denn erst die passende „Anordnung“⁸⁸ der Programmelemente legitimiert es für von Erdberg, von Gestaltung zu sprechen. Das Versammeln von nach Gehalt strukturierten Inhalten bedarf daher ebenfalls einer Reflexion: verschiedene Kunstwerke wahllos nacheinander zu zeigen, verbiete sich, sondern vielmehr müssen sie komponiert oder kuratiert werden, d. h. in ihren Intensitäts- und „Stärkegrad[en]“⁸⁹ berücksichtigt werden. Für von Erdberg bedeutet das, dass ein ausgewähltes Stück für ein Programm bereits selbst „innerhalb bestimmter Tiefenzonen liegen“⁹⁰ müsse. Zudem sei auch die Fülle der herangezogenen Kunstgenres nicht unwichtig, weshalb für von Erdberg ein „gutes Programm (...) sich (...) auf höchstens zwei Kunstgattungen beschränken“⁹¹ müsse. In diesem Zusammenhang sei ebenso zu berücksichtigen, nicht alle Künste aufführen zu wollen,⁹² um zu verhindern, dass ein ‚bunter Tanz‘ die Harmonie des Programms störe: „In 20 bis 30 Minuten wechseln gemeinsamer Gesang, Vortrag, Deklamation, Klavier, Sologesang und Geige miteinander ab, und in einem zweiten und gar dritten Teil wiederholt sich der bunte Tanz“⁹³. Eine derartige Anordnung diene „natürlich mehr der Zerstreung als der Sammlung“⁹⁴ und sei der bildenden Funktion der Volksunterhaltungsabende prinzipiell abträglich.

Nach Gehalt und Anordnung rückt von Erdberg die Qualität der Anordnung in den Fokus. Danach zeichne sich eine harmonische Programmgestaltung durch eine wohl bedachte „Spannung“⁹⁵ aus: nach von Erdberg beinhalte ein auf dem Harmonieprinzip fußendes Programm eine Auf- und Abstiegsdynamik,⁹⁶ die eine balancierte Spannung einrichte und aufrechterhalte. Entscheidend sei nunmehr, mit welcher Stärke eine „Steigerung und ein

86 von Erdberg 1917a, 85

87 Von Erdbergs Harmonieverständnis darf nicht mit Gleichklang oder Sinfonie verwechselt werden, sondern als spezifisch differenztheoretisch konfiguriert. Für eine erste Orientierung zu einem differenztheoretischen Harmoniebegriff sei hier lediglich hingewiesen auf meinen Versuch in Ebner von Eschenbach (2021a).

88 von Erdberg 1917a, 90

89 ebd.

90 ebd.

91 ebd., 91

92 ebd.

93 ebd.

94 ebd.; Von Erdberg hebt an dieser Stelle implizit auf ein bürgerlich-liberales Verständnis von Erholung ab, dass sich durch Konzentration und Sammlung auszeichne, was bei vielfältigen, anregenden Arbeitstätigkeiten nachvollziehbar ist. Wer hingegen, wie die meisten Arbeiter*innen im Deutschen Kaiserreich, einer monotonen Arbeit nachzugehen habe, suche in der Freizeit und Erholung geradewegs die Zerstreung und Vielfalt (dazu weiterführend: Reulecke 1980).

95 von Erdberg 1917a, 91

96 ebd., 90

Ausklingen⁹⁷ inszeniert werde, wann und wo die Akzente im Programm eingebracht und wie lange auf die jeweilige Akzentsetzung hingearbeitet werde. Für den Vollzug habe das für von Erdberg zur Folge, dass weder mit dem stärksten Akzent im Programm begonnen, noch geschlossen werde – „Wer gleich an den Anfang die stärksten Akzente setzt, der wird die Stimmung schwerlich auf der Höhe halten können“⁹⁸ – und dass die Steigerung zu einem Höhepunkt nicht dadurch verpasst werde, weil ein zu langer Vorlauf die ‚Empfänglichkeit abzustumpfen drohe‘.

Überdies sei die harmonische Programmgestaltung nicht nur durch Gehalt, Anordnung und Spannung näher beschrieben, sondern auch durch den gezielten Einsatz von „Unterbrechungen“⁹⁹, d. h. durch Pausen, Kontrapunkte und Kontrastsetzungen¹⁰⁰ in den Programmen, um die „Anteilnahme anregen und lebendig erhalten“¹⁰¹ zu können. „[G]anz sinnlos eingefügte Pause[n]“¹⁰², die ein Programm in zusammenhangslose Teile zerfallen lasse, gelte es zu vermeiden. Auch die Unterbrechungen müssen im „im Gehalte gesucht werden“¹⁰³ und dürfen nicht äußerlich bleiben, d. h. sie sind elementarer Bestandteil eines Programms und daher reflexiv einzuholen.

Das Ergebnis einer solch konzipierten harmonischen Programmgestaltung bringt ein Programm hervor, das gewissermaßen selbst ein Kunstwerk darstelle.¹⁰⁴ Vor dem Hintergrund der bildenden Funktion des belehrenden Vortrags sowie der künstlerisch bildenden Funktion eines Programms wendet sich von Erdberg nun diesem Komplex innerhalb seines Entwurfes zu. Für ihn stellt sich nämlich nach seiner bisherigen Darlegung die Frage, „[w]ie (...) sich ein Vortrag einem solchen Programm eingliedern?“¹⁰⁵ ließe. Orientiert am Düsseldorfer Prinzip, diesen polemischen Seitenhieb verbietet sich von Erdberg nicht, wirft diese Frage keine Probleme auf: „Wo der Stoff allein maßgebend ist, liegt diese Schwierigkeit nicht vor. Der Vortrag braucht nur dasselbe Thema zu behandeln wie die Deklamationen und Lieder, und die äußerliche Einheit ist hergestellt“¹⁰⁶. Für die harmonische Programmgestaltung entstehe aus der Frage zur Eingliederung des Vortrags indes ein Problem: Der Vortrag ist ein Element, der sich an den Intellekt bzw. an den ‚Geist‘ oder ‚Kopf‘ wende, während sich künstlerische Elemente, z. B. eine Deklamation, an das ‚Gefühl‘ oder die ‚Seele‘ wenden. Diese zwei ganz unterschiedlichen Wirkungsbewegungen schalten sich – für von Erdberg – einander aus. Sie in eine unmittelbare Folge treten zu lassen, birgt das Risiko, dass sie sich gegenseitig in ihrer „Intensität, in ihrer Nachhaltigkeit abschwächen“ oder gar „vernichten“.¹⁰⁷ Gleichwohl lässt sich das Problem aber nicht ausschalten, wenn Vortrag und künstlerische Inhalte versammelt werden wollen, was von Erdberg zu einer Zuspitzung seiner Frage führt: „Darf er [ein Vortrag] einem solchen Programm aber überhaupt eingliedert werden?“¹⁰⁸. Diese Frage bejaht von Erdberg, wenn ein Vortrag am Beginn einer Veranstaltung stünde, um das „ungeschulte

97 ebd., 91

98 ebd., 90

99 ebd., 93

100 ebd., 89

101 ebd., 90

102 ebd., 93

103 ebd., 89

104 ebd., 90

105 ebd., 91

106 ebd.

107 ebd., 92

108 ebd., 93

Publikum durch das gesprochene Wort erst in das Programm einzuführen, es zum Genuß dieses Programms anzuleiten¹⁰⁹. Dies sei eben einer der Vorzüge, die sich bei den von Löwenfeld entwickelten Dichterabenden beobachten ließen. Dort stehe der Vortrag am Anfang, z. B. ‚Der junge Goethe und die Moderne‘ (vgl. Abbildung 7), was von Erdbergs Urteil nach auch bei den Volksunterhaltungsabenden möglich sei, allerdings nur, wenn Vortrag und künstlerische Elemente deutlich und gehaltvoll fundiert getrennt würden.¹¹⁰

Die Orientierung der Entwicklung von Veranstaltungen am Prinzip einer harmonischen Programmgestaltung, so wie sie von Erdberg vorschwebt, sei dann ein Garant dafür, dass der Gefahr der Ermüdung des Publikums vorgebeugt werde. Aus Sicht von von Erdberg sei es eben ein „großer Irrtum“ in der bisherigen Erstellung von Programmen gewesen, „daß man der Ermüdung allein durch eine Mannigfaltigkeit des Programms entgehe“.¹¹¹ Erst die harmonische Programmgestaltung rege das Publikum hinreichend an, nicht nur die dargebotenen Inhalte eines Abends vorgeführt zu bekommen, sondern sie auch verarbeitend aufnehmen zu können.

5 In der Bahnung der Neuen Richtung – Zur Gestaltung von Programmen im freien Volksbildungswesen

Die bislang eng an von Erdbergs Worten angelehnte Darstellung seiner Argumentation ermöglichte es bereits auf die eingangs aufgeworfenen Fragen erste Antworten en passant zu liefern: Danach gelte es, sich von den alten Wegen des Düsseldorfer Prinzips zu verabschieden und sich auf die neuen Wege der harmonischen Programmgestaltung einzulassen; nur so sei den kommenden Herausforderungen des freien Volksbildungswesens adäquat beizukommen. Über diese Antworten hinaus, die sich explizit aus der dargestellten Lektüre gewinnen lassen, möchte ich nunmehr vorschlagen, von Erdbergs Aufsatz „Programmgestaltung“ aus epistemologischer Perspektive zu betrachten, um an die unterströmende Programmatik seiner Argumentation zu gelangen, die Einsichten in die doppelte Botschaft seiner Schrift ermöglicht – dies erfordert nochmals eine Denkanstrengung!

Von Erdbergs Kritik sowie sein Entwurf einer harmonischen Programmgestaltung lassen auf den ersten Blick nicht die Programmgestaltung der kommenden Volkshochschule als Adressatin seiner Botschaft erkennen. Zuerst hängt diese Einordnung schlicht damit zusammen, dass von Erdberg die Volkshochschule in seinem Programmgestaltungsaufsatz mit keiner Silbe erwähnt. Weiterhin zeigt sich – zumindest aus heutiger Perspektive schnell –, dass Programme der Volkshochschulen mit den Programmen der Volksunterhaltungs- oder den Dichterabenden nur wenige Überschneidungen erkennen lassen, vielmehr schießen die Differenzen ins Auge: se- oder trimesterförmig angelegte Kurse auf der einen vs. einzeln stattfindende (Abend-)Veranstaltungen auf der anderen Seite, Hauptzielgruppe (i. d. R.) alle Personen über 18 Jahre auf der einen vs. das gesamte Volk als Hauptzielgruppe auf der anderen Seite, auf kleinere Teilnehmendenzahlen beschränkte Veranstaltungen auf der einen vs. stattfindende Massenveranstaltungen auf der anderen Seite usf. Diese Aufzählung ließe sich leicht erweitern und vertiefen.¹¹² Auch wenn von Erdbergs Programmgestaltungsaufsatz da-

109 ebd.

110 ebd., 94

111 ebd., 91

112 siehe z. B. Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2020; Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2019.

her keine Hinweise zur Programmgestaltung in der Volkshochschule in concreto diskutiert, impliziert seine Auseinandersetzung aber konzeptuelle Bestimmungen für die Programmgestaltungsarbeit kommender Volkshochschulen.

In einer solchen Fokussierung lässt sich erwägen, dass von Erdbergs Kritik zunächst als ein Versuch zu werten ist, der auf dem Gebiete der Volksunterhaltung eine implizite Differenz einträgt, die zwischen Volksunterhaltungsabendprogrammen einer „Alten“ (Düsseldorfer Prinzip, äußere Einheit, Orientierung am Stoff) und Volksunterhaltungsabendprogrammen einer „Neuen Richtung“ (harmonische Programmgestaltung, innere Einheit, Orientierung am Gehalt) – gewissermaßen durch die Hintertür – unterscheidet. Mit dieser Differenzeintragung macht von Erdberg daher nicht nur Modernisierungsschritte im Diskurs zur Programmgestaltung im Volksbildungswesen intelligibel, indem er – mit Gaston Bachelard gesprochen – die ihm vorliegenden Programme der Volksunterhaltungs- und Dichterabende Düsseldorfer Provenienz als ein „epistemologisches Hindernis“¹¹³ für das zukünftige Nachdenken zur Gestaltung von Programmen markiert, sondern er situiert diesen epistemologischen Differenzierungsakt im Horizont einer Auseinandersetzung um die Entwicklungsrichtung im freien Volksbildungswesen.

Mit anderen Worten: Von Erdberg befördert im Programmgestaltungsaufsatz nicht nur einen Diskurs zur Programmgestaltung, sondern seine vom Denken der Neuen Richtung ausgehende Kritik ist darüber hinaus auf die Rekonfiguration des Volksbildungswesens gerichtet. Seine Auseinandersetzung ist daher zugleich als eine einzustufen, die das Feld der Volksunterhaltung transzendiert und sich grosso modo auf das gesamte Gebiet des freien Volksbildungswesens erstrecken soll. In dieser Lesart adressiert die Aufforderung von Erdbergs einer völligen Umkehr zu neuen Wegen insbesondere die noch im Werden befindende Volkshochschule, die als *die* Institutionalfom ins Auge gefasst wird, die es am besten vermag, den Grundbestimmungen der Neuen Richtung im freien Volksbildungswesen und den skizzierten Anforderungen einer harmonischen Programmgestaltung gerecht zu werden.

5.1 Glaubensgrundsätze bei der Programmgestaltung als Hindernisse der ‚völligen Umkehr zu neuen Wegen‘

Dass von Erdbergs Kritik der Programmzusammenstellung nach dem Düsseldorfer Prinzip sich inhaltlich nicht nur auf das Gebiet der Volksunterhaltung beschränken lässt, sondern darüber hinaus auf das gesamte Volksbildungswesen ausgedehnt wird, lässt sich, wenn erst einmal eine epistemologische Fährte eingeschlagen wurde, bereits anhand seiner Diskussion der „Glaubenssätze“¹¹⁴ im Programmgestaltungsaufsatz selbst intelligibel machen:

Der *erste* Glaubenssatz, den von Erdberg anspricht, bezieht sich auf den zu erwartenden Vorwurf von Programmverantwortlichen, dass ein einmal ersonnenes Programm nicht verändert werden dürfe, weil sonst die Teilnehmenden fernblieben. Das Beharren auf und Festhalten am einmal Erreichten und damit Gegebenen lehnt von Erdberg prinzipiell ab, denn diese ‚Beharrungseinstellung‘ verdecke doch, dass diejenigen, die mit der Planung der Programme befasst seien, ihr Publikum zu wenig kennen und lediglich an unbestätigten Vor-Urteilen über ihr sich mit der Zeit wandelndes Publikum festhielten. Trete dieser Fall dennoch auf, also dass das Publikum wirklich Interesse an einem Mannigfaltigkeitsprogramm (an der äußerlichen, lediglich am Stoff orientierten Variante des Düsseldorfer Vorbilds) habe, dann weise dies für

113 Bachelard 1987 [1938]; zur Bedeutung des epistemologischen Hindernisses s. Ebner von Eschenbach 2021b

114 von Erdberg 1917a, 95

von Erdberg bereits auf eine „Verbildung“¹¹⁵ hin und damit auf das Ergebnis einer bislang nicht hinreichenden Programmgestaltung seitens der Programmverantwortlichen: „Erst läßt man die Organe zum künstlerischen Genießen verkümmern, und wenn sie verkümmert sind, behauptet man, es müsse eben damit gerechnet werden, daß sie verkümmert sind“¹¹⁶. Dieser Glaubenssatz fungiert damit als ein aus dem Weg zu räumendes Hindernis, um den Blick frei und dadurch die Umkehr auf die neuen Wege möglich machen zu können.¹¹⁷

Der *zweite* Glaubenssatz, den von Erdberg als hinderndes (Vor-)Urteil für die Eröffnung einer neuen Sicht auf die Gestaltung von Programmen zu korrigieren anstrebt, bezieht sich auf den häufig vorgetragenen Einwand, wonach solche Programme, wie sie von Erdberg mit dem Entwurf der harmonischen Programmgestaltung einfordere, nicht zu konzipieren seien, da es an dazu Berufenen im Volksbildungswesen fehle. Es ist diese stete Klage, die sich in der Frage ausdrücke: „Aber wer kann denn solche Programme machen?“¹¹⁸ Für von Erdberg ist diese (an)klagende Frage eine alte Schwäche des bisherigen Volksbildungswesens, auf dem sich paradoxerweise jede*r für berufen erachte. Es sei die Verwechslung von Neigung und Berufung, die hier arbeite, was von Erdberg polemisch kommentiert: „Wo gibt es sonst ein Gebiet, auf dem die Unzulänglichkeit so Trumpf ist wie hier?“¹¹⁹ Für von Erdberg steht außer Frage, dass nicht alle Menschen alles können, dass nicht jedes Programm absolut vollkommen sei, und dass Programmentscheidungen „alle unter sehr realen Hemmungen aller möglichen Arten zustande“¹²⁰ kommen würden. Dennoch sei es bei aller Unzulänglichkeit wichtig, dass jede*r Einzelne wisse, worauf es ankomme, wenn nicht mehr die Programmzusammenstellung, sondern die Programmgestaltung angestrebt werde: wer dieses „feste() Ziel im Auge habe(), (...) kann (man) niemals völlig entgleisen“¹²¹.

Die mit diesen Glaubenssätzen aufgenommene Diskussion legt, wenn der Blick hinreichend geschärft wurde, bereits im Aufsatz ‚Programmgestaltung‘ eine Spur, die über das Gebiet der Volksunterhaltungsabende hinausweist. Von Erdberg bezieht seine Überlegungen an diesen referierten Stellen nicht mehr explizit auf die Volksunterhaltungsabende, sondern eröffnet mit der Diskussion der blickversperrenden Glaubenssätze, die überdies am Ende des Aufsatzes positioniert wurden, einen neuen Horizont, den er nicht weiter erläutert, aber m. E. n. implizit anstimmt. Unter Rückgriff auf weitere Veröffentlichungen von von Erdberg, die zeitlich vor und nach dem Programmgestaltungsaufsatz aus dem Jahr 1917 liegen, lassen sich entsprechende Referenzen, auf die ich anschließend eingehen werde, ausmachen, die die von mir angesprochene Horizonteröffnung und Ausdehnung der Argumentation von Erdbergs über das Gebiet der Volksunterhaltungsabende hinaus, weiter stärken.

5.2 Aspekte des Denkens der Neuen Richtung im Horizont von Programmgestaltung

Nach dem dargelegten Durchgang durch die Argumentation von Erdbergs zeigt sich, dass der zunächst schlicht anmutende Titel des Aufsatzes ‚Programmgestaltung‘ bei eingehender

115 ebd., 96

116 ebd., 97-98

117 ebd., 97

118 ebd., 98

119 ebd.

120 ebd., 99

121 ebd.

Betrachtung einige beachtliche Differenzen mitführt: Geneigten Leser*innen wird bereits bei der Titelgebung von Erdbergs aufgefallen sein, dass der gewählte Begriff der Gestaltung wohl bedacht wurde. Denn dieser spielt sensu strictu den von Walter Hofmann geprägten und von von Erdberg übernommenen Begriff der gestaltenden Volksbildung an und signalisiert bereits terminologisch seine Zugehörigkeit zum Denken der Neuen Richtung. Diese Situierung lässt sich weiter erhärten, wenn einzelne Aspekte von von Erdbergs Gedanken diesbezüglich rekapituliert werden: Wie bereits gezeigt wurde, grenzt sich von Erdberg mit dem Gestaltungsbegriff ab gegenüber der wahr- und wahllosen „Programmzusammenstellung“¹²², die er in den Volksunterhaltungsabendprogrammen Düsseldorfer Provenienz manifestiert sieht. Diese Form der Zusammenstellung steht für von Erdberg in Verbindung mit einer planlosen Mannigfaltigkeit an Programminhalten, einer Fülle, deren Interesse vielmehr der Verbreitung diene und nicht ins Kalkül ziehe, sich der Problemstellung der inneren Verarbeitung der Inhalte durch das Publikum zuzuwenden. In diesem Horizont ist daher auch die von Erdberg herausgearbeitete Differenz zwischen Stoff und Gehalt eingelassen, die ebenfalls eine für die Neue Richtung wichtige Unterscheidung markiert.¹²³ Die Anhänger*innen einer Neuen Richtung im Sinne von von Erdberg, Hofmann oder Theodor Bäuerle sahen sich in direkter Opposition zum ‚stofflichen Bildungsverständnis‘¹²⁴, da dieses die innere Verarbeitung der Inhalte des einzelnen Menschen außer Acht lasse. Für von Erdberg war aber geradewegs die individuelle Verarbeitung, die er als Bildung entfaltete, entscheidend für eine gelungene Veranstaltung. Von daher ist es auch bei näherer Betrachtung nur folgerichtig, dass von Erdberg seinen Programmgestaltungsentwurf als harmonisch attribuiert, referenziert er dadurch auf die neuhumanistischen Bildungsdiskurse seiner Zeit, die Bildung in Anschluss an Wilhelm von Humboldt durchaus als harmonisch gebildete Persönlichkeit¹²⁵ rezipieren.¹²⁶ In seinem 1911 veröffentlichtem Aufsatz „Die Grundbegriffe der Volksbildung“¹²⁷ arbeitete von Erdberg bereits die eben angerissenen Aspekte heraus, dass „Bildung (...) das Intensitätsverhältnis zur Kultur“¹²⁸ und „Volksbildung das Intensitätsverhältnis des Volkes zur Kultur (ist)“¹²⁹. Im Gegensatz zu einer extensiven Position, die von Erdberg der sog. Alten Richtung zuschreibt, gehe es beim intensiven Verhältnis um die Beziehung zwischen dem einzelnen Menschen und den Kulturgütern¹³⁰. Von Erdberg folgt in dieser Hinsicht Friedrich Paulsens Bildungsverständnis, wonach „Bildung nicht etwas von außen an die Menschen Heranzubringendes ist, sondern daß sie von innen herauswachsen muß, daß sie in einer gleichsam organischen Entwicklung der Persönlichkeit besteht“¹³¹. Volksbildung habe demgemäß dabei zu unterstützen, die schöpferischen Kräfte des Menschen entfalten zu helfen,¹³² d. h. sich

122 ebd., 90

123 Für von Erdberg hat der Gehalt einer Veranstaltung schon lange Bedeutung, insbesondere in Bezug auf das Nacherleben des Kunstwerks seitens des Publikums (s. von Erdberg 1913, 158-161).

124 z. B. von Erdberg & Bäuerle 1918

125 Tenorth 2013

126 z. B. von Erdberg 1911 und von Erdberg 1928, 5

127 von Erdberg 1911

128 ebd., 366

129 ebd., 376

130 ebd., 364

131 ebd., 382; Im ‚Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik‘ Wilhelm Reins stellt Paulsen in seinem Eintrag ‚Bildung‘ heraus, dass „nicht der Stoff über die Bildung (entscheidet), sondern die Form“ (Paulsen 1895, 419). Die Nähe zu von Erdbergs Auffassung zu Stoff, Gehalt und Form sind deutlich.

132 ebd., 372; „Wenn man ein Intensitätsverhältnis zur Kunst im Volke wecken will, dann wähle man zu allen Zeiten und an jedem Ort die Kunst, zu der sich dieses Verhältnis am leichtesten wecken läßt und am tiefsten“

auf das Intensitätsverhältnis des Einzelnen im Publikum zu beziehen. Vor allem die bildende Kraft der Kunst sei für die Gewinnung und Ausfaltung eines Intensitätsverhältnis zu den Kulturgütern prädestiniert. Im Nacherleben des Kunstwerks, „in dieser Erschließung neuer Verhältnisse liegt der bildende, veredelnde Einfluß aller Kunst“¹³³, so stellt es von Erdberg in seinem 1913 veröffentlichten Beitrag „Volksbildung und bildende Kunst“ dar. Während die Orientierung am Stoff lediglich ein extensives Verhältnis zu den Kulturgütern statt gebe, so zeichne sich die Orientierung am Gehalt dadurch aus, die Intensität zu den Kulturgütern zu forcieren. Mit dieser Ausrichtung am Gehalt werde für von Erdberg nicht nur den „geschmacksverderbenden Elemente in unserer Zeit“¹³⁴ begegnet, sondern der deutliche Bezug auf die die Seele bzw. das Gefühl affizierenden Programminhalte drängt die übermäßige Betonung der Ratio, die von Erdberg der Popularisierung wissenschaftlichen Wissens zuschreibt, zurück.¹³⁵ Der dominante Zugriff der rationalen Wissenschaft auf das Volksbildungswesen, der für von Erdberg Tatsachen einbringe, aber die innere Verarbeitung blockiere,¹³⁶ sei daher ebenfalls zu korrigieren. Für von Erdberg ist es danach die kommende Rolle der Volkshochschule, dieser Dominanz der Ratio nicht zu erliegen.

5.3 Das freie Volksbildungswesen und die kommende Rolle der Volkshochschule

Auch wenn, wie von Erdberg in seinem 1918 gehaltenen Vortrag „Die Volkshochschule“¹³⁷ feststellt, die „Volkshochschule in Deutschland (erst) *wird*“ und dass noch offen sei, „[w]ie die werdende demnächst aussehen (...) und sich bewähren wird“, so ist die Volkshochschule als Bildungseinrichtung ihm doch keine unbekannt.¹³⁸ Im Gegenteil: Ob nun die 1878 gegründete Humboldt-Akademie Berlin, die 1902 gegründete Freie Hochschule Berlin oder die in Schleswig-Holstein gegründeten Volkshochschulen Tingleff (1905), Albersdorf (1906-1910), Mohrkirch-Osterholz (1907) oder Norburg (1910), sie alle sind bereits als Volkshochschulvarianten¹³⁹ bekannt und stehen gewissermaßen *pars pro toto* für kommende Entwicklungsmöglichkeiten dieser Institutionform. Weil aus von Erdbergs Perspektive die in Schleswig-Holstein gegründeten Volkshochschulen unter „besonders günstigen Umständen“¹⁴⁰ entstanden seien und damit eher ‚zufällig‘ und nicht als Ergebnis einer systematisch und vertieft angelegten Überlegung, ist für ihn die Volkshochschulfrage in Deutschland 1919 noch nicht gelöst, sondern mit Ende des Ersten Weltkriegs stelle sie sich erst jetzt umfänglich. Im Angesicht einer am Stoff orientierten und auf ein Extensivitätsverhältnis zu den Kulturgütern ausgerichteten Volksbildung resümiert von Erdberg, dass im freien Volksbildungswesen

(von Erdberg 1911, 387).

133 von Erdberg 1913, 161

134 von Erdberg 1911, 378

135 Von Erdberg stützt seine Überlegungen, vor allem seine Vorbehalte für die Ausdehnungsbestrebungen der Universität im freien Volksbildungswesen, auf die Arbeit Anton Hollmanns (1909). Hollmanns Konzeption einer Volkshochschule nach dem dänischen Modell Nikolai Frederik Severin Grundtvigs ist die Richtschnur von Erdbergs, vor allem in Bezug auf die Bedeutung der Bearbeitung des Verhältnisses der Menschen zu ihren Kulturgütern. Dieses Verhältnis sei weder von der Schule noch von der Universität zu leisten, sondern es sei einzig die Volkshochschule Grundtvigscher Prägung, die von Erdberg (in Anschluss an Hollmann) dazu imstande sehe, diese Leistung zu vollbringen (von Erdberg 1919c, 24).

136 ausführlich von Erdberg 1911

137 von Erdberg 1919c

138 ebd., 7; Herv. i. O. i. Sperrsatz

139 Steindorf 1960

140 von Erdberg 1919c, 8

zwar viel, d. h. Auseinandersetzungen zu volksbildnerischen Fragen virulent sind, erreicht worden sei. Aber ob dies indes als ein „Erfolg für unsere Volkskultur“¹⁴¹ zu verzeichnen sei, sieht er skeptisch. Von Erdberg merkt dazu an, dass „[w]ir ein intelligentes Volk geworden (sind), ein Volk, das ungeheuer viel weiß“, aber dass das nicht notwendig bedeutet, dass „wir darum aber auch ein gebildetes Volk geworden (sind)“.¹⁴² Für von Erdberg ermangelt es im freien Volksbildungswesen an der Orientierung an der inneren Verarbeitung, wodurch eine Ungleichzeitigkeit zu beachten sei. Die Volksbildungsarbeit „überflutet die Menschen mit einem geistigen Reichtum, für dessen Verwertung ihnen die inneren Voraussetzungen fehlen“¹⁴³. Es wurde versucht, mit belehrenden Vorträgen zu arbeiten, aber diese haben nur Erfolg als „eine den Menschen bildende, geistige formende Erziehung“¹⁴⁴. Das Gefühl und die Seele, die durch die Kulturgüter in besonderer Weise angesprochen werden, werden aber für ihn nicht durch den Vortrag erreicht. Für von Erdberg ist es nunmehr die Neue Richtung, die nach Ende des Ersten Weltkriegs einen „Boden [zu] schaffen [habe], der (...) fruchtbarer ist, als wir ihn heute finden“¹⁴⁵, um dem freien Volksbildungswesen und den ihm zugemessenen Bildungsanspruch, d. h. die innere Verarbeitung zu fördern, gerecht werden zu können. Das freie Volksbildungswesen habe demnach bislang „versagt, weil es sich eine Aufgabe stellte, ohne sich der notwendigen Voraussetzungen und für ihre Lösung zu versichern“¹⁴⁶. Diese Vergewisserung zu den notwendigen Voraussetzungen ist eine Aufgabe, der sich die Neue Richtung annehme und die ihren Ausdruck in der spezifischen Gestaltung der Volkshochschule finden solle. Insbesondere die Gestaltung der Bildungsprogramme und nicht ihre Zusammenstellung übernimmt für von Erdberg eine Schlüsselrolle. Es müsse der Weg zu den Kulturgütern eröffnet und unterstützt werden, denn „unser Volk (hat) überhaupt nicht gelernt, ein Kunstwerk innerlich zu erleben“¹⁴⁷. Für von Erdberg ist indes noch schlimmer, dass die bisherige Volksbildungsarbeit auf all ihren Gebieten im Volksbildungswesen „mit Schuld daran (trägt), weil es unserem Volke ein Verständnis vermitteln wollte für die Kunst“¹⁴⁸, das sich am Stoff orientierte, eine große Fülle an Kunstwerken bloß zusammenstelle und die didaktische Methode aus den Universitäten, in denen Kenntnisse in erster Linie durch Vorträge vermittelt wurden, übernahmen. Für von Erdberg wurde dadurch „ein ungesunder Intellektualismus gezüchtet, der die schöpferischen Kräfte unserer deutschen Kultur allmählich lahmlegt“¹⁴⁹. Umso notwendiger ist es für von Erdberg, dass bisher gewachsene freie Volksbildungswesen zu „erweitern“¹⁵⁰ und es zu innovieren. In dieser Richtung liegt für von Erdberg an erster Stelle die Aufgabe der kommenden Volkshochschule¹⁵¹, denn nur sie kann diese „Riesenaufgaben“, die „unmittelbar nach dem Kriege (...) [an] unser freies Volksbildungswesen“ gestellt wurden, lösen.¹⁵²

141 ebd., 11

142 ebd.

143 ebd., 11-12

144 ebd., 14

145 ebd.

146 ebd.

147 ebd., 15

148 ebd.

149 ebd., 20

150 ebd., 21

151 ebd., 14

152 ebd., 44

In einem weiteren Aufsatz aus dem Jahr 1919, verteilt auf zwei Veröffentlichungszeiträume, wird nochmals deutlicher, wie von Erdberg den im Programmgestaltungsaufsatz noch latent gehaltenen Horizont und die von ihm ersonnene Argumentationsausrichtung nunmehr expliziert und präzisiert: In dem Beitrag „Erziehung zur bildenden Kunst im Rahmen der Volkshochschule“¹⁵³ führt von Erdberg die bisher dargelegten Überlegungen zusammen und expliziert sie nun nicht mehr für die Volksunterhaltungsabende, sondern für die sukzessive Gestalt gewinnende Volkshochschule. Dabei bezieht sich von Erdberg in diesem Text auf ländliche und städtische Volkshochschulen¹⁵⁴ und erläutert, dass die Volkshochschularbeit „überhaupt erst zu einer Einstellung der Kultur gegenüber“¹⁵⁵ führe, indem es die Volkshochschule sei, die den „ganze[n] Mensch[en]“¹⁵⁶ erfasse. An dieser Stelle breitet von Erdberg erneut sein Argument aus, dass das Volksbildungswesen bislang den ganzen Menschen verfehlt habe, zumindest dort, „wo man sich auf eine Schulung des Geistes beschränkt“¹⁵⁷ habe. Es bleibt für von Erdberg das damit verbundene Grundproblem bestehen: „Was nur durch das Gefühl ergriffen werden kann, was nur auf dem Wege der Empfindung zugänglich ist, soll dem Einzelnen zu einem inneren Erlebnis gesteigert werden“¹⁵⁸. Dafür hätte die Volkshochschule institutionell zu sorgen. Sie müsse beständig auf „die Art (...) [der] Verarbeitung“¹⁵⁹ achten. Damit schließt von Erdberg nicht aus, dass ein für hinreichend gestaltetes Programm nicht auch Elemente hat, die den Erwerb von Kenntnissen zum Ziel haben kann. Es kommt aber für ihn darauf an, „über die Pflege des Verstandes die Kräfte der Seele nicht verkümmern zu lassen, die uns auf nicht verstandesmäßigem Wege zu inneren Erlebnissen der Kultur befähigen“¹⁶⁰. Es ist diese Aufgabe, die für von Erdberg nur der Volkshochschule zufallen kann: „Nur von diesem Punkte aus können wir die Aufgabe der Volkshochschule richtig sehen und verstehen“¹⁶¹.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Assmus, W. (1911): Zur Veredelung der Volksunterhaltung. In: Zentralblatt für Volksbildungswesen, 11 (3/4), 33-38.
- Bachelard, G. (1987 [1938]): Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Baecker, K. (1893): Die Volksunterhaltung vom sozial-politischen Standpunkte. Erstrebtes – Erlangtes – Erwünschtes. Berlin: Deutsche Schriftsteller-Genossenschaft.
- Böhmert, V. (1891): Die Erholung der Arbeiter außer dem Hause. In: Der Arbeiterfreund. Zeitschrift des Central-Vereins für das Wohl der arbeitenden Klassen, 29, 420-422.
- Dräger, H. (1975): Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. Eine historisch-problemgeschichtliche Darstellung von 1871-1914. Stuttgart: Klett Verlag.
- Ebner von Eschenbach, M. (2021a): Gegenwärtige Anverwandlung. Die Bedeutung der Relata im Horizont relationaler Theorieentwicklung. In: M. Ebner von Eschenbach & O. Schäffter (Hrsg.): Denken in wechselseitiger Beziehung. Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft. Weilerswist: Velbrück, 187-213.

153 von Erdberg 1919a; von Erdberg 1919b

154 Hier ist es vor allem der Schluss des Aufsatzes: von Erdberg 1919b.

155 von Erdberg 1919a, 15

156 ebd., 16

157 ebd.

158 ebd.

159 ebd.

160 ebd.

161 ebd.

- Ebner von Eschenbach, M. (2021b): Zur »culture continuée« Gaston Bachelards. Überlegungen zu einer Erwachsenenbildung als Instanz der Verarbeitung epistemischer Brüche. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 44 (1), 23-42.
- Ebner von Eschenbach, M. & Dinkelaker, J. (2020): »Die Volkshochschule will in erster Linie dem Lern- und Bildungsbedürfnis der werktätigen Bevölkerung dienen«. Explorationen zur Historiographie erwachsenenpädagogischer Angebotskommunikation anhand von Arbeitsplänen der Volkshochschule Halle zu Beginn der 1920er Jahre. In: O. Dörner, A. Grotlüschen, G. Molzberger & J. Dinkelaker (Hrsg.): *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung*. Berlin, Toronto, Opladen: Budrich, 92-107.
- Ebner von Eschenbach, M. & Dinkelaker, J. (2019): Arbeitspläne als Quellen zur Geschichte der Volkshochschulen in der Weimarer Republik. In: *Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung*, 28, 77-89.
- Goethe, J. W. (1972 [1826]): Berliner Ausgabe. *Kunsttheoretische Schriften und Übersetzungen*. Berlin: Aufbau.
- Guthke, K. S. (1990): *Letzte Worte. Variationen über ein Thema der Kulturgeschichte des Westens*. München: C. H. Beck.
- Groschopp, H. (1985): *Zwischen Bierabend und Bildungsverein. Zur Kulturarbeit in der deutschen Arbeiterbewegung vor 1914*. Berlin: Dietz Verlag.
- Henning, F.-W. (1978): Humanisierung und Technisierung der Arbeitswelt. Über den Einfluß der Industrialisierung auf die Arbeitsbedingungen im 19. Jahrhundert. In: J. Reulecke & W. Weber (Hrsg.): *Fabrik, Familie, Feierabend. Beiträge zur Sozialgeschichte des Alltags im Industriezeitalter*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag, 57-88.
- Hohorst, G., Kocka, J. & Ritter, G. A. (1975): *Sozialgeschichtliches Arbeitsbuch II. Materialien zur Statistik des Kaiserreichs 1817-1914*. München: C. H. Beck.
- Hollmann, A. H. (1909): *Die dänische Volkshochschule und ihre Bedeutung für die Entwicklung einer völkischen Kultur in Dänemark*. Berlin: Verlagsbuchhandlung Paron.
- Honigsheim, P. (1921): Übersicht über die bestehenden Volksbildungseinrichtungen und -strömungen. In: L. von Wiese (Hrsg.): *Soziologie des Volksbildungswesens*. München: Duncker & Humblot, 79-126.
- Klenner, J. P. & von Rahden, W. (2008): Zum Thema. In: J. P. Klenner & W. von Rahden (Hrsg.): *Letzte Worte. Zeitschrift für Ideengeschichte*, Heft II/2 Sommer 2008. München: C. H. Beck, 4.
- Langewiesche, D. (1979): *Zur Freizeit des Arbeiters. Bildungsbestrebungen und Freizeitgestaltung österreichischer Arbeiter im Kaiserreich und in der Ersten Republik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Levenstein, A. (Hrsg.) (1909): *Arbeiter-Philosophen und -Dichter. Band I: Blech-, Berg-, Metall- und Textilarbeiter, Sticker, Handschuhmacher, Bäcker, Buchdrucker, Weberinnen, Dienstmädchen*. Berlin: Eberhard Frowein.
- Löwenfeld, R. (Hrsg.) (1898): *Die Volksunterhaltung. Vorträge und Berichte F. S. Archenhold (Treptow), Albert Dresdner, R. von Erdberg, Otto Ernst (Hamburg) u. v. m. Stenographischer Bericht über den Ersten Kongreß für Volksunterhaltung am 13. und 14. November 1897 zu Berlin*. Berlin: Dümmlers Verlagsbuchhandlung.
- Löwenfeld, R. (1897): *Volksbildung und Volksunterhaltung. Ein Vortrag, gehalten in der General-Versammlung der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung am 8. Juni 1897 zu Halle/S.* Berlin: Verlag von Carl Duncker.
- Löwenfeld, R. (1895): *Die Dichter-Abende des Schiller-Theaters*. Berlin: H. Paetel.
- Luther, P. (1898): *Deutsche Volksabende. Ein Handbuch für Volksunterhaltungsabende. Für die Praxis zusammengestellt*. Berlin: Verlag von Alexander Duncker.
- Matzdorf, P. & Scholz, K. (Hrsg.) (1913). *Wegweiser für Volksunterhaltungsabende*. Leipzig: Verlag von Arwed Strauch.
- Matzdorf, P. (1913). *Über Volksbildung im allgemeinen und Volksunterhaltungsabende im besonderen*. In: P. Matzdorf & K. Scholz: *Wegweiser für Volksunterhaltungsabende*. Leipzig: Verlag von Arwed Strauch, 9-14.
- Müller-Bohn, H. (1903ff.): *Volksabende*. Gotha: Friedrich Emil Perthes.
- Nipperdey, T. (1998 [1990]): *Deutsche Geschichte 1866-1918. Erster Band: Arbeitswelt und Bürgergeist*. München: C. H. Beck.
- Paetzold, M. (1908): *Sedanfeier. Ein Volksabend*. Gotha: Friedrich Emil Perthes.
- Paulsen, F. (1895): *Bildung*. In: W. Rein (Hrsg.): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Erster Band. Abbitte – Erzählungen für Kinder*. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 414-424.
- Reulecke, J. (1980): „Veredelung der Volkserholung“ und „edle Geselligkeit“. Sozialreformerische Bestrebungen zur Gestaltung der arbeitsfreien Zeit im Kaiserreich. In: G. Huck (Hrsg.): *Sozialgeschichte der Freizeit. Untersuchungen zum Wandel der Alltagskultur in Deutschland*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag, 141-160.
- Reulecke, J. (1976): *Vom blauen Montag zum Arbeiterurlaub. Vorgeschichte und Entstehung des Erholungsurlaubs für Arbeiter vor dem Ersten Weltkrieg*. In: Friedrich-Ebert-Stiftung in Verbindung mit dem Institut für Sozialgeschichte Braunschweig-Bonn (Hrsg.): *Archiv für Sozialgeschichte*. XVI. Band. Bonn-Bad Godesberg: Neue Gesellschaft, 205-248.
- Ritter, G. (Hrsg.) (1979): *Arbeiterkultur*. Königstein/Ts.: Verlag Anton Hain Meisenheim.

- Ritter, E. (1918): Volksabende. Richtlinien und Anweisungen für Unterhaltungs-, Bildungs- und Kunst-Abende. Mönchengladbach: Verlag der Westdeutschen Arbeiter-Zeitung.
- Röhrig, P. (1991): Volksbildung. In: C. Berg (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV: 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges. München: C. H. Beck, 333–377.
- Scheuren, H. (Hrsg.) (1915). Vaterländische Jugend- und Volksabende für Kriegs- und Friedenszeit. Anleitung und Stoffnachweisung für Jugend-, Volks-, patriotische u. a. Vereine. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Schlipköter, G. & Schlipköter, W. (1914): Es sind die deutschen Schwerter noch! 1914: Eine Stoffsammlung zur Veranstaltung von Kriegsfeiern und vaterländischer Unterhaltungs- und Bildungsabende für Vereine und Schulen. Berlin: Buchhandlung des Ostdeutschen Jünglingsbundes.
- Steindorf, G. (1960): Von den Anfängen der Volkshochschule in Deutschland. Osnabrück: Fromm.
- Tenorth, H.-E. (2013): Bildung – zwischen Ideal und Wirklichkeit. Ein Essay [Bundeszentrale für politische Bildung]. Online unter: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/146201/bildung-zwischen-ideal-und-wirklichkeit/#node-content-title-7>. (Abrufdatum: 10.10.2023).
- Tews, J. (1913): Die Aufgaben, Mittel und Wirkungen der freiwilligen Volksbildungsarbeit. In: Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung (Hrsg.): Volksbildungsfragen der Gegenwart: Vorträge gehalten auf dem II. Vortrags u. Übungskurs für freiwillige Volksbildungsarbeit veranstaltet von der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung in Berlin vom 29. Sept.-4. Okt. 1913. Berlin: Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung, 1-19.
- Tews, J. (1891): Die Volks-Unterhaltungsabende nach Bedeutung, Entwicklung und Einrichtung. Ein Weg zur geistigen und sittlichen Einheit des deutschen Volkes (hrsg. v. d. Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung). Berlin: Verlag der Abegg-Stiftung.
- Verein für Volksbildung – Verein für Volksbildung (e. V.) in Köln-Nippes (Hrsg.): 200 Volksunterhaltungsabende des Vereins für Volksbildung (e. V.) in Köln-Nippes von 1894 – 1916. Köln: Greven & Bechthold.
- von den Steinen, E. (1897): Ein Rezept für Volksunterhaltungsabende. In: Der Bildungs-Verein. Hauptblatt für das freie Fortbildungswesen in Deutschland, 27 (12), 142.
- von Erdberg, R. (1928): Volksbildungswesen. In: H. Nohl & P. Pallat (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Band IV: Die Theorie der Schule und der Schulaufbau. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 370-400.
- von Erdberg, R. (1924): Fünfzig Jahre freies Volksbildungswesen: Beitrag zur Geschichte der Volksbildungsbewegung. Berlin: Arbeitsgemeinschaft.
- von Erdberg, R. (1919a): Die Erziehung zur bildenden Kunst im Rahmen der Volkshochschule. In: Die Arbeitsgemeinschaft. Monatsschrift für das gesamte Volkshochschulwesen 1 (1), 14-20.
- von Erdberg, R. (1919b): Die Erziehung zur bildenden Kunst im Rahmen der Volkshochschule (Schluss). In: Die Arbeitsgemeinschaft. Monatsschrift für das gesamte Volkshochschulwesen 1 (2), 44-48.
- von Erdberg, R. (1919c): Die Volkshochschule. Neue Bahnen der Arbeit am Volke. Heft 3. Frankfurt/M.: Verlag von Englert & Schlosser.
- von Erdberg, R. (1917a): Programmgestaltung. Volksbildungsarchiv. In: Zentralblatt für Volksbildungswesen. Organ des Ausschusses der deutschen Volksbildungsvereinigungen, 5 (2), 81-99.
- von Erdberg, R. (1917b): Persönliches. Jubiläen. Volksbildungsarchiv. In: Zentralblatt für Volksbildungswesen. Organ des Ausschusses der deutschen Volksbildungsvereinigungen 5 (1), 39.
- von Erdberg, R. (1917c): Bücherbesprechungen. In: Volksbildungsarchiv. Zentralblatt für Volksbildungswesen. Organ des Ausschusses der deutschen Volksbildungsvereinigungen 5 (6), 334-337.
- von Erdberg, R. (1913): Volksbildung und bildende Kunst. In: Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung (Hrsg.): Volksbildungsfragen der Gegenwart: Vorträge gehalten auf dem II. Vortrags u. Übungskurs für freiwillige Volksbildungsarbeit veranstaltet von der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung in Berlin vom 29. Sept.-4. Okt. 1913. Berlin: Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung, 157-174.
- von Erdberg, R. (1911): Die Grundbegriffe der Volksbildung. Kultur (Zivilisation) – Bildung – Volksbildung. In: Volksbildungsarchiv. Zentralblatt für Volksbildungswesen. Organ des Ausschusses der deutschen Volksbildungsvereinigungen 2 (2), 357-388.
- von Erdberg, R. & Bäuerle, T. (1918): Volksbildung. Ihr Gedanke und ihr Verhältnis zum Staat. Berlin: Heymann.
- von Rüden, P. (1981): Anmerkungen zur Kulturgeschichte der deutschen Arbeiterbewegung vor dem Ersten Weltkrieg. In: P. von Rüden, G. Beier, K. Hickethier, K. Koszyk, D. Schwarzenau u. H.-J. Steinberg (Hrsg.): Beiträge zur Kulturgeschichte der deutschen Arbeiterbewegung 1848-1918. Frankfurt/M., Wien, Zürich: Büchergilde, 9-42.
- Wetekamp, W. (1900): Volksbildung – Volkserholung – Volksheime. Neue Wege ihrer Förderung. Comenius-Blätter für Volkserziehung. Mitteilungen der Comenius Gesellschaft, 8, 5-24.
- van der Will, W. & Burns, R. (Hrsg.) (1982): Arbeiterkulturbewegung in der Weimarer Republik. Texte – Dokumente – Bilder. Frankfurt/M., Berlin, Wien: Ullstein.
- VbVB – Verein für bildende Volksunterhaltung Berlin (1910): Bericht über die Tätigkeit des Vereins für bildende Volksunterhaltung Berlin im 1., 2. und 3. Geschäftsjahr. (o. O./o. V.).

- VGfVV – Vorstand der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung (Hrsg.) (1891): Die Volksunterhaltungsabende nach Bedeutung, Entwicklung und Einrichtung. Ein Weg zur geistigen und sittlichen Einheit des deutschen Volkes. Berlin: Verlag der Abegg-Stiftung.
- Wehr, G. (1914): Das deutsche Volkslied. Ein Vortrag und vollständiger Ratgeber zur Veranstaltung von Volksliederabenden aller Art in Stadt und Land nebst Literatur und Notennachweis, Programmmustern und Deklamationsstoff. Gotha: Friedrich Emil Perthes.

Autor

Ebner von Eschenbach, Malte; Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich: Erwachsenenbildung/Weiterbildung; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Volksbildung/Erwachsenenbildung, Adressat:innen-, Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung, Wissenschafts- und Disziplingeschichte zur Erwachsenenbildung/swissenschaft
malte.ebner-von-eschenbach@paedagogik.uni-halle.de

Rafael Schönhold

Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung in der Weimarer Volkshochschule – Diskrepanzen zwischen Historie und ideengeschichtlicher Tradierung

1 Zwei Standpunkte und ihre Wechselwirkung

Angebots- und Programmpläne von Volkshochschulen aus der Weimarer Republik sind nicht ausschließlich Spiegelbilder singulärer Bildungseinrichtungen. Die Volkshochschule stellt eine „dauerhafte gesellschaftliche Erwartungsstruktur“¹ dar. Das Rekonstruieren der Weimarer Volkshochschulgeschichte(n) bedeutet daher, die Korrespondenz zwischen damaligen lokalen Ereignissen und übergreifenden sozialen und politischen Normvorstellungen gegeneinander abzugleichen und der Frage nachzugehen: Wie war der verwirklichte Volkshochschulalltag mit den diskutierten Volkshochschulideen verwoben?

Obwohl Angebots- und Programmpläne als Forschungsgegenstand räumlich abgegrenzte Institutionen der Erwachsenenbildung fokussieren, gehören zum Blick auf einzelne örtliche Volkshochschulen generelle Überlegungen, inwiefern die mitgeteilten Selbstdarstellungen und angekündigten Bildungsofferten in den vorliegenden Veranstaltungskatalogen ein universelles Bildungsdenken enthalten, das zeitbedingte gesellschaftliche Absichten umfasst. Solange dieser Zusammenhang unreflektiert bleibt, verharrt das volkshochschulische Geschichtsbild in relativen Perspektiven, weil abweichende Sinngehalte Historisches unterschiedlich bewerten. Das Bildungsverständnis der Volkshochschule erhält dadurch auf eingeschränkte Weise seine Formatierung.

Davon betroffen ist vor allem die Beziehung zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung, da diese während der Weimarer Republik laut der erwachsenenpädagogischen Historiografie in Volkshochschulkreisen auf theoretischer Ebene kaum Überschneidungen aufweist. Mutmaßlich knüpfe das ideelle Bildungsverständnis der Volkshochschule an ein Allgemeinbildungskonzept an, das Wilhelm von Humboldts Bildungsauffassung zum Maßstab ernennt. In diesem Punkt scheint es in der erwachsenenpädagogischen Historiografie eine Leerstelle zu geben, denn einen Bezug auf berufliche Bildung gibt es – entgegen der üblichen geschichtsschreibenden Darstellung – nicht nur in bildungspraktischer Hinsicht. Tatsächlich ist das Wort ‚Allgemeinbildung‘ sprachlich zwar weiterhin gebräuchlich, aber die Bedeutung geht nicht mehr auf eine neuhumanistische Bildungstradition zurück. Historische Quellen belegen deutlich, dass Weimarer Volksbildnerinnen und Volksbildner von Beginn an auch bildungstheoretisch die Nähe zur Berufsbildung suchen – und nicht erst seit 1931 durch die sogenannte Prerower Formel.²

1 Meisel & Sgodda 2018, 237

2 Die Bezeichnung ‚Prerower Formel‘ geht auf die dazugehörige Tagung im Volkshochschulheim Prerow auf dem Darß zurück. Ihre Entstehung nimmt die erwachsenenpädagogische Historiografie als Indiz, dass die Volkshochschule ab Ende der Neunzehnhundertzwanzigerjahre den theoretischen Grundlagen der Neuen Richtung der

Anknüpfend an diese Überlegung zeigt der Beitrag *erstens* auf, dass gängige Zugänge zur Volkshochschulgeschichte bisher keinen integrativen Ansatz anstreben und die Differenzen zwischen idealistischen und realistischen Positionen zur verzerrten Wahrnehmung des volkshochschulischen Bildungsverständnisses in Form eines antithetischen Verhältnisses zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung beitragen. *Zweitens* erfolgt mit der Begriffsgeschichte der Verweis auf einen geschichtswissenschaftlich-philosophischen Untersuchungsrahmen,³ welcher methodologisch und methodisch die Möglichkeit eröffnet, beide Ebenen aus einem Blickwinkel zu betrachten, anstatt darin unterschiedliche historische Sachverhalte zu sehen. Die zwei Standpunkte im Modus des Begriffs zu vermitteln, ermöglicht *drittens* Gemeinsamkeiten von bildungstheoretischen und bildungspraktischen Bedeutungsanteilen der Volkshochschule zu sehen und lokale Fakten in volkshochschulischen Angebots- und Programmplänen mit den umschließenden gesamtgesellschaftlichen Voraussetzungen zu verbinden.

2 Der Geschichtsblick determiniert das Bildungsverständnis

Wer Geschichte schreibt, nutzt eine Folie, die sie als Geschichte sichtbar macht. Es wird ein Verständnis davon unterstellt, was Geschichte überhaupt ist, weil die Auslegung des Geschehenen danach erfolgt. Geht es um die Rekonstruktion von Gedanken, die in der Vergangenheit geäußert wurden und eine Bedeutung von Volkshochschule ausdrücken? Existiert die Geschichte der Volkshochschule vor allem im *Kopf*? Oder braucht es einen Blick auf die *Praxis* der Volkshochschularbeit? Dann ist der Stoff von Geschichtsschreibung das konkrete Tun, das, was die Menschen in der Volkshochschule ‚machen‘. Oder richtet sich das Interesse auf die *soziale Rolle*? Hier steht der Aspekt im Vordergrund, inwiefern es eine Volkshochschule braucht, damit die Gesellschaft ‚funktioniert‘?

Dahinter verbergen sich epistemologisch unterschiedliche Auffassungen darüber, was es bedeutet, von der Wirklichkeit zu sprechen,⁴ wie mit ihr eine ‚Kontaktaufnahme‘ möglich ist, welche Erkenntnisse von ihr zugänglich sind. Die Volkshochschule ideengeschichtlich oder realgeschichtlich respektive sozialgeschichtlich zu untersuchen,⁵ trifft eine Entscheidung für einen Wirklichkeitsausschnitt und schreibt aufgrund dieser Setzung andere Geschichten, die, wie Hans Tietgens⁶ Denken offenbart, allzu oft als Kontrahenten denn als Komplizen gesehen werden⁶ – es geht um einen Kontrast, eine Differenz, eine Antithetik. Was über die Volkshochschule gedacht wird, hat nichts mit den regelmäßigen Erlebnissen gemeinsam und repräsentiert weder objektiv gesellschaftliche Bedarfe oder das tatsächliche Kursangebot noch

Volksbildung entsagt. Diese Annahme basiert auf einer Aussage der Prerower Formel, dass von nun an ein „geordnete[r] Unterricht im Mittelpunkt“ (Henningsen 1931, 425) steht mit „eine[m] planmäßigen Aufbau der Lehrgebiete“ (ebd.). Indem Hans Kappe und Albert Wunsch entgegen der üblichen Lesart der erwachsenenpädagogischen Historiografie durch die Prerower Formel keine grundlegende Veränderung im theoretischen Standpunkt der Volksbildung ausmachen (vgl. Kappe 1964, 99; Wunsch 1986, 199), bestätigen sie indirekt das oben Gesagte.

3 für eine Überblicksdarstellung von Begriffsgeschichte vgl. Koselleck 2006, 99-102

4 ‚Wirklichkeit‘ freilich nicht in einem ontologisch gemeinten Verständnis eines simplen Realismus, sondern in einem bereits von wissenschaftlichen Denkweisen eingefärbten – und damit konstruierten – Zugang zur Welt. Gerade bei der Untersuchung von Angebots- und Programmplänen ist darauf zu achten, auf keinen Wirklichkeitsbegriff zu insistieren, der an philosophischer Naivität nicht mehr steigerungsfähig ist, wenn Vorworte oder Ankündigungstexte von konkreten Veranstaltungen für *die* Wirklichkeit gehalten werden.

5 zu den Geschichtszugängen vgl. Herrmann 2004, 1486; Ciupke u. a. 2002, 7

6 exemplarisch Tietgens 2001, 8-9

berücksichtigt es wirkliche Motive der Teilnehmenden. Ideen existieren *neben* institutionellen Ausprägungsformen und Alltagspraxen.

Inhaltlich ist mit der Unterscheidung von Geschichtsauffassung und Geschichtsschreibung folgendes omnipräsent-stabiles Problem verflochten: Die Volkshochschule ringt, wenn die Frage nach dem Menschen und damit nach der Bildung gestellt wird, um eine Grundsatzentscheidung, nämlich ob berufsbedingte instrumentell-zweckorientierte Absichten erlaubt sind oder ausschließlich von jeglicher Anwendung befreite Persönlichkeitsbildung, Berufsbildung oder Allgemeinbildung? Diese Alternative beantwortet die erwachsenenpädagogische Historiografie wegen der verschiedenen Zugänge zur Volkshochschulgeschichte für die Weimarer Zeit uneinheitlich: Bildungstheoretisch strebt die Volkshochschule nach allgemeiner Menschenbildung, in der Realität beugt sie sich den Notwendigkeiten des Lebens und bildet entlang von Vorsätzen, die aus der sozialen – gemeint ist vor allem: beruflichen – Stellung des Menschen herrühren. Vermittelt über das Problem entsteht historiografisch eine zeitlose Kontroverse zwischen Idee(n) und Wirklichkeit(en) der Volkshochschule.

Ursächlich für diese Diskrepanz sind weniger die Weimarer Volkshochschulen als jene Entwicklungsstränge, welche zu ihnen führen. Sowohl der Name ‚Volkshochschule‘ wie die Institutionenform Volksbildung entstehen nicht erst in der Weimarer Republik. Im Kaiserreich agieren diverse Universitätsprofessoren⁷ unter dem Label der Universitätsausdehnungsbewegung⁸, die im vortragenden Stil und oftmals daran anschließenden Diskussionen das gemeine Volk an wissenschaftliches Wissen heranführen möchte.⁹ Parallel organisieren sich in der *Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung* Bildungseinrichtungen und Wanderredner, um Johannes Tews‘ Bildungsidee der Wissensverbreitung umzusetzen.¹⁰ Dabei greifen einzelne Einrichtungen wie der *Wissenschaftliche Zentralverein*, aus dem die *Humboldt-Akademie* hervorgeht, der *Ausschuss für Volksvorlesungen* oder die *Comenius-Gesellschaft* schon auf ‚Volkshochschule‘ als Bezeichnung zurück.¹¹ Gleichzeitig heißen ländliche Internatsschulen wie Tingleff¹² oder Prerow auf dem Darß ‚Volkshochschule‘, obwohl deren Motive weniger in der wissenschaftlichen Wissensvermittlung liegen, als vielmehr darin, durch die „Fortsetzung der Jugendbewegung“¹³ die auf dem Land lebende Bevölkerung mit „berufs-, staatsbürger- und lebenskundlichen Fragen“¹⁴ vertraut zu machen.¹⁵

Bis zum Ausrufen der Weimarer Republik gibt es also eine Vielzahl von volkshochschulartigen Erscheinungsweisen, die in ihren Bildungszielen nicht unbedingt derselben Meinung sind. Nach 1918 wird trotzdem eine Volkshochschulidee und ihre Bedeutung gegenüber den veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen in besonderer Weise hervorgehoben. Die so-

7 zu dieser Zeit tatsächlich nur Männer

8 zur Universitätsausdehnungsbewegung vgl. auch Ebner von Eschenbach und Meyer in diesem Band

9 exemplarisch Titius 1910; Natorp 1911; zum methodisch-didaktischen Ansatz der Universitätsausdehnungsbewegung vgl. Schäfer 2020, 15-17

10 exemplarisch Tews 1932, 103-109

11 vgl. Bibliographisches Institut 1906, 634 und 369

12 Das Volkshochschulheim Tingleff gilt als älteste deutsche Volkshochschule (vgl. Klemm & Egler 2018, 204).

13 Tietgens 1988, 78

14 Dikau 1975, 110

15 Das räumlich erste Auftreten solcher Einrichtungen im hohen Norden Deutschlands ist nicht zufällig, denn diese Frühform steht gedanklich in direkter Nachbarschaft mit den Volksbildungsentwürfen des Dänen Nicolaj Grundtvig (vgl. Tiedje 1927, X). Laut dieser Darstellung soll auch die Bezeichnung Volkshochschule auf die eingedeutschte Form des dänischen *folkehojskole* zurückgehen (vgl. Reimers 1998, 356; Dostal & Stifter 2018, 172).

genannte Neue Richtung der Volksbildung¹⁶ beansprucht durch ihren geistigen Standpunkt das *Wesen der freien Volksbildung* zu vertreten.¹⁷ An eine große Anzahl von Teilnehmenden – ‚anonyme Masse‘ war das negativ konnotierte Stichwort – gerichtete Vorträge sind nach ihrer Auffassung bildungstheoretisch nicht dazu geeignet, den *individuellen Bedürfnissen* von Volkshochschulbesucherinnen und -besuchern gerecht zu werden.¹⁸ Indem sich die Neue Richtung wegen dieser Meinung „sowohl in ihrer [der Volkshochschule] Internatsform als auch als städtische Abendeinrichtung“¹⁹ verwirklicht, wird sie zur akzeptierten Hintergrundtheorie der Volkshochschule.

Die artikuliert Forderung nach *Individualisierung* von Bildung mit einer praktischen Hinwendung zur intensiv-gestaltenden Volksbildung als „Methode der Bildung des einzelnen“²⁰ deutet die erwachsenenpädagogische Historiografie wie einen Offenbarungseid an „die genuine Bildungsidee des Neuhumanismus“²¹. Joachim Dikau erwähnt Eduard Weitsch und kommt zum Urteil, er sei „am ehesten einer humanistisch-liberalen Richtung zuzurechnen“²². Josef Olbrich stellt Robert von Erdbergs Gedanken vor und beschreibt als Aufgabe der Volkshochschule, „daß der einzelne sich im Rahmen seiner natürlichen Anlagen so vollkommen entfalten könne, wie es die Natur angelegt hat“, was als „Rückgriff auf die Ideen des Neuhumanismus und der Klassik“ gilt.²³ Paul Röhrig spricht von einer „Aufgipfelung idealistischen neuhumanistischen Bildungsdenkens“²⁴. Laut Bettina Reimers führt „[d]as humanistische Ideal der allseitigen Bildung der Kräfte des Menschen [...] zu einer Volksbildungskonzeption, die – dem Bildungsgedanken Wilhelm von Humboldts verpflichtet – die Beförderung der zweckfreien, geistigen Bildung betonte“.²⁵ Auch Joachim Knoll und Horst Siebert vertreten diese Position.²⁶ Ersterer erkennt während der Weimarer Zeit dank Eduard Spranger, für ihn „kongenialer Nachfahre Humboldts“²⁷, im Schul- und Ausbildungssystem eine Hinwendung zur Berufsbildungstheorie. In der Volksbildung sieht er keine vergleichbare Entwicklung. „Was nun die Erwachsenenbildung betrifft, so müssen wir allerdings konstatieren, daß sie von den angedeuteten Umbrüchen im Bildungswesen weithin unberührt blieb“²⁸, schließlich steht sie während der „Weimarer Republik [...] ganz im Geist des 19. Jahrhunderts“²⁹.

Diese Annahme der erwachsenenpädagogischen Historiografie über die Neue Richtung stellt den Grund der ausgemachten Theorie-Praxis-Differenz dar. Indem die Neue Richtung wilhelminischen Volksbildungsformen kritisch entgegentritt und Bildung vom Menschen ausgehend mit einem individualisierenden Anspruch denkt, greift sie laut der Geschichts-

16 Die Neue Richtung der Volksbildung wird im weiteren Verlauf nur noch als ‚Neue Richtung‘ bezeichnet.

17 „Der Kampf um die ‚neue Richtung‘“ ist „im Grunde nicht der Kampf um eine ‚Richtung‘, sondern um die Sache selbst“ (Picht 1924, 3).

18 vgl. Henningsen 1959, 73; Henningsen 1960, 10

19 Dikau 1975, 111. Zu den Gründen, weshalb die Neue Richtung und die Jugendbewegung gedanklich nicht weit voneinander entfernt sind vgl. Kammer 1930, 33.

20 Dräger 1984, 80

21 Dikau 1975, 112

22 ebd., 114

23 Olbrich 1991, 283

24 Röhrig 2011 [1994], 190; ähnlich Röhrig 1988, 350

25 Reimers 1998, 358

26 vgl. Siebert 1986, 14

27 Knoll 1972, 65

28 ebd.

29 ebd.

schreibung auf neuhumanistisches Bildungsdenken zurück, das sich vor allem in der Person Humboldts ausdrückt.³⁰ Obwohl Untersuchungen von volkshochschulischen Angebots- und Programmplänen eine Gegenposition beziehen – denn verschiedene „Lokal-geschichten lesen [sich] wie die Chronik des Scheiterns der Volkshochschulidee der ‚neuen Richtung‘ [...] bereits in der Weimarer Republik“³¹ –, hinterfragen sie auf *theoretischer* Ebene nicht, ob die geschichtliche Darstellung der Ideen als solche überhaupt angemessen ist.³²

Dem entgegen sollten bildungsbezogene historiografische Betrachtungsweisen über die Volkshochschule von einer Wechselwirkung zwischen geistigen Aussprachen und Realisierungsformen ausgehen. Begriffsarbeit³³ und Wirklichkeitsforschung bedingen sich gegenseitig, sie stehen nicht nebeneinander, sind nicht antagonistisch, sondern gehören in einen gemeinsamen Gesamtzusammenhang. Alles andere produziert ein begrifflich schwach entwickeltes Bewusstsein über die Volkshochschule.³⁴

Daher dient ein begriffsgeschichtliches Geschichtsverständnis im weiteren Verlauf dazu, auf die bildungstheoretische Bedeutung der Weimarer Volkshochschule zu schauen. Indem die Formulierung der Bildungsabsicht nicht von den sozialen und politischen Anforderungen der Weimarer Republik isoliert betrachtet wird, öffnet dieses Vorgehen ein Interpretationsfenster, dass die Weimarer Volkshochschulidee weder einen Anknüpfungsversuch an Humboldt enthält noch grundsätzlich der Traditionslinie des Neuhumanismus nahesteht. Die veränderten gesellschaftlichen Entwicklungen sorgen für eine inhaltliche Neuausrichtung des Begriffs ‚Allgemeinbildung‘.

3 Komplementarität von Idee und Wirklichkeit als historisch einmaliger Kontext

Während es in der wilhelminischen Kaiserzeit unterschiedliche Volksbildungsformen gibt, die den Namen ‚Volkshochschule‘ tragen, bemüht sich die Neue Richtung begrifflich nicht nur darum, eine bestimmte Institutionform zu etablieren. Vielmehr weist sie Volkbildung als Prinzip aus und setzt es mit der Volkshochschule gleich. Das Ausrufen der Weimarer Republik kann dann als entscheidendes Ereignis angesehen werden, seit welchem ‚Volkshochschule‘ nicht mehr ein Wort darstellt, das in unterschiedlichen Zusammenhängen Verschiedenes ausdrückt. Aufgrund der umgewälzten gesamtgesellschaftlichen Konstellation, zu der soziale Bedingungen, politische Handlungsempfehlungen und bildungstheoretische Aussprachen gehören, transformiert sich das Wort ‚Volkshochschule‘ zu einer Bedeutungsformel, die diesen Zusammenhang widerspiegelt. Zwar wird der Neuen Richtung bereits um die Jahrhundertwende eine – wenn auch marginale – Bedeutung zugesprochen,³⁵ allerdings

30 Zwar gibt es in der erwachsenenpädagogischen Historiografie auch differenziertere Auffassungen über das Ausmaß, wie intensiv die Neue Richtung an den Neuhumanismus anknüpft, aber selbst bei partikularer Zurückweisung bleibt der anthropologische Aspekt einer Bildung *vom Menschen aus* als Grundsatz anerkannt (vgl. Laack 1984, 11).

31 Günther 1988, 15

32 vgl. Schönhold 2023, 69

33 Jörg Zimmer bezeichnet die Tätigkeit der Philosophie als „Arbeit am Begriff“ (2014, 10).

34 zum begrifflich schwachen Bewusstsein vgl. Conze 1968, 25

35 vgl. Emmerling 1958, 17; Vogel 1959, 111; Steindorf 1960, 13; Dikau 1968, 252; Steindorf 1968, 11; Calderón 1969, 5-6; Laack 1984, 21; Heinz Matzat bildet eine Ausnahme und äußerte sich zur Bedeutung der Volkshochschule in dem hier gemeinten Sinne (vgl. Matzat 1964, 25).

argumentieren jene Historiografinnen und Historiografen mit einer linearen Entwicklungstheorie und leiten Geschichte „rundum aus ihren Vorgegebenheiten“³⁶ ab.

Eine solche Sichtweise verschleiert den Bruch im volkshochschulischen Bildungsverständnis. Über das Adjektiv ‚neu‘ bringt der Terminus ‚Neue Richtung‘ eine semantische Verschiebung zum Ausdruck, welche die Silhouette der Weimarer Zeit abbildet. Diese ist geprägt von der Suche nach einer klassenübergreifenden kooperativen Lebensform im Anschluss an das autoritär geführte Kaiserreich. Mit dem Ausgang des Ersten Weltkriegs entsteht in der diskrepanten Gemengelage von Befürwortern der Monarchie und linksradikal-sozialistischen Kräften die Volkshochschule als Ort lebensweltlich orientierter Bildungsarbeit, sie wird für das gesamte Volk zur Stätte der Laienbildung.

Dazu dienen Filiationen des Bildungsbegriffs, wie dieser sich im ausgehenden achtzehnten und neunzehnten Jahrhundert entfaltet, nur noch als Kontrastfolien, denn es ist das Bedürfnis der Weimarer Demokratie, das für eine signifikante Umformulierung des Bildungsverständnisses der erwachsenen Bevölkerung sorgt. Die Volkshochschule mit ihrem Impetus, nicht länger vor *politischen Angelegenheiten* Halt machen zu wollen, ist eine Art soziales Labor, eine geistige Werkstatt, um die Deutschen auf dem Weg ins erste republikanisch-parlamentarisch organisierte Regierungssystem zu begleiten. Die Neue Richtung verarbeitet diese Verwerfungen sprachlich. Soziale, politische und ökonomische Anforderungen werden miteinander verkettet und im Bildungskonzept der Volkshochschule kulminiert. Als Ergebnis entsteht ein korrigiertes Verständnis von Allgemeinbildung, das die Berufswelt nicht länger gegen den Bildungsanspruch abschirmt.

Um diese These zu bestätigen, ist es nötig, aufzuzeigen, inwieweit das Denken der Neuen Richtung berufsbildende Aspekte einschließt und damit gegenüber der praktischen Volkshochschularbeit keine widersprüchliche Position bezieht. Dieser Nachweis gelingt ohne Referenz auf eine externe Position. Damit ist Folgendes gemeint: Dass die Neue Richtung aufgrund der veränderten Situation in der Weimarer Republik nicht an die Vergangenheit anknüpft und vielmehr nach einer zeitgemäßen Lösung des Bildungsproblems verlangt, in der Humboldts Allgemeinbildungsgedanke keine Rolle (mehr) spielt, bringt bereits eine *immanente Kritik*, welche die Bildungsidee der Volkshochschule in sich selbst hinterfragt, zum Vorschein.³⁷

Erdberg – prominentester Fürsprecher der Neuen Richtung – will zwar eine „vom Menschen aus eingestellt[e]“³⁸ Volksbildung durchsetzen und fordert, dass Bildung in der „Entwicklung der Persönlichkeit besteht“³⁹ und „[n]icht die Masse dessen, was ein Mensch weiß oder die er gelernt hat“⁴⁰, Volksbildung ausmacht, „sondern die Kraft und Eigentümlichkeit, womit er es sich angeeignet hat“⁴¹. Auch wenn die Forderung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung als Kräftebildung im Vordergrund steht,⁴² äußert sich darüber von Beginn an das Ressentiment gegen neuhumanistisches Bildungsdenken. Nur auf den ersten Blick scheint es, „als redeten wir hiermit jenem krassen Individualismus das Wort, der in unseren Tagen so üppig in Blüten schießt, und in dem der einzelne meinen mag, sich auf sein oft nur zu

36 Koselleck 1976, 94

37 vgl. Schönhold 2023, 69-74

38 Erdberg 1924, 10

39 Erdberg 1910, 382

40 Erdberg 1913, 202

41 ebd.; Beim Gesagten handelt es sich im strengen Sinn um ein Zitat, das von Friedrich Paulsen (1903, 663) stammt.

42 vgl. Erdberg 1918, 25; Erdberg 1919, 163

armseliges Ich konzentrieren zu dürfen⁴³. Tatsächlich jedoch liegt die Sache anders, denn „[w]ir sind weit davon entfernt“⁴⁴. Die Entwicklung der Persönlichkeit ist ausschließlich auf den Gemeinschaftsgedanken ausgerichtet. Individuelle subjektive Wesensmerkmale stehen immer im „Dienst für die Gesamtheit“⁴⁵.

Aufgrund der Gemeinschaftsorientierung geht Volksbildung, obwohl Erdberg schon die Überwindung dieser Phase postuliert, weiterhin von Kultur aus. Ausschlaggebend für Bildung ist das Verhältnis, welches der Mensch zur Kultur innehat. Da die Arbeitswelt einen erheblichen Anteil dieser Beziehung ordnet, nimmt der Beruf eine besondere Stellung ein. In ihm „findet jeder Mensch eine unversiegbare Quelle der Bildung, und es ist wohl berechtigt, wenn man alle Bildung als auf dem Beruf beruhend angesehen hat, oder wenn man alle Bildungsbestrebungen auf den Beruf gründen will“⁴⁶. Stellt dieser den Ursprung von Bildung dar, gilt es als Tatsache, dass „der Beruf das Zentrum sein muß, von dem aus sich die Bildung gestaltet“⁴⁷.

Dahinter steht die Absicht einer Berufsbildung als Allgemeinbildung, wie sie Spranger in der philosophischen Auseinandersetzung mit Humboldt ausarbeitet. Eine Antwort auf die damalige Bildungsfrage⁴⁸ kann aufgrund des Demokratieverständnisses der Weimarer Republik⁴⁹ nicht anders lauten als essenzielle Elemente der neuhumanistischen Bildungstheorie abzulehnen. Im Gegensatz zu Humboldt ist Bildung hier durch und durch politisch und gehört in staatliche Hände. Es gilt, „den Staat in die Seele seiner Bürger zu pflanzen“⁵⁰, indem jeder Einzelne dazu gebildet werden soll, „daß er das Überindividuelle, das geistig-ethisch Verpflichtende in seinen Busen aufnimmt“⁵¹. Humboldts liberale Staatsidee lässt sich nicht fortführen,⁵² weil Bildung von Erwachsenen in der Weimarer Republik keine reine Angelegenheit der inneren Individualität sein kann.⁵³

Rückwärtsgewandte Entwicklungen auszuschließen, garantiert für Spranger nur eine neue Form von allgemeiner Bildung, die nicht mehr wie bei Humboldt am Anfang steht,⁵⁴ sondern am Ende.⁵⁵ Berufliche Bildung wird damit zur *Voraussetzung* jeglichen Bildungsdenkens.⁵⁶ Die Bildungsschritte grundlegende Bildung,⁵⁷ Spezialbildung⁵⁸ und Allgemeinbildung⁵⁹ sind ausgerichtet am „Berufsleben als den Koordinatenanfangspunkt“⁶⁰, denn „[d]er Weg zur höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf“⁶¹. Das dritte

43 Erdberg 1910, 387

44 ebd.

45 ebd.

46 ebd., 369

47 Erdberg 1919, 31; Nicht nur Erdberg vertritt diese Meinung, auch weitere Volksbildner wie Theodor Bäuerle rücken den Beruf ins Zentrum allen Bildungsdenkens (vgl. Bäuerle 1923, 7; Bäuerle 1924, 822).

48 vgl. Spranger 1958, 294

49 vgl. Spranger 1932 [1931], 157; Spranger 1932, 183

50 Spranger 1928, 8

51 Spranger 1932 [1928], 100

52 vgl. Spranger 1928 [1920], 174

53 vgl. Spranger 1932 [1916], 18

54 vgl. Humboldt 1964 [1809] a, 219; Humboldt 1964 [1809] b, 188

55 vgl. Spranger 1928 [1918], 188

56 vgl. Spranger 1965 [1922], 37

57 vgl. Spranger 1928 [1918], 204

58 vgl. Spranger 1965 [1922], 33

59 vgl. Spranger 1928 [1918], 197; Spranger 1965 [1922], 34

60 Spranger 1965 [1922], 41

61 Spranger 1928 [1918], 189; Herv. i. Orig.

Bildungsstadium heißt zwar ‚Allgemeinbildung‘, jedoch kann sich dieses zeitlich erst *nach* der Spezialbildung entfalten und nicht davor. Berufsbildung ist *Bedingung* für Allgemeinbildung. Sprachlich bleibt der Verweis auf allgemeine Bildung erhalten und damit der Bezug zu Humboldt existent. Da allerdings die dahinterliegende liberale Staatkonzeption aus ihrer historischen Konstellation⁶² gelöst und an gegenwärtige soziale Verhältnisse angepasst wird, fällt die neuhumanistische Bildungsidee in sich zusammen. Spranger drückt dies durch die neue Wortverwendung ‚Allgemeinbildung‘ anstelle von ‚allgemeiner Bildung‘ aus.⁶³

Da Spranger seine Bildungstheorie von der Volksschule über die beruflichen Schulen bis zur (allgemeinen) Volksbildung als geschlossene Einheit entwirft,⁶⁴ zeigen die historischen Sachverhalte, warum Knolls Annahme, dass während der Weimarer Republik durch Spranger im Schul- und Ausbildungssystem eine Hinwendung zur Berufsbildung erfolgt, in der Volksbildung jedoch eine vergleichbare Entwicklung ausbleibt, nicht haltbar ist. Auch hier lässt sich ein über die Gemeinschaft strukturiertes Bildungsdenken nachweisen, welches das auf kulturellem Untergrund basierende Muster des Berufs übernimmt. Die erwachsenenpädagogische Historiografie verschließt sich dieser Erkenntnis, weil sie zwar jene Orientierung der Weimarer Volksbildung am Gemeinschaftsgedanken beschreibt,⁶⁵ aber die damit zusammenhängende semantische Verschiebung von einer auf den Beruf ausgerichteten Allgemeinbildung unausgesprochen lässt, wie Aussagen in Bezug auf den Bildungsbegriff belegen.

Inwieweit Volkshochschule und Berufsbildung bereits ab dem Jahr 1918 eine gemeinsame ideelle Grundlage entwickeln, bleibt auf diese Weise verschleiert und der Standpunkt aufrechterhalten, dass die Weimarer Volkshochschule an Humboldts Bildungsideal anknüpft. Tatsächlich kommt es jedoch zur Nivellierung des historischen Gegensatzes von Bildung und Arbeit. Allerdings ist ein solcher Vermittlungsversuch mit dem neuhumanistischen Bildungsideal unvereinbar. Er gelingt zwar in der idealistischen Variante des deutschsprachigen Liberalismus, die in der Tradition Georg Wilhelm Friedrich Hegels steht,⁶⁶ nicht aber im Neuhumanismus. In Letzterem sind Bildung und Arbeit ihrem Wesen nach antithetisch und schließen sich gegenseitig aus.⁶⁷ Daher sind Aussagen der erwachsenenpädagogischen Historiografie, dass die Weimarer Volkshochschule auf Humboldts Bildungsansatz verweist, zurückzuweisen.

62 zur historischen Konstellation der Französischen Revolution, die Humboldts Bildungsdenken stark beeinflusst, vgl. Casale 2022, 85-91

63 Neben Erdberg sind es in *gesellschaftlicher* Hinsicht der Soziologe Hans Freyer (vgl. 1931, 614) und auf *institutioneller* Ebene der Volksbildner Alfred Mann (vgl. 1929a, 238; 1929b, 129; 1929c, 4), die Sprangers Gedanken aufgreifen und den neuhumanistischen Bildungsanspruch der Zweckfreiheit zugunsten einer vom beruflichen Standpunkt ausgehenden Volksbildung verabschieden. Freyer ist sogar noch radikaler als Spranger: Er versucht erst gar nicht, den Neuhumanismus mit der Gegenwart zu vermitteln und sieht allein in der vollständigen Zurückweisung einen gangbaren Weg (vgl. Freyer 1931, 598).

64 vgl. Spranger 1928 [1918], 199

65 vgl. Oelkers 2018, 5-10

66 Da der Knecht für den Herrn arbeitet, formt und bildet Arbeit den Menschen, denn „[d]urch die Arbeit kommt es [das Bewusstsein] aber zu sich selbst“ (Hegel 1986 [1832], 153)

67 vgl. Casale 2020, 11

4 Anknüpfungspunkte an die Angebots- und Programmforschung

Das Zusammenspiel von politisch und sozial bedingten allgemeinen Überlegungen zur Volkshochschule und konkreten einrichtungsbezogenen Umsetzungskonzepten erweitert den Wissensstand der erwachsenenpädagogischen Historiografie über die Theorie-Praxis-Beziehung während der Weimarer Republik. Eine Dichotomie zwischen dem Denken über die Volkshochschule und den sich vollziehenden volkshochschulischen Wirklichkeiten ist zu überwinden. Ideen stehen nicht den institutionellen Entwicklungen und Praxisentwürfen gegenüber, vielmehr sind beide Perspektiven in einem zeitlich einmaligen gesellschaftlichen Kontext miteinander kombiniert.

Stellt die Neue Richtung – und damit das Bildungsverständnis der Weimarer Volkshochschule – keinen Gegensatz zur Berufsbildungstheorie dar, geht Knolls Sichtweise an den historischen Gegebenheiten vorbei und ist durch eine andere These zu ersetzen: Möglicherweise kann die sich damals entwickelnde Berufsschule überhaupt deswegen ein theoretisch elaboriertes Bildungsverständnis erreichen, *weil* die besondere Situation der Volkshochschule mit ihrer Vermittlung von allgemeiner und beruflicher Bildung Pionierarbeit leistet und der Berufsbildung nötige Voraussetzungen zu ihrer Entfaltung schafft. Zur Verifizierung dieser Annahme können Analysen von Angebots- und Programmplänen der Weimarer Volkshochschulen wichtige Informationen liefern. Denn wenn es im volkshochschulischen Bildungsverständnis bereits ab 1918 bildungstheoretisch zu einer Annäherung von Allgemeinbildung und Berufsbildung kommt, dann sind Vorworte und Ankündigungstexte von Bildungsangeboten kein *Revisor* idealistischer Aussagen über die Volkshochschule – wie dies Ute Günther in ihrer erwähnten Bibliografie zur Lokalgeschichte der Volkshochschule annimmt –, sondern ihr *Komplement*. Die von Günther vermutete Diskrepanz zwischen Ideologie und Praxis der Volkshochschule verblasst.

Inhaltlich können Programmhefte der Weimarer Volkshochschulen wie Seismografen wirken, die das örtliche Geschehen überschreiten und in bildungstheoretischen Formulierungen auf gesamtgesellschaftliche Entwicklungen verweisen. Sie besitzen durch ihre institutionellen Selbstdarstellungen und avisierte Bildungsveranstaltungen einen historischen Wert, der nicht nur ein Stück Lokalgeschichte darstellt. Gleichfalls sind darin die politischen Anforderungen der Weimarer Republik verwoben. Angebots- und Programmpläne können auf der Handlungsebene verdeutlichen, warum die soziale Demokratie der Weimarer Republik nur mit einem neuen Begriff von Allgemeinbildung, der im Berufsleben seinen Ausgangspunkt markiert, ihre Bestimmung findet.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Bäuerle, T. (1923): Erwachsenenbildung. In: Volksbildungsarchiv, 10 (1), 1-15.
 Bäuerle, T. (1924): Vom Bildungswert der Arbeit. In: Die Tat. Deutsche Monatsschrift, 16 (11), 820-828.
 Bibliographisches Institut (1906): Meyers Großes Konversations-Lexikon. Ein Nachschlagewerk des allgemeinen Wissens. 6. Auflage, 9. Band. Leipzig und Wien: Bibliographisches Institut.
 Calderón, C. (1969): Grundgedanken der deutschen Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit. Münster: Dissertation der Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster.
 Casale, R. (2020): Bildung nach der Krise der bürgerlichen Philosophie. In: D. Stederoth, D. Novkovic & W. Thole (Hrsg.): Die Befähigung des Menschen zum Menschen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 9-23.
 Casale, R. (2022): Einführung in die Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Paderborn: Brill Schöningh.

- Ciupke, P., Gierke, W., Hof, C., Jelic, F.-J., Seitter, W., Tietgens, H. & Zeuner, C. (2002): Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Conze, W. (1968): Sozialgeschichte. In: H.-U. Wehler (Hrsg.): *Moderne deutsche Sozialgeschichte*. Köln: Kiepenheuer und Witsch, 19-26.
- Dikau, J. (1968): *Wirtschaft und Erwachsenenbildung. Ein kritischer Beitrag zur Geschichte der deutschen Volkshochschule*. Weinheim: Julius Beltz.
- Dikau, J. (1975): *Geschichte der Volkshochschule*. In: F. Pöggeler (Hrsg.): *Handbuch der Erwachsenenbildung. Band 4: Geschichte der Erwachsenenbildung*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer, 107-132.
- Dostal, T. & Stifter, C. (2018): Überlegungen zu einer historisch-komparatistischen Erwachsenenbildungsforschung. Am Beispiel von Deutschland, Österreich und der Schweiz im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert. In: *Bildung und Erziehung*, 71 (2), 165-185.
- Dräger, H. (1984): *Historiographie und Geschichte der Erwachsenenbildung*. In: E. Schmitz & H. Tietgens (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband. Band 11. Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 76-92.
- Emmerling, E. (1958): *Fünfzig Jahre Volkshochschule in Deutschland. Ein Beitrag zur Geschichte der Erwachsenenbildung*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- von Erdberg, R. (1910): *Die Grundbegriffe der Volksbildung*. In: *Volksbildungsarchiv*, 2 (8), 357-388.
- von Erdberg, R. (1913): *Volkstümliche Vortragskurse*. In: *Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung (Hrsg.): Volksbildungsfragen der Gegenwart. Vorträge, gehalten auf dem Vortrags- und Übungskursus für freiwillige Volksbildungsarbeit. Veranstaltet von der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung in Berlin vom 30. September bis 5. Oktober 1912*. Berlin: Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung, 201-222.
- von Erdberg, R. (1918): *Staat und freies Volksbildungswesen*. In: R. von Erdberg & T. Bäuerle (Hrsg.): *Volksbildung. Ihr Gedanke und ihr Verhältnis zum Staat*. Berlin: Heymann, 5-54.
- von Erdberg, R. (1919): *Freies Volksbildungswesen. Gedanken und Anregungen*. Berlin: Heymann.
- von Erdberg, R. (1924): *50 Jahre freies Volksbildungswesen*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft.
- Freyer, H. (1931): *Zur Bildungskrise der Gegenwart*. In: *Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben*, 6 (6), 597-626.
- Günther, U. (Hrsg.) (1988): *Zur Lokalgeschichte der Volkshochschulen. Eine themenorientierte Dokumentation. Bonn: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes*.
- Hegel, G. W. F. (1986 [1832]): *Phänomenologie des Geistes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Henningsen, J. (1959): *Zur Theorie der Volksbildung. Historisch-kritische Studien zur Weimarer Zeit*. Berlin, Köln: Carl Heymanns Verlag.
- Henningsen, J. (Hrsg.) (1960): *Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit. Dokumente und Texte von Robert von Erdberg, Wilhelm Flitner, Walter Hofmann, Eugen Rosenstock-Huessy*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Henningsen, N. (1931). *Bericht über die Prerower Tagung. Zur Neuformulierung der Grundsätze der Abendvolkshochschule*. In: *Freie Volksbildung. Zweimonatsschrift für die gesamte Erwachsenenbildung*, 6 (6), 423-428.
- Herrmann, U. (2004): *Sozialgeschichte und Pädagogik*. In: H. D. Betz, D. Browning, B. Janowski & Jüngel Eberhard (Hrsg.): *Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1485-1486.
- von Humboldt, W. (1964 [1809] a): *Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König*. In: W. v. Humboldt: *Werke in Fünf Bänden. Band IV Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 210-238.
- von Humboldt, W. (1964 [1809] b): *Der Königsberger und der Litauische Schulplan*. In: W. von Humboldt: *Werke in Fünf Bänden. Band IV Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 168-195.
- Kammer, P. (1930): *Über den Begriff der Bildung in den modernen freien Volksbildungsbestrebungen in Deutschland*. Dissertation der Hessischen Ludwigs-Universität zu Gießen: Lehmann & Bernhard, Verlagsdruckerei.
- Kappe, H. (1964). *Volksbildung und Volkbildung. Geschichte und Idee des Reichsverbandes der deutschen Volkshochschulen*. Münster: Dissertation der Universität Münster.
- Klemm, U. & Egler, R. (2018): *Volkshochschulen im ländlichen Raum. Eine hundertjährige Bildungstradition im Schatten urbaner Entwicklungen*. In: *Bildung und Erziehung*, 71 (2), 201-215.
- Knoll, J. (1972): *Erwachsenenbildung. Aufgaben. Möglichkeiten. Perspektiven*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koselleck, R. (1976): *Fiktion und geschichtliche Wirklichkeit*. In: C. Dutt (Hrsg.): *Vom Sinn und Unsinn der Geschichte. Aufsätze und Vorträge aus vier Jahrzehnten*. Berlin: Suhrkamp, 80-95.
- Koselleck, R. (2006): *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Laack, F. (1984): *Das Zwischenspiel freier Erwachsenenbildung. Hohenrodter Bund und Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung in der Weimarer Epoche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Mann, A. (1929a): Die Stellung der Volkshochschule im sozialen Körper. In: Freie Volksbildung. Monatsschrift für die gesamte Erwachsenenbildung, 4 (4), 236-254.
- Mann, A. (1929b): Neue deutsche Volksbildungsarbeit in ihren Grundzügen. In: Neue Nachbarschaft. Akademisch-soziale Monatsschrift, 12 (5), 127-138.
- Mann, A. (1929c): Thesen und Dialektik der Volkshochschule. In: Blätter der Volkshochschule Breslau, 8 (1), 1-18.
- Matzat, H. L. (1964): Zur Idee und Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Saarbrücken: Verband der Volkshochschulen des Saarlands.
- Meisel, K. & Sgodda, R. (2018): Die Zukunft der Volkshochschule. In: Bildung und Erziehung 71 (2), 229-240.
- Natorp, P. (1911): Volkskultur und Persönlichkeitskultur. Sechs Vorträge. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Oelkers, J. (2018): Erziehung zur Gemeinschaft in Deutschland (1900 bis 1945). Vortrag gehalten in der Universität Prag am 20. September 2018. Online unter: <https://ife.uzh.ch/dam/jcr:85370ab2-e816-407e-9e83-aea9e7ee0c2e/Prag%202018.pdf>. (Abrufdatum: 29.03.2023).
- Olbrich, J. (1991): Robert von Erdberg und das Freie Volksbildungswesen. In: B. Schmoldt (Hrsg.): Pädagogen in Berlin. Auswahl von Biographien zwischen Aufklärung und Gegenwart. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 273-290.
- Paulsen, F. (1903): Bildung. In: W. Rein (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Zweite Auflage. Langensalza: Beyer, 658-670.
- Picht, W. (1924): Zum Beginn. In: Archiv für Erwachsenenbildung. Organ des Hohenrodter Bundes, 1 (1), 1-6.
- Reimers, B. I. (1998): Volksbildungs- und Volkshochschulbewegung. In: D. Kerbs & J. Reulecke (Hrsg.): Handbuch der deutschen Reformbewegung, 1880-1933. Wuppertal: Peter Hammer, 355-368.
- Röhrig, P. (1988): Geschichte des Bildungsgedankens in der Erwachsenenbildung und sein Verlust. In: Zeitschrift für Pädagogik, 34 (3), 347-368.
- Röhrig, P. (2011 [1994]): Der bildungstheoretische Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 5. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 179-196.
- Schäfer, E. (2020): Die Universitätsausdehnungsbewegung als Vorläufer der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, 18 (1), 12-21.
- Schönhold, R. (2023): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie und die Volkshochschule (1918-1978). Eine Begriffsgeschichte. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Siebert, H. (1986): 40 Jahre Volkshochschulen. 40 Jahre Erwachsenenbildung. In: das forum. Zeitschrift der Volkshochschulen in Bayern, 25 (2), 11-22.
- Spranger, E. (1928 [1918]): Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. In: E. Spranger: Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze. Leipzig: Quelle & Meyer, 186-204.
- Spranger, E. (1928 [1920]): Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben. In: E. Spranger: Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze. Leipzig: Quelle & Meyer, 165-185.
- Spranger, E. (1928): Der deutsche Klassizismus und das Bildungsleben der Gegenwart. Festrede gehalten bei der Eröffnung der Abteilung für Erziehungswissenschaft und Jugendkunde in der Erfurter Akademie gemeinnütziger Wissenschaften. Erfurt: Kurt Stenger.
- Spranger, E. (1932 [1916]): Das humanistische und das politische Bildungsideal im heutigen Deutschland. In: E. Spranger: Volk. Staat. Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze. Leipzig: Quelle & Meyer, 1-33.
- Spranger, E. (1932[1928]): Probleme der politischen Volkserziehung [1928]. In: E. Spranger: Volk. Staat. Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze. Leipzig: Quelle & Meyer, 77-106.
- Spranger, E. (1932[1931]): Recht und Grenzen des Staates in den Bildungsaufgaben der Gegenwart. In: E. Spranger: Volk. Staat. Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze. Leipzig: Quelle & Meyer, 153-175.
- Spranger, E. (1932): Gegenwart. In: E. Spranger: Volk. Staat. Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze. Leipzig: Quelle & Meyer, 176-211.
- Spranger, E. (1958): Die Erziehungsaufgabe der deutschen Berufsschule. In: Die berufsbildende Schule. Zeitschrift des deutschen Verbandes der Gewerbelehrer, 10 (5), 293-307.
- Spranger, E. (1965 [1922]): Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: E. Spranger: Grundlegende Bildung. Berufsbildung. Allgemeinbildung. Heidelberg: Quelle & Meyer, 24-45.
- Steindorf, G. (1960): Die Intentionen der deutschen Volkshochschulen. Eine Untersuchung an Hand der Arbeitspläne. Mainz: Dissertation der Johannes Gutenberg-Universität zu Mainz.
- Steindorf, G. (1968): Von den Anfängen der Volkshochschule in Deutschland. Osnabrück: A. Fromm.
- Tews, J. (1932): Geistespflege in der Volksgemeinschaft. Beiträge zur Förderung der freien Volksbildungsarbeit. Berlin: Gesellschaft für Volksbildung.
- Tiedje, J. (1927): Vorwort und kurzer Lebenslauf Grundtvigs. In: N. F. S. Grundtvig: Die Volkshochschule. Schriften zur Volkserziehung und Volkheit. Band 1. Jena: Eugen Diederichs, I-IX.

- Tietgens, H. (1988): Volkshochschulen 1927. In: U. Günther (Hrsg.): Zur Lokalgeschichte der Volkshochschulen. Eine themenorientierte Dokumentation. Bonn: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, 71-78.
- Tietgens, H. (2001): Ideen und Wirklichkeiten der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Ein anderer Blick. Klartext: Essen.
- Titius, A. (1910): Das Ideal der Volksbildung und unsere Volkshochschulkurse. In: Bericht über die Verhandlungen des IV. Deutschen Volkshochschultages. Berlin: Carl Heymanns Verlag, 5-17 und 33-35.
- Vogel, M. R. (1959): Volksbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Theorien- und Institutionengeschichte. Stuttgart: Ernst Klett.
- Wunsch, A. (1986). Die Idee der „Arbeitsgemeinschaft“. Eine Untersuchung zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Zimmer, J. (2014): Arbeit am Begriff. Grundprobleme der ästhetischen Terminologie. Bielefeld: Aisthesis.

Autor

Schönhold, Rafael; Dr., Volkshochschule der Stadt Lünen; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Erwachsenenbildung, Bildungsbegriff der Erwachsenenbildung, Methoden und Methodologien (in) der erwachsenenpädagogischen Historiografie
rafael.schoenhold.33@lunen.de

Ronny Noak und Andreas Braune

Zwischen freier Volkshochschule und Kulturkampf. Der Einfluss der Landespolitik auf Volkshochschulen in Sachsen und Thüringen in den ‚Krisenjahren‘ der Weimarer Republik

1 Grundlagen der Volkshochschularbeit

Die Revolution 1918/19 änderte vieles in Deutschland. Als Erbe des Kaiserreiches blieb die Tatsache bestehen, dass Bildung Ländersache war. Während auf Reichsebene die Volkshochschulen in der neuen Reichsverfassung erwähnt wurden (Art. 148)¹, fehlte in den Verfassungen Sachsens und Thüringens ein Hinweis auf die Tätigkeit der Volkshochschulen. Die Verfassungen in den beiden mitteldeutschen Ländern waren Ergebnis von örtlichen Revolutionen, die zunächst die jeweiligen Herrscher hinweggefegt hatten – in Thüringen sogar acht Stück. Sie waren also unter den regionalen Gegebenheiten und Mehrheitsverhältnissen entstanden und nicht etwa Ergebnis einer zentralen Revolution.² Dabei war das Fehlen des Bildungsbereiches in den Landesverfassungen nach der erfolgreichen Novemberrevolution aber keinesfalls eine Seltenheit. Auch das größte Land Preußen sowie Hessen-Darmstadt verzichteten auf die Erwähnung des Bildungssektors, was den gesamten Schulbereich einschloss. Baden und Württemberg und Mecklenburg-Schwerin beispielsweise regelten in der Landesverfassung immerhin den religiösen Schulunterricht. Baden schrieb zudem fest, dass Volks- und Fortbildungsschulunterricht unentgeltlich sei.³ Dass bildungspolitische Elemente nur selten in die Landesverfassungen aufgenommen wurden, sollte aber nicht bedeuten, dass die Bildungspolitik für die Länder eine Nebensache darstellte. So hatte die anhaltinische Regierung bereits frühzeitig im Bildungssektor reagiert, indem beispielsweise die geistliche Schulaufsicht aufgehoben wurde und das Schulgeld an Volksschulen abgeschafft worden war. Dies war sogar noch vor der Annahme der Verfassung in Anhalt geschehen.⁴

Auch wenn die Volkshochschulbewegung älter als die Revolution von 1918/19 ist: Der Aufbruch in die Demokratie vor etwas mehr als 100 Jahren löste einen regelrechten Boom aus.⁵ Dafür spricht nicht nur, dass die Volkshochschulen 1919 Verfassungsrang im Reich erhielten, sondern auch die Gründungswelle neuer Volkshochschulen im Zuge der Revolution.⁶ Sie wurden als integraler Bestandteil des Aufbruchs in die Demokratie begriffen, da die Erwachsenenbildung zu einem großen Teil direkt oder indirekt auch als Staatsbürgerbildung verstanden wurde.⁷ Ob in lokaler oder freier Trägerschaft: Die Volkshochschulen begriffen sich

1 Art 148, Absatz 4 der Weimarer Reichsverfassung lautete: „Das Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen, soll von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden.“

2 Für das gesamte Reichsgebiet lässt sich gar von „25 Einzelrevolütionschen“ sprechen (vgl. Dreyer 2020, 314-317).

3 vgl. Freistaat Baden 2002

4 vgl. Regener 2019, 58-59

5 vgl. Ebner von Eschenbach, Stimm & Dinkelaker in diesem Band

6 vgl. den Anstieg der Volkshochschulgründungen bis 1922 bei Wolgast 1996, 38.

7 vgl. Schmuck in diesem Band

als überparteiliche Einrichtungen, die für die Staatsbürger, die Gesellschaft und den neuen Staat tätig waren. Dabei entstand freilich ein Dilemma, da die Volkshochschulen auch auf Finanzierung durch den Staat angewiesen waren, und damit unter Umständen zum Ziel parteipolitischer Einflussnahme werden konnten. Zwar waren sie häufig sich selbst verwaltende Institutionen – dennoch bestand die Möglichkeit, dass Politiker*innen Einfluss auf Bildungsziel, Ausrichtung, Lehrinhalte und Lehrpersonal nehmen konnten. Hier spielten vor allem regionale und lokale Machtverhältnisse eine Rolle.

Aber nahmen die Politiker*innen, allen voran die Minister in den Volksbildungsministerien, auch Einfluss auf die Arbeit der Volkshochschulen? Gab es kulturkämpferische Auseinandersetzungen, die schließlich Wirkung auf die Programmatik und das Lehrpersonal in den Volkshochschulen zeigten? Dies soll in diesem Beitrag an den beiden Fallbeispielen Sachsen und Thüringen genauer untersucht werden.

Der Vergleich dieser beiden Länder der Weimarer Republik bietet sich an, da sich hier strukturelle Gemeinsamkeiten zeigen. Die politische Hauptkampflinie verlief in beiden Ländern zwischen Arbeiterschaft und Sozialdemokratie auf der einen und den ‚Bürgerlichen‘ auf der anderen Seite. Wo beide Lager in Großen Koalitionen, Minderheitsregierungen o. ä. zusammenarbeiteten, müsste der Konflikt eher abgemildert sein, da von einer gemeinsamen und konsensualen Politik auch auf dem Bildungssektor auszugehen ist.

Wo jedoch eine klare Lagerbildung vorherrschte, wurden auch die Volkshochschulen stärker politisiert. Die Sozialdemokratie neigte dann dazu, sie neben der ‚neutralen‘ staatsbürgerlichen Funktion eher auch in Richtung der Arbeiterbildung und als mögliches Instrument sozialistischer Politik zu sehen. Umgekehrt müssten die Bürgerlichen, und hier insbesondere die rechtskonservativen und rechtsradikalen Kräfte, in den Volkshochschulen ein bedenkliches Resultat der Revolution gesehen haben, das ihren Argwohn, manchmal auch ihre Feindschaft auf sich zog. Spätestens die Beteiligung völkischer Kräfte oder gar der NSDAP wurde dann zur Gefahr der antidemokratischen Umgestaltung oder zur existentiellen Bedrohung der Volkshochschulen. Aufgrund ihres Aufschwungs in der Revolution waren die Volkshochschulen für sie mit dem ‚System‘ von Weimar verknüpft und mussten entweder für die eigenen Zwecke umgebaut oder abgewickelt werden, so die These.

Dass die Volkshochschulen von den Möglichkeiten und Spielräumen abhängig waren, die ihnen das politische System bot, zeigte sich vor allem in der NS-Zeit. Die Transformation von demokratischen Volkshochschulen mit demokratischen Elementen wie dem Hörer*innenrat erfolgte rasch hin zu Deutschen Heimatschulen. Damit hatten nationalsozialistische Politiker rasch Abstand von den Grundwerten der Volkshochschulbewegung 1918/19 genommen.⁸ Gerade in Zeiten politischer Umbrüche – und von diesen mangelte es in den Jahren der Weimarer Republik keinesfalls – waren Volkshochschulen auch Orte, an denen sich die politischen Auseinandersetzungen wiederfanden. Das mag für die NS-Zeit offensichtlich sein⁹. Ob dies aber auch für die Weimarer Zeit gilt, untersucht dieser Beitrag.

⁸ vgl. Reimers 2002

⁹ vgl. beispielsweise die Umformung der freien Volkshochschule Weimar zur Deutschen Heimatschule ab 1933 (Volkshochschule Weimar 2019)

2 Volkshochschulen und Landespolitik

Die hier untersuchten Länder Sachsen und Thüringen weisen in ihrer politischen Entwicklung von 1918 bis 1933 erstaunliche Ähnlichkeiten auf. Beide Länder wurden nach der Revolution 1918 von einer starken Dominanz der Arbeiterbewegung in Form einer (relativen) Mehrheit für die Unabhängige Sozialdemokratische Partei (USPD) und SPD geprägt. So kam es zu progressiven Regierungen unter Führung der sozialdemokratischen Ministerpräsidenten Wilhelm Buck in Sachsen und dem liberalen Arnold Paulsen (DDP) in Thüringen. 1921 übernahm der Sozialdemokrat August Frölich die Regierungsgeschäfte in Thüringen, wobei er von Oktober bis November 1923 eine rot-rote Regierung unter Einbezug der Kommunistischen Partei (KPD) anführte. Vorbild für die Thüringer rot-rote Regierung war dabei die sächsische Regierung unter Erich Zeigner gewesen, in der ebenfalls SPD und KPD kurzzeitig koalitierten. Beide Regierungen wurden aber von außen, unter Einmarsch der Reichswehr, gestürzt. In Thüringen bedeutete dies fortan die Dominanz des bürgerlichen Lagers (bestehend aus DNVP, DVP und Thüringer Landbund). In Sachsen blieb die SPD stärkste Kraft und konnte bis ins Krisenjahr 1929 unter Max Heldt (SPD) weiter regieren. Damit kann das Jahr 1923 als erstes innenpolitisches Krisenjahr gelten.

1929 ist in beiden Ländern eine Zäsur, aber von unterschiedlicher Qualität. In Sachsen erfolgt ‚nur‘ der Wechsel hin zu einer bürgerlich geführten Regierung, in Thüringen dagegen erfolgte ab 1929/30 die Beteiligung der NSDAP an der Regierung; und damit eine rechte ‚Kampfregerung‘.

Vor diesem politischen Hintergrund auf Landesebene ist davon auszugehen, dass die Volkshochschulen als einer der Träger für die Ausbildung der Demokrat*innen zunächst von den progressiven sozialdemokratischen Regierungen unterstützt wurden. Vor allem der Wechsel in den Regierungen zum Ende der ‚Goldenen Zwanziger‘ müsste aber eine Veränderung an den Volkshochschulen herbeigeführt haben, welche sich in Thüringen deutlicher zeigen müsste als in Sachsen. Denn erstgenanntes wurde fortan mit der Baum-Frick-Regierung von einer faschistischen Partei mitregiert, wogegen in Sachsen die NSDAP erst mit der Killinger-Regierung 1933 an die Macht kam. Dementsprechend lohnt sich auch ein Blick in die Volkshochschulen und ihre Reaktionen auf die politischen Veränderungen als Seismograph für die Bedeutung von Regierungswechseln auf Landesebene. Traten hier Befürchtungen auf oder sahen sich die Volkshochschulen unabhängig von den Entwicklungen im Land?

Diesen Beitrag leitet daher die These, dass die Volkshochschulen auf veränderte Bedingungen in der Landespolitik proaktiv reagierten oder zumindest nachgelagert reagieren mussten. Da die Bildungsarbeit in der Hoheit der Länder lag, gab es zumindest die theoretische Möglichkeit, dass beispielsweise durch Androhung der Einsparung finanzieller Mittel Einfluss auf das Programm der Volkshochschulen genommen werden konnte oder missliebige Personen in den entscheidenden Gremien überstimmt beziehungsweise entlassen wurden.

Denn auch wenn die Volkshochschulen eigentlich neutral und objektiv im Sinne von Parteiunabhängigkeit, religiöser Parteilosigkeit und frei von politischer Abhängigkeit agieren wollten, gelang dies nicht in allen Fällen.¹⁰ Deutlicher hatte Werner Picht, Mitbegründer des Hohenrodter Bundes und Volkshochschulreferent im Preußischen Ministerium für

10 vgl. Schmuck 2022, 85-86; Die Volkshochschule Dresden formulierte in ihrer Satzung vom 29. April 1920 gar „praktisch-politische Willensbeeinflussung der Volkshochschulhörer durch die Dozenten ist streng zu vermeiden. Selbstverständlich haben ebenso Gesichtspunkte der Parteipolitik und des religiösen Bekenntnisses bei der Arbeit des Vereins unberücksichtigt zu bleiben“ (Volkshochschule Dresden e.V. 1994, 8).

Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, die Aufgaben der Volkshochschule formuliert. Als einer der Vordenker der Erwachsenenbildung führte er aus, dass die Volkshochschulen die geistigen Voraussetzungen der Demokratie schaffen, die gesellschaftlichen Klassen miteinander versöhnen und zudem das Nationalgefühl wecken sollten.¹¹ Parteipolitik sollte also gemieden werden, der Einsatz für die Demokratie war aber wesensgebend für die jungen Volkshochschulen der Weimarer Republik, welche ihren Höhepunkt der Gründungswelle 1919 – inmitten der Wirren von Revolution und Staatswerdung – erreicht hatten. Parallel zur Staatsgründung mit der Verabschiedung von Reichs- und Landesverfassungen war es also zur Verabschiedung der Satzungen von Volkshochschulen gekommen. Dabei war den Protagonist*innen bereits zu Beginn klar, dass der Staat wesentlichen Einfluss auf die Volkshochschulbildung nehmen würde. Diese These findet sich beispielsweise bei Eduard Weitsch, einem der Gründerväter der Volkshochschulbewegung, indem er anführt – in Bezug auf Friedrich Schiller – dass der Staat die „Grundlage zur ‚Fortschreitung des menschlichen Geistes‘“¹² lege. Auch Werner Picht und Eugen Rosenstock hatten nur zwei Jahre nach der Novemberrevolution konstatiert, dass die Erwachsenenbildung – und damit die Arbeit der Volkshochschulen – auf die neuen Umstände reagieren müsse. So hieß es bei den beiden Autoren: „Politische Bildung (im weitesten Sinne des Wortes) ist das erste, was wir jetzt brauchen.“¹³ Und die Volkshochschulen wurden zu Institutionen, an denen politische Bildung, und damit auch die Auseinandersetzung mit den Geschehnissen auf Landesebene, gelehrt wurde. Sie sollten, so wieder Picht, „die Absicht [haben], gute Staatsbürger zu erziehen.“¹⁴ Dabei entstand auch eine wechselseitige Beeinflussung: So übernahmen die Volkshochschulen beispielsweise die Lehre über Parteien und Weltanschauungen in ihr Programm und reagierten somit ebenfalls auf Geschehnisse auf Reichs- oder Landesebene. Besonders in Thüringen stellte sich diese Frage des parteipolitischen Einflusses, wechselten hier doch die politischen Vorzeichen von einer rot-roten Regierung zu Beginn der Republik hin zur ersten Nominierung eines NSDAP-Volkbildungsministers an ihrem Ende. So fokussiert der Beitrag aber nicht nur auf die Reaktionen an den Volkshochschulen, sondern will beleuchten, inwiefern auch die Landesregierungen aktiven Einfluss auf die Arbeit der Volkshochschulen nahmen.

2.1 Die Sehnsucht nach Stabilität – Volkshochschulen in Thüringen

Nachdem es bis zu Beginn der 1920er Jahre zu einer Gründungswelle von Volkshochschulen gekommen war, standen die Thüringer Volkshochschulen – wie so viele im Reich – bereits 1923 vor einer riesigen Herausforderung. Erst der Kapp-Putsch 1920 und dann die Hyperinflation drei Jahre später hatten an den Grundfesten der Demokratie gewackelt. Schließlich wurde im November 1923 auch noch die Thüringer Regierung durch eine angedrohte Reichsexekution abgesetzt. Wieder stand die Demokratie vor schweren Herausforderungen. Angesicht dieser Schwierigkeiten blieben die Protagonisten in der Volkshochschulbewegung aber offenbar zunächst ruhig. Denn auffallend für die Thüringer Volkshochschularbeit ist, dass die Ereignisse des Oktobers 1923 zumindest in den ‚Blättern der Volkshochschule Thüringen‘ gänzlich ignoriert wurden. Dies mag zunächst nicht verwundern, da auch zuvor sel-

11 vgl. Langewiesche 1989, 341

12 Weitsch 1920, 8

13 Picht & Rosenstock 1926, 36

14 Picht 1919, 10

ten über die politischen Ereignisse auf Landesebene berichtet wurde. Wie zu zeigen sein wird, wird sich dies erst 1929/30 ändern. Es ist jedoch auffallend, dass man sich ausgerechnet in der Ausgabe September 1923 mit dem Thema „Staatsbürgerkunde und Politik“ befasst hatte. Hierfür hatten die Blätter die Begrüßungsansprache zur Eröffnung des VII. sächsischen Lehrgangs¹⁵ für Volkshochschullehrer in Leisnig vom 27. Mai des Jahres 1923 zitiert. Hier wurde vehement auf den Gegenwartsbezug der Volkshochschularbeit eingegangen. Da hieß es, dass „stärkstes Ergriffensein von den Problemen und Aufgaben, die der Volkshochschule gerade auf dem Gebiete der Staatskunde entstanden sind“¹⁶, Eingang in die Lehrpläne finden müsse. In der gleichen Ausgabe hatte Eduard Weitsch darauf hingewiesen, dass das Wissen über Verfassung, Gesetze, Verwaltung und Wirtschaft eine der Grundvoraussetzungen des staatsbürgerlichen Unterrichts an Volkshochschulen sein sollte. Gleichzeitig sollte aber das „Gefühls- und Willensleben in Bewegung“¹⁷ gebracht werden. Die Frage nach der Ausbildung geeigneter Staatsbürger*innen hatte damit zum Höhepunkt des allgemein als Krisenjahr 1923 bekannten Jahres Eingang in die Debatte über die weltanschauliche Ausrichtung der Volkshochschulen gefunden. Dabei hatten sich die Protagonisten*innen in Thüringen und Sachsen deutlich positioniert. Unabhängig von den politischen Entwicklungen auf der jeweiligen Landesebene (sowohl in Sachsen als auch in Thüringen war es zu einer Regierungsbeteiligung bzw. Tolerierung durch die Kommunistische Partei gekommen¹⁸) verpflichteten sich die Volkshochschulen dazu, Dienst am Staate zu leisten.

Im Anschluss an die Ereignisse setzten sich die Volkshochschulen aber auch mit der Frage auseinander, wie abhängig die eigene Bildungsarbeit vom Staat blieb. So erschien in der Aprilausgabe 1924 der Blätter der Volkshochschule ein Artikel zum Thema „Staat und Volksbildung“, der festhielt: „Jede staatlich organisierte Erziehung ist eine Machtanwendung“ und die Weimarer Republik sei zudem „eine Demokratie mit örtlich verschiedenen und zeitlich rasch wechselnden Mehrheiten.“¹⁹ Bisher habe jedoch keine der regierenden Parteien versucht, nur einen Teil der Bürger*innen erzieherisch zu bilden, sodass der Autor, der Historiker und Mitbegründer der deutschen Volkshochschulbewegung Reinhard Buchwald, abschließend feststellt, dass „Demokratie wahre Bildung als Voraussetzung braucht.“²⁰ Eine Erwiderung reagierte darauf mit der Aussage „Heute hat es der Wille zum überparteilichen Denken schwerer.“²¹ Die von außen forcierten Regierungswechsel in Sachsen und Thüringen führten also vor allem dazu, die Überparteilichkeit der Arbeit zu betonen, auch wenn klar war, dass die Volkshochschulen in Abhängigkeit von der jeweiligen Landesregierung standen. Eine wesentlich stärkere Zäsur war aber das Jahr 1929. Die Übernahme der Regierungsgeschäfte durch eine rechtsbürgerliche Koalition unter Einschluss der NSDAP und die Einsetzung eines nationalsozialistischen Volksbildungsministers müssen als radikaler Einschnitt für die freien Volkshochschulen in Thüringen gewertet werden. Nach den Landtagswahlen am 8. Dezember 1929 fehlte es den demokratischen Parteien an einer Mehrheit. Dem gegenüber stand nun der konservativ-nationalistische Block inklusive der NSDAP, die in der Wahl 11,3 % der Stimmen erreicht hatte. Der neue Minister Wilhelm Frick veränderte sofort die

15 Die Blätter erschienen zu diesem Zeitpunkt gleichzeitig als ‚Blätter der Volkshochschule Sachsen‘, was den regionalen Schwerpunkt stark verschob (vgl. Blätter der Volkshochschule Thüringen 1923).

16 Kaphahn-Dresden 1923, 37-38

17 Weitsch 1923, 42

18 zu den Ereignissen vgl. Kachel 2011, 163-170

19 Buchwald 1924, 1-3

20 ebd.

21 Berlepsch-Valendas 1924, 3

Unterstützung der Volkshochschulen. Als Mustervolkshochschule diente fortan die Deutsche Heimatschule in Bad Berka, die von dem Pädagogen Theodor Scheffer geleitet wurde.²² Ab 1930 sollten dem Wunsche Fricks nach alle Volkshochschulen im Thüringer Raum die Idee der „Heimatschule“ als verbindliches Konzept der Volkshochschulbewegung verfolgen.²³

Als radikaler Einschnitt strich Frick dem Volksbildungswesen das Geld und dies mit sofortiger Wirkung. Die Städte und Gemeinden, die häufig Träger der Volkshochschulen waren, schlossen sich diesem Beispiel an. Für die noch 34 in Thüringen existierenden Volkshochschulen war dies ein radikaler, gar existenzbedrohender, Einschnitt.²⁴ Frick versuchte das Bildungssystem ideologisch umzubauen und sah dabei viele der freien Volkshochschulen als Unterstützer des verhassten Weimarer Systems. Er protegierte ideologisch nahestehende Institutionen und versuchte die demokratischen Volkshochschulen durch Entzug der finanziellen Mittel zur Aufgabe zu zwingen.

Die Wirkung zeigte sich exemplarisch am Beispiel der Volkshochschule in Dreißigacker. Diese musste zeitnah nach der Einsetzung des NS-Ministers schließen. Aber auch andere Volkshochschulen standen vor dem Aus. Um den Unterricht weiter fortführen zu können, verzichteten Dozent*innen teilweise auf ihre Honorare, wurde die Stundenanzahl der Lehrgegenstände reduziert und die Gebühren für die Teilnehmer wurden erhöht.²⁵ Es kam zu einer ‚Bildung auf Sparflamme‘, ausgelöst durch die Maßnahmen des Ministeriums. Ausgenommen von der fehlenden finanziellen Unterstützung waren nur die Volkshochschulheime in Neudietendorf und das bereits erwähnte in Bad Berka.²⁶

Radikale Änderungen unternahm Frick auch in der personellen Besetzung in seinem Ministerium. Buchwald wurde 1930 als verantwortlicher Regierungsrat in der Weimarer Regierung entlassen und fiel somit als Patron der freien Volkshochschulen aus.²⁷ Buchwald hatte sich als Geschäftsführer der Volkshochschule Thüringen mit Sitz in Jena einen Namen gemacht und zählte zu den Protagonisten und Vordenkern der freien Volksbildungsarbeit in Thüringen. Für ihn war das Ziel der freien Volksbildung, „den Laien fähig zu machen, aus eigener Verantwortung sein Leben zu führen und das Leben seiner Gemeinschaft mitzugestalten.“²⁸

Gerade der letzte Teil dieses Zitats ist dabei wichtig, da es zeigt, dass die Bildungsarbeit der Volkshochschulen auch darauf zielte, für das Leben in der Demokratie zu schulen. Denn die Gestaltung der Gemeinschaft erfolgte auch über die Beteiligung an Wahlen, dem steten Austausch und der Diskussion über Politik sowie die Mitwirkung an demokratischen Entscheidungsfindungen im eigenen Umfeld. Demokratie wurde nicht nur als Staats- sondern auch als Lebensform begriffen. Buchwald war bereits 1922, also unter der linken Landesregierung unter August Frölich (SPD) in das Thüringische Volksbildungsministerium gewechselt. Angesichts dessen ist es erstaunlich, dass er noch bis 1930 dort tätig war, aber umso verständlicher, dass er unter einem NSDAP-Minister entfernt wurde.

In den Blättern der Volkshochschule Thüringen wurde die radikale Umkehr zunächst abwartend aufgenommen. Zwar hatte man sich im Januar 1930 mit der „Arbeit im Streite der poli-

22 vgl. Reimers 2003

23 vgl. Ulbricht 1993, 192

24 vgl. Rölke 1996, 63-64

25 vgl. ebd., 64

26 vgl. Lotze 1930, 63-64; Zur Bedeutung der Änderungen für die Heimvolkshochschule Dreißigacker vgl. auch Reimers 2003

27 vgl. Buchwald 1992

28 Brief Reinhard Buchwald an Amtsgerichtsrat Dr. Schneider vom 15.6.1929, (Korr RB/S 1929)

tischen Parteien²⁹ befasst. Hier hatte ein nationalsozialistischer Lehrer die Volkshochschule im Weimarer Land als „liberal-marxistisch“³⁰ betitelt, was die anders eingestellte Bevölkerung des Landkreises ablehne. Die Blätter hatten daraufhin erwidert, dass sie sich freuen würden, wenn „Angehörige aller Parteien bei uns mitarbeiten“³¹. Eine „Aufteilung unserer Arbeit nach Parteivertretung“³² sollte aber nicht gefördert werden. Es ist daher erstaunlich, dass die Volkshochschulblätter noch urteilten, dass ein radikaler Angriff mit dem Wunsch nach Schließung bzw. Umstrukturierung der Volkshochschulen unter den Parteienzank gezählt wurde, selbst wenn sich dieser gegen ihre Existenz richtete. Bereits in der nächsten Ausgabe wurde diese Position folglich revidiert, als sich zeigte, dass Frick alle Gelder streichen würde. Nun wurde es sogar für aussichtslos gehalten, „im Augenblick einen Verteidigungs- und Rechtfertigungskampf“³³ zu führen. Es blieb einzig die Hoffnung, dass die aktuellen Verhältnisse rasch vorbeigingen und dass die Lehrkräfte ehrenamtlich weiterarbeiten würden. Eine Hoffnung, die mit der Gleichschaltung der Volkshochschulen 1933 schnell erlosch.

2.2 Arbeiterbildung im „roten Sachsen“ – Volkshochschulen in Leipzig und Dresden

Was sich in Sachsen – auch im Vergleich zu Thüringen – deutlicher zeigte, waren die weltanschauliche Ausrichtung der Volkshochschulen, die im traditionell recht ‚roten‘ Land Sachsen sehr eng mit der starken Sozialdemokratie verbunden war. So wurde Sachsen mit dem Kristallisationspunkt 1923 „ein Experimentierfeld der Moderne, in dem alles möglich schien – vor allem in der Bildungspolitik.“³⁴

Entsprechend zeigt auch ein Blick in die Volkshochschulen, dass sich offenbar deutlich der Arbeiterschaft angenähert wurde. Für die Volkshochschule Dresden wurde 1929 durch ihren langjährigen Leiter Dr. Franz Mockrauer festgehalten, dass sich ihr Arbeitsplan an den Wünschen der Arbeiterschaft auszurichten habe und die Einführung von Erwerbslosenfreizeiten, Betriebsrätekursen und von Jugend- und Frauenlehrgängen sollte weitere Zielgruppen erschließen.³⁵ Die Ausrichtung auf die Arbeiterbewegung mag freilich mit der starken Stellung dieser gesellschaftlichen Schicht in Dresden zu tun haben, ist aber auch als Reaktion auf die Ergebnisse der Wahlen im Freistaat Sachsen zu verstehen, bei denen die SPD weiterhin dominierte. Noch 1930 war die SPD mit 33,4 % klar die stärkste Kraft im Land.

Zu einer besonderen Herausforderung kam es auf der Jahreshauptversammlung der Dresdener Volkshochschule am 12. Juni 1931. Geplant war diese Versammlung in der Aula der Kreuzschule Dresden. Allerdings hatten die Nationalsozialisten an diesem Tag den Raum besetzt, um die geplante Versammlung zu verhindern. So wichen die Teilnehmenden kurzerhand in den großen Vereinshaussaal aus. Unterstützung hierfür erhielten sie durch den Dresdner Oberbürgermeister Dr. Wilhelm Külz (DDP). Die Nationalsozialisten verblieben allerdings im Saal und begriffen sich als rechtmäßige Hauptversammlung, wobei sie zehn neue Vorstandsmitglieder wählten. Die Volkshochschule Dresden ließ sich von dieser Posse

29 o. A. 1930, 1138-1139

30 ebd., 1138

31 ebd., 1139

32 ebd.

33 Buchwald 1930, 1144

34 Pohl 2022, 33

35 vgl. Mockrauer 1929, 1-2 zit. n. Gieseke & Opelt 2003, 24

jedoch nicht irritieren oder gar bremsen. Sie führte ihre Amtsgeschäfte schließlich weiter. Die Nationalsozialisten versuchten sogar die Beschlüsse der Jahreshauptversammlung anzufechten. Ein Gericht wies diese Forderungen 1932 aber zurück, sodass das Durchhaltevermögen der Dresdner Volkshochschule zunächst belohnt wurde.³⁶ Die Volkshochschule konnte trotz des Drucks von der Straße an ihrem Programm festhalten, was vor allem darauf zurückzuführen ist, dass die NSDAP eben noch nicht an der Landesregierung beteiligt war. Dies änderte sich erst mit der Machtergreifung auf Reichsebene. Denn trotz dieser zunächst erfolgreich geführten Auseinandersetzung musste die Volkshochschule Dresden 1933 als letzte der freien Volkshochschulen ihre Türen schließen.³⁷

Ein Blick in die Volkshochschularbeit in Leipzig zeigt zusätzlich, dass offenbar auch auf die politischen Strömungen in Sachsen ein breites Interesse bei der Lehrplanausgestaltung gelegt wurde. So wurden in der sächsischen Großstadt vermehrt Kurse zum Thema Sozialismus angeboten. Es gab eine reges Interesse an der dominierenden politischen Strömung in Sachsen.³⁸ Dies war aus der Perspektive der Volkshochschule nicht immer so gewesen. Denn nach dem Aufschwung in den Jahren 1918 bis 1920 war es aus eigener Perspektive zunächst zu einem Rückgang der Teilnehmer*innenzahlen gekommen. Es war gar von einem „Absterben“³⁹ die Rede. Erst durch eine „konsequente Volkshochschulpolitik“ habe der Rückzug der Arbeiter*innen aus der Volkshochschule nachgelassen.⁴⁰ Allerdings führen die Autoren nicht aus, worin diese Volkshochschulpolitik bestand. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass sich damit auf die Politik der Landesregierung bezogen wurde, die nun die Volkshochschulen verlässlich unterstützte. Die Ausrichtung der Volkshochschulen blieb dabei aber offenbar auf einer relativ neutralen Position, man wollte für die Politik lehren, aber nicht politisch agieren. Dass selbst dieses Vorhaben aber manchmal scheiterte, zeigt eine weitere Einschätzung: „Die jungen Leute kamen, weil sie glaubten, ein paar Abendkurse über Wirtschaftsfragen und Politik – und wir wissen alles, was wir brauchen, um Wirtschaft und Staat nach unserem Wunsch regieren zu können. Man hat sehr bald eingesehen, daß etwas mehr dazu gehört.“⁴¹ Gerade in Leipzig bewies sich aber, dass sich die Volkshochschulbewegung besonders in den Dienst der Arbeiterschaft stellte. Hier zeigte sich, dass „[a]ls richtunggebender Mitarbeiter in proletarischer Bildungsarbeit“ nur in Frage komme, „wer die Aufgaben, für die er die Arbeiterschaft schulen will, so sieht, wie sie die Arbeiterschaft wirklich gesetzt hat.“⁴² Dementsprechend war auch der Anteil der Arbeiter*innen an den Volkshochschulkursen – vor allem in der Region – besonders hoch.

Ein weiterer Beleg für diese These ist die Tatsache, dass in Leipzig bereits dem Namen nach keine Volkshochschule gegründet wurde, sondern ein Volksbildungsamt. Dessen Gründung war bereits von politischen Mehrheiten in der Stadtverordnetenversammlung (hier dominierten 1919 die Arbeiterparteien mit 39 zu 33 Stimmen) abhängig gewesen.⁴³ Mit Hermann Heller als Leiter von 1922 bis 1924 hatte die Leipziger Institution sogar einen der prominentesten Staatsrechtslehrer der Weimarer Zeit gewinnen können.⁴⁴ Auch seinen Nachfolgern

36 vgl. Volkshochschule Dresden e. V. 1994, 9-10

37 vgl. Emmerling 1958, 53

38 vgl. Große 1932, 94 und 153

39 vgl. Hermberg & Seiferth 1932, 4

40 vgl. ebd., 7

41 ebd., 8

42 ebd., 29

43 vgl. Guth & Richartz 1995, 96

44 vgl. Groh 2010

Paul Hermsberg, Werner Krukenberg und Hermann Gramm war es aber nicht gelungen, die Nachwehen der Politik auf Landesebene abzumindern. Bereits 1929 hatte der Rat der Stadt Leipzig eine Kürzung der Mittel für das Volksbildungsamt und die Volkshochschule erlassen. Im Gegenzug wurden aber die Mittel für national orientierte Erwachsenenbildungskurse erhöht.⁴⁵ Damit hatte man unter dem Bürgermeister Karl Rothe (DVP) offenbar den Ereignissen auf Landesebene vorgegriffen. Dies ist umso erstaunlicher, da der Wahlkreis Leipzig selbst bei der Landtagswahl 1930 mehrheitlich rot-rot gewählt hatte, auch wenn sich dies womöglich nicht im Stadtparlament widerspiegelte.⁴⁶

Seit Mitte des Jahres 1929 konnten die liberalen und konservativen Parteien auf Landesebene nicht mehr regieren, ohne SPD oder NSDAP einzubinden.⁴⁷ Offenbar hatte man sich in Leipzig dafür entschieden, eher den rechten und rechtsextremen Kräften eine Brücke zu bauen. Damit wurde die Volkshochschule zum Spielball der Parteipolitik und eines regelrechten Kulturkampfes. In der Regel ging es dabei darum, die Volkshochschulen nach Beendigung der SPD-Regierung in rechtes Fahrwasser zu leiten und sie entsprechend umzustrukturieren, sodass sie faschistische Kräfte unterstützten.

Dies blieb auch an den Volkshochschulen nicht unbemerkt, denn man befasste sich dort intensiver mit den politischen Ereignissen. So wurde der politische Charakter in Leipzig auch daran deutlich, dass in der Leipziger Volkshochschule 50 % der Kurse auf den Programmbereich Politik/Gesellschaft/Weltanschauung fielen.⁴⁸ Dies spricht wiederum dafür, dass es ein besonderes Interesse an den Entwicklungen auf Reichs- und Landesebene gab, denen die Volkshochschule Rechnung trug, indem sie ihr Programm entsprechend ausweitete und auf Entwicklungen sowie politische Strömungen und Ereignisse hinwies.

3 Freie Volksbildung oder Abhängigkeit von Regierungen? Das Spannungsverhältnis zwischen Volkshochschulen und Landespolitik

Wie nahezu überall in der Weimarer Republik war es in den mitteldeutschen Ländern Thüringen und Sachsen im Zuge der Landesgründung auch zu einer Gründungswelle von Volkshochschulen gekommen. Diese stellten sich oftmals in den Dienst der Demokratie und sollten durch ihr Programm dazu beitragen, Staatsbürger*innen zu bilden, welche ihre Rechte und Pflichten wahrnehmen konnten.⁴⁹ Sie sollten dabei zunächst frei – im Sinne einer weltanschaulichen Ungebundenheit – agieren und waren selten an ideologische Prämissen gebunden. Vielmehr überwog der Versuch, zumindest parteipolitisch neutral zu agieren. Auch wenn sich einige Volkshochschulen dem Bürgertum oder der Arbeiterbewegung näherten, war der größte Teil doch offen für alle Interessierten.

Im Wesentlichen blieben die Volkshochschulen dabei aber abhängig von den Landesregierungen – denn diese sicherten mit ihren finanziellen Unterstützungen das Leben der Volkshochschulen. Während für das Jahr 1923 trotz Hyperinflation und Reichsexekutionen kaum Einflüsse auf die Volkshochschularbeit ausfindig gemacht werden konnten, änderte sich dies

45 vgl. Guth & Richartz 1995, 103

46 vgl. Schröder 2015; Die Ergebnisse der Stadtratswahlen in Leipzig konnten nicht rekonstruiert werden.

47 vgl. Pastewka 2018, 249

48 vgl. Reichling 1996, 82

49 ergänzend für die vhs Jena vgl. auch den Beitrag von Schmuck in diesem Band

im nächsten Krisenzeitraum Ende der 1920er-Jahre. Für Thüringen und Sachsen zeigt sich gerade im Jahr 1929, wie elementar diese Unterstützung war. Konnten sich die Volkshochschulen in Thüringen vor 1929 auf die finanziellen Ströme aufgrund ihnen gewogener politischer Konstellationen verlassen – so versiegte diese Sicherheit mit dem Antritt der NSDAP. Der Rückgang der Teilnehmer*innenzahlen wird für das Jahr häufig auf die Weltwirtschaftskrise und fehlende monetäre Mittel der Teilnehmer*innen reduziert. Die Volkshochschulen hatten durch die nationalsozialistische Regierungsbeteiligung in den Ländern aber auch an einer zweiten Front zu kämpfen – und dies lange, bevor die NSDAP 1933 die Macht im Reich erlangte. Die Gleichschaltung und Auflösung der Volkshochschulen bis März 1933 war nur der nächste Schritt einer bereits zuvor einsetzenden Aushöhlung der demokratischen Institution Volkshochschule hin zu einer autoritär geprägten Deutschen Heimatschule.⁵⁰

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Berlepsch-Valendas, H. v. (1924): Staat und Volksbildung I. In: Blätter der Volkshochschule, 6 (1), 3-4.
 BVT – Blätter der Volkshochschule Thüringen (1923), 5 (6).
 Buchwald, R. (1924): Staat und Volksbildung I. In: Blätter der Volkshochschule, 6 (1), 1-3.
 Buchwald, R. (1930): Einreißen? Erhalten? Weiterbauen? In: Thüringer Volksbildungsarbeit, Neue Folge, 1 (6), 1143-1144.
 Buchwald, R. (1992): Miterlebte Geschichte. Lebenserinnerungen 1884-1930, hrsg. von U. Herrmann. Köln, Wien und Weimar: Böhlau.
 Dreyer, M. (2020): Föderalismus in der Weimarer Republik. Der Mythos vom „dezentralisierten Einheitsstaat“. In: C. Faludi & M. Bartuschka (Hrsg.): Engere Heimat. Die Gründung des Landes Thüringen 1920. Wiesbaden: Weimarer Verlagsgesellschaft in der Verlagshaus Römerweg GmbH, 311-323.
 Emmerling, E. (1958): Fünfzig Jahre Volkshochschule in Deutschland. Ein Beitrag zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Berlin: Volk und Wissen.
 Freistaat Baden (2002). Gesetz, die badische Verfassung betreffend vom 21. März 1919, geändert durch Gesetz vom 25. August 1932 (GVBl. S. 193), Gesetz vom 30. Oktober 1933 (GVBl. S. 239), aufgehoben durch Art. 129 der Verfassung des Landes Baden vom 19. Mai 1947. Online unter: <https://www.verfassungen.de/bw/baden/vef19-i.htm>. (Abrufdatum: 27.01.2023).
 Gieseke, W. & Opelt, K. (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945-1997. Opladen: Leske + Budrich.
 Groh, K. (2010): Demokratische Staatsrechtslehrer in der Weimarer Republik. Von der konstitutionellen Staatslehre zur Theorie des modernen demokratischen Verfassungsstaates. Tübingen: Mohr Siebeck.
 Große, F. (1932): Die Bildungsinteressen des großstädtischen Proletariats untersucht an der Zusammensetzung und Interesseneinrichtung der Hörschaft an den Volkshochschulen Leipzig und Dresden. Breslau: Neuer Breslauer Verlag.
 Guth, W. & Richartz, N. (1995): 75 Jahre Leipziger Richtung – Episode oder Modell? In: D. Oppermann & P. Röhrig (Hrsg.): 75 Jahre Volkshochschule. Vom schwierigen Weg zur Humanität, Demokratie und sozialen Verantwortung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 95-110.
 Hermberg, P. & Seiferth W. (1932) (Hrsg.): Arbeiterbildung und Volkshochschule in der Industriestadt. Breslau: Neuer Breslauer Verlag.
 Kachel, S. (2011): Ein rot-roter Sonderweg? Sozialdemokraten und Kommunisten in Thüringen 1919 bis 1949. Köln, Weimar und Wien: Böhlau-Verlag.
 Kaphahn-Dresden, F. (1923): Begrüßungsansprache zur Eröffnung des VII. sächsischen Lehrgangs für Volkshochschullehrer vom 27. Mai 1923. In: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 5 (6), 37-38.
 Langewiesche, D. (1989): Erwachsenenbildung. In: D. Langewiesche & H.-E. Tenorth (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V. 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München: Beck, 337-370.
 Lotze, H. (1930): Der Reichsverband der deutschen Volkshochschulen nimmt Stellung zum Abbau. In: Thüringer Volksbildungsarbeit, Neue Folge, 1 (6), 63-64.

⁵⁰ Dies soll nicht verbergen, dass es auch bereits vor 1933 autoritäre-nationalistische Bildungsinstitutionen gab, wie die Deutsche Heimatschule Bad Berka belegt.

- o. A. (1930): Unsere Arbeit im Streite der politischen Parteien. In: Thüringer Volksbildungsarbeit, Neue Folge, 1 (5), 1138-1139.
- Pastewka, J. (2018): Koalitionen statt Klassenkampf. Der sächsische Landtag in der Weimarer Republik 1918-1933. Ostfildern: Jan Thorbecke Verlag.
- Picht, W. & Rosenstock, E. (1926): Im Kampf um die Erwachsenenbildung 1912-1926. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Picht, W. (1919): Die deutsche Volkshochschule der Zukunft. Eine Denkschrift. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Pohl, K. H. (2022): Durch Bildung zu Demokratie und Sozialismus? Schulpolitik im Sächsischen Projekt 1919-1923. In: A. Braune, S. Elsbach & R. Noak (Hrsg.): Bildung und Demokratie in der Weimarer Republik. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 31-44.
- Regener, R. (2019): Der Freistaat Anhalt in den Anfangsjahren der Weimarer Republik. In: P. Wagner & M. Hettling (Hrsg.): Revolutionäre Zeiten zwischen Saale und Elbe. Das heutige Sachsen-Anhalt in den Anfangsjahren der Weimarer Republik. Halle: Mitteldeutscher Verlag, 47-68.
- Reichling, N. (1996): Arbeiter in der Volkshochschule: „Bewegung“ oder „Zielgruppe“? Das Beispiel Leipzig 1922-1933. In: P. Ciupke & F.-J. Jelich (Hrsg.): Soziale Bewegung, Gemeinschaftsbildung und pädagogische Institutionalisierung. Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Essen: Klartext, 81-95.
- Reimers, B. I. (2002): Von der Volkshochschule zur Heimatschule. Erwachsenenbildung unterm Hakenkreuz. In: J. H. Ulbricht (Hrsg.): Klassikerstadt und Nationalsozialismus. Kultur und Politik in Weimar 1933 bis 1945. Weimar: Stadtmuseum, 168-178.
- Reimers, B. I. (2003): Die neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen 1919-1933. Essen: Klartext.
- Rölke, B. (1996): Volkshochschule aus dem Geist der Jugendbewegung. Die Leiter der Volkshochschule Jena und der Volkshochschule Thüringen in der Weimarer Republik. In: P. Ciupke & F.-J. Jelich (Hrsg.): Soziale Bewegung, Gemeinschaftsbildung und pädagogische Institutionalisierung. Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Essen: Klartext, 63-77.
- Schmuck, P. (2022): Stabilisierung der Demokratie durch politische Bildung? Die Reichszentrale für Heimatdienst und freie Volkshochschulen in der Weimarer Republik. In: A. Braune, S. Elsbach & R. Noak (Hrsg.): Bildung und Demokratie in der Weimarer Republik. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 79-93.
- Schröder, V. (2015). Weimarer Republik 1918-1933. Landtagswahlen. Sächsischer Wahlkreis Leipzig. Online unter: <https://www.wahlen-in-deutschland.de/wluLeipzig.htm>. (Abrufdatum: 27.01.2023).
- Ulbricht, J. H. (1993): „Volksbildung als Volk-Bildung“. Intentionen, Programme und Institutionen völkischer Erwachsenenbildung von der Jahrhundertwende bis zur Weimarer Republik. In: Historische Kommission der DGfE (Hrsg.): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 1. Bad Heilbrunn, Obb: Klinkhardt, 179-203.
- Volkshochschule Dresden e. V. (Hrsg.) (1994): 75 Jahre Volkshochschule Dresden. Kissing: WEKA, Verlags-Gesellschaft für Aktuelle Publikationen.
- Volkshochschule Weimar (Hrsg.) (2019): 100 Jahre Volkshochschule Weimar. Bildung im Wandel. Weimar: Volkshochschule Weimar.
- Weitsch, E. (1920): Die Stellung zur Gesellschaft. Jena: Diederichs.
- Weitsch, E. (1923): Staatsbürgerliche Erziehung. In: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 5 (6), 42-43.
- Wolgast G. (1996), Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung, Neuwied und Kriftel und Berlin: Luchterhand.

Archivalien

- Korr RB/S 1929 – Brief Reinhard Buchwald an Amtsgerichtsrat Dr. Schneider vom 15.6.1929; Thüringisches Hauptstaatsarchiv, Bestand vhs Thüringen, Nr. 315.

Autoren

Noak, Ronny; Friedrich-Schiller-Universität Jena, Forschungsstelle Weimarer Republik; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte und Politik der Weimarer Republik, Geschichte und Theorie des Antisemitismus, Bildungsgeschichte
Ronny.noak@gmail.com

Braune, Andreas; Dr., Friedrich-Schiller-Universität Jena, Forschungsstelle Weimarer Republik; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte, Politik und politisches Denken der Weimarer Republik, moderne politische Theorie, insbesondere Theorien des zivilen Ungehorsams
andreas.braune@uni-jena.de

Henrike Rzehak

Die Umsetzung der pragmatischen Neuorientierung im Bildungsplan der Volkshochschule Groß-Berlin am Ende der Weimarer Republik. Eine Diskussion zum Beitrag Erwin Marquardts Gestaltungsabsichten in der Volksbildungsarbeit

1 Einleitung

Der Bildungsplan der Volkshochschule Groß-Berlin (VHGB) wurde in dem Zeitraum entwickelt, als Erwin Marquardt deren Leitung innehatte. Dass er sich in der Ausführung dieses Amtes für die Konzipierung und die Umsetzung des Bildungsplans eingesetzt hat, wird in der Forschungsliteratur thematisiert.¹ Bezüglich der bildungspolitischen Motivation, die hinter der Entwicklung des Bildungsplans stand, wurde bisher vor allem die mit dem Bildungsplan verbundene Zielsetzung der Integration der Volkshochschule (VHS) in das öffentliche Bildungssystem in den Blick genommen. Im Rahmen der Untersuchung *„Erwin Marquardt als Repräsentant der Volkshochschule Groß-Berlin am Ende der Weimarer Republik. Eine historische Dokumentenanalyse bisher nicht ausgewerteter Zeitschriftenartikel“*² wurde herausgearbeitet, wie stark Marquardts bildungstheoretische Überlegungen von seinen langjährigen Erfahrungen in der Praxis der Erwachsenenbildung, insbesondere im Arbeiter*innenbildungskontext, geprägt waren.³ Zur Rekonstruktion seiner VHS-Konzeption wurden die Artikel, die Marquardt vierteljährlich im Zeitraum zwischen Juli 1930 und Januar 1933 in der vom Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbund (ADGB) herausgegebenen Zeitschrift *„Die Arbeit“* veröffentlichte, einer historischen Dokumentenanalyse unterzogen. Im Folgenden sollen Marquardts bildungspolitische Beweggründe, die im Bildungsplan der VHGB zum Tragen kommen, unter Rückbezug auf die Ergebnisse der erwähnten Forschungsarbeit erörtert werden.

Folgenden Fragestellungen soll in Bezug auf Form und Inhalt des Bildungsplans der VHGB nachgegangen werden: Was motivierte Erwin Marquardt zur Forcierung der Entwicklung des Bildungsplans der VHGB? Inwiefern bildeten seine Erfahrungen in der Praxis der Erwachsenenbildung die Grundlage für seine diesbezüglichen Überlegungen? Was waren seine bildungspolitischen Ziele und wie sah seine bildungstheoretische Begründung selbiger aus? Welche Diskussionen und Veränderungen im Umfeld der VHS waren ausschlaggebend für den Entstehungsprozess des Bildungsplans?

Als Quellenmaterial werden neben dem Bildungsplan und den Lehrplänen der VHGB im Zeitraum von 1929 bis 1933 die von Marquardt im Zeitraum von 1930 bis 1933 in der Zeitschrift des ADGB *„Die Arbeit“* unter dem einheitlichen Titel *„Volkshochschulen – Freie Volks-*

1 vgl. Urbach 1971; Urbach 1986; Telger 2011; Alke & Stimm 2020; Käpplinger 2020

2 Rzehak 2022

3 vgl. Rzehak 2022, 37-44 und 68-84

bildung‘ veröffentlichten Artikel⁴ herangezogen – insbesondere der in der Oktoberausgabe des Jahres 1932 enthaltene Abschnitt ‚*Der Bildungsplan der Volkshochschule Gross-Berlin*‘.

2 Die Diskussion über das Aufgabenfeld der Volkshochschule in der Weimarer Zeit

Im Folgenden soll die sogenannte ‚*pragmatische Wende*‘ des bildungstheoretischen Ansatzes im VHS-Kontext am Ende der Weimarer Republik in den Blick genommen werden. Es handelt sich hierbei um eine neue programmatische Zielsetzung die von einigen Akteur*innen des Umfelds der VHS im Zeitraum von 1929 bis 1933 angebahnt wurde. Ab 1929 setzte im VHS-Kontext eine kontroverse Diskussion um die Erwachsenenbildungsarbeit und die Bildungsaufgabe der VHS ein.⁶ Als Auslöser für diese Diskussion und der damit einhergehenden Änderung der Programmatik der VHS zählt Hansjörg Tuguntke (1988) drei Faktoren auf: die Verknappung der finanziellen Förderung der VHS von staatlicher Seite, die zunehmenden Vorbehalte gegen die VHS von Seiten der rechten Parteien sowie die rapide anwachsende Nachfrage nach Bildungsangeboten von Erwerbslosen.⁷ Insbesondere diejenigen Akteur*innen im Umfeld der VHS, die als Lehrende an den VHS agierten, drängten auf eine Klärung des Aufgabenverständnisses der VHS und brachten ihre Praxiserfahrungen in die diesbezüglichen Diskussionen ein.

Vor dem Prozess der durch die ‚*pragmatische Wende*‘ eingeleiteten programmatischen Neuorientierung wurde der bildungstheoretische Diskurs im VHS-Kontext von Protagonist*innen aus dem Umfeld der sogenannten ‚*Neuen Richtung*‘ dominiert, deren Bildungsprogrammatik sich einerseits durch das Plädoyer für eine pädagogisch-didaktische Erneuerung sowie andererseits durch eine radikale Kultur- und Zivilisationskritik auszeichnete.⁸ Was die didaktischen Belange betraf, so kritisierten die Vertreter*innen der ‚*Neuen Richtung*‘ die zu Beginn des 20. Jahrhunderts konventionelle Programmatik der Erwachsenenbildung, die auf die Popularisierung von wissenschaftlichem Wissen zielte und die zumeist im Format von Vorträgen für eine große Anzahl von Teilnehmenden umgesetzt wurde.⁹ Diese deklarierten sie als ‚*Alte Richtung*‘ der Volksbildung und bezeichneten deren Vortragswesen als *extensive Bildungsform*, da sie auf die Verbreitung von Wissen an eine möglichst große Anzahl von Lernenden zielte.¹⁰ Die von ihnen präferierte Bildungsform, die sie als *intensive Bildungsform* bezeichneten, basierte auf der Arbeit in kleinen Gruppen, den sogenannten ‚*Arbeitsgemeinschaften*‘, in denen die Lernenden sich aktiv einbringen und sich die Inhalte selbstständig erarbeiten können sollten.¹¹ Was die radikale Kultur- und Zivilisationskritik der ‚*Neuen Richtung*‘ betraf, so zeichnete sich diese durch eine hypostasierte Kulturkrise und eine Propagierung der Idee der Volksgemeinschaft aus.¹² Ebenfalls kennzeichnend für ihre Programmatik war die Abwertung

4 Eine Übersicht der Artikel findet sich im Anhang zu diesem Beitrag.

5 Marquardt 1932d, 631-648

6 vgl. Tuguntke 1988, 114

7 vgl. ebd., 114-115

8 vgl. Ciupke 2007, 16; Olbrich 2001, 150 und 200-201

9 vgl. Wolgast 1996, 35-37; Baker 2019, 21-22 und 30

10 vgl. Flitner 1982 [1930], 201-213; Nolda 2015, 232; Pöggeler 2001, 34

11 vgl. Faulenbach 1997, 19-20; Olbrich 2001, 205-206

12 vgl. Rzehak 2022, 10, 16-28

von schulischer Bildung¹³ sowie ihr tendenzieller Antirationalismus¹⁴, der aus einer antimodernen Gesellschaftskritik resultierte. Als überregionaler Verband der Protagonist*innen der ‚Neuen Richtung‘ wurde 1923 der ‚Hohenrodter Bund‘ gegründet, dessen bildungstheoretische Proklamationen den VHS-Diskurs der Weimarer Zeit maßgeblich geprägt haben.¹⁵

Was die konkrete Bildungsarbeit im VHS-Kontext der Weimarer Republik betrifft, bestand jedoch eine markante Diskrepanz zwischen den von den Protagonist*innen der ‚Neuen Richtung‘ auf theoretischer Ebene vertretenen Bildungsidealen, die sich durch eine dezidierte (Volks-)Gemeinschaftsprogrammatik auszeichneten, und der auf der praktischen Ebene umgesetzten, überwiegend sachorientierten und fachbezogenen Bildungsarbeit der VHS.¹⁶ Während die Programmatik der ‚Neuen Richtung‘ der Herstellung eines Volksgemeinschaftsgefühls den Vorrang vor der Vermittlung und Aneignung von Sachwissen einräumte, verhielt es sich auf der Praxisebene der Arbeit an VHS überwiegend andersherum – hier lag der Fokus auf den konkreten Bildungsinhalten aus dem Feld der Allgemeinbildung.¹⁷ Diese waren, im Sinne eines kompensatorischen Bildungsbedürfnisses, stark nachgefragt.¹⁸ Doch auch, wenn die programmatischen Ansprüche der ‚Neuen Richtung‘ und die konkrete Wirklichkeit der Praxisebene deutlich auseinanderfielen, so hatten deren Protagonist*innen während der ersten beiden Drittel der Weimarer Zeit die Deutungshoheit im bildungstheoretischen Diskurs bezüglich des Aufgabenverständnisses der VHS.¹⁹ Durch ihre diskursive Dominanz ließen sie andere programmatische Ansätze, wie zum Beispiel diejenigen, die den Fokus der Arbeit an VHS auf die Entwicklung des staatsbürgerlichen Bewusstseins im demokratischen Sinne legten, in den Hintergrund rücken.²⁰

Für den Prozess der pragmatischen Neuorientierung der VHS kommt drei VHS-Tagungen, auf denen die auf praktischer Ebene bereits umgesetzte themengebundene und sachorientierte Bildungsarbeit als vorrangige Aufgabe der VHS programmatisch festgelegt wurde, eine wichtige Bedeutung zu. Es handelt sich hierbei um die zwei Tagungen in Prerow und Breslau im Jahr 1930 und um die Tagung in Prerow im Jahr 1931. Am Ende der letztgenannten Tagung wurde die Zielsetzung der pragmatischen Neuorientierung der VHS in vier Leitsätzen, die als ‚Prerower Formel‘ populär wurden, festgehalten. Die Programmatik der ‚Prerower Formel‘ zeichnet sich durch „die Ausrichtung auf eine unterrichtliche Orientierung, auf Vertiefung von allgemeiner Bildung Erwachsener [...] und auf politische Bildung zur Unterstützung des demokratischen Staates“²¹ aus. Wichtige Aspekte der anhand der ‚Prerower Formel‘ fixierten Bildungsprogrammatik waren die Orientierung an den konkreten, sachorientierten Bildungsinteressen der Adressat*innen sowie die Integration der VHS in das öffentliche Bildungswesen. Als Bestandteil des öffentlichen Bildungswesens sollte die VHS der Aufgabe gerecht werden, im Verhältnis zu den anderen Bildungseinrichtungen „sowohl eine kompensatorische als auch eine komplementäre Funktion“²² zu übernehmen. Die pragmatische Neu-

13 vgl. Strzelewicz 1985, 139-141

14 vgl. Nolda 2015, 232

15 vgl. Ciupke 2007, 11; Wolgast 1996, 41

16 vgl. Faulenbach 1997, 25

17 vgl. Nolda 2015, 232; Tietgens 2001, 37-53; Tuguntke 1988, 135; Wollenberg 2003, 105

18 vgl. Ciupke 2007, 15

19 vgl. ebd., 16

20 vgl. Wollenberg 2003, 105

21 Tuguntke 1988, 163

22 Olbrich 2001, 215

orientierung lässt sich als „programmatischer Nachvollzug einer an den Volkshochschulen bereits bestehenden Praxis“²³ begreifen

3 Erwachsenenbildnerische Stationen in der Biographie Erwin Marquardts

Marquardt wurde 1890 in Reutlingen geboren und engagierte sich bereits als junger Erwachsener²⁴ im Bereich der Arbeiter*innenbildung²⁵. In Göttingen und Tübingen war er während seines Studiums der Geschichte und Philosophie an der Organisation und Durchführung der ‚Studentischen Arbeiterkurse‘, in welchen Arbeiter*innen ein Zugang zur Basisbildung ermöglicht wurde, beteiligt.²⁶

Gleichzeitig wirkte er auch im Bildungsausschuss der Freien Gewerkschaften und der SPD in Göttingen mit. Marquardt, der 1912 der SPD beitrug, fungierte in Göttingen quasi als Scharnierstelle zwischen den ‚Studentischen Arbeiterkursen‘ und der SPD, da er seit 1909 der Leiter der genannten Kurse und seit 1913 Vorsitzender im Sozialdemokratischen Bildungsausschuss in Göttingen war.²⁷ Nachdem er 1919 sein Lehrexamen abgelegt hatte, zog Marquardt 1920 nach Berlin und wurde hier im Umfeld sozialistischer Reformpädagog*innen aktiv.

Die sozialistische Reformpädagogik²⁸ umfasste „sowohl didaktisch-methodische Reformen wie Reformen der Organisation und der pädagogischen Orientierung“²⁹. Wichtige Aspekte hierbei waren u. a. die Anregung der Selbsttätigkeit der Lernenden, das Erlernen von Methoden der Wissensaneignung und die Möglichkeit der Partizipation der Schüler*innen auf der mikro- und mesodidaktischen Ebene des Schulalltags. Die sozialistische Reformpädagogik griff das reformpädagogische Arbeitsschulprinzip auf, dementsprechend wurde das Lernen in Arbeitsgemeinschaften forciert, wobei der Fokus auf dem selbsttätigen – methodengeleiteten – Erarbeiten der Inhalte lag.³⁰ Im Mittelpunkt stand die Förderung einer Methodenkompetenz, welche einen fachlichen und strategischen Durchblick ermöglichen sollte.³¹ Beim reformpädagogischen Methodenlernen geht es um „das Einüben, Reflektieren und Sichern elementarer Arbeits-, Kommunikations- und Kooperationstechniken“³², welche die Basis für spätere autonome Prozesse der Wissensaneignung bilden sollen. Die sozialistische Reformpädagogik zielte letztendlich auf die politische Emanzipation und Partizipation der Angehörigen Arbeiter*innenschicht. Bei den bürgerlichen Strömungen der Reformpädagogik lag der Fokus zumeist auf existentialontologischen Konzepten der Lebensphilosophie und der Lebensreformbewegung.

23 Tuguntke 1988, 135

24 Abbildung 1 zeigt Erwin Marquardt als jungen Mann. Da es sich um ein undatiertes Foto handelt, lassen sich lediglich Schätzungen bezüglich seines Alters tätigen. Vergleiche mit späteren Fotos von Erwin Marquardt lassen die Vermutung zu, dass er auf dem Foto zwischen 20 und 30 Jahren alt ist.

25 vgl. Rzehak 2022, 37-41

26 vgl. Korthaase 1993b, 222

27 vgl. Blümel 2016, 41, 46

28 Die sozialistische Strömung der am Ende des 19. Jahrhunderts einsetzenden Bewegung der Reformpädagogik legte den Fokus auf die politische Emanzipation der Arbeiter*innen. Bei den bürgerlichen Strömungen der Reformpädagogik lag der Fokus zumeist auf Konzepten der Lebensphilosophie und der Lebensreformbewegung.

29 Link 2018, 21

30 vgl. Korthaase 1993a, 166; Link 2004, 31-32; Uhlig 2008, 72

31 vgl. Klippert 2018, 461

32 ebd., 462

Vertraulich!

MAGISTRAT DER STADT BERLIN
Abteilung für Personalfragen und Verwaltung

Personalfragebogen

Zur Beachtung! Sämtliche Fragen sind gewissenhaft und ausführlich in deutscher Sprache zu beantworten. Striche gelten nicht als Beantwortung!

| | | | |
|---|--|--------------------|----------------------|
| Name (bei Frauen auch Geburtsname): | Marquardt | | |
| Vorname (Rufnamen unterstreichen): | Erwin | | |
| Geburtsdatum, -ort und Bezirk: | 15.1.1890 | | |
| Staatsbürgerschaft: | D.R. | | |
| Nationalität: | Deutsch | | |
| Religion: | Ev. | | |
| Jetzige Wohnung: | Berlin-Frohnau, Forstweg 75 | | |
| Wohnadresse 1933: | wie vorher | | |
| Schulbildung (welche, wann, wo): | Abitur des Human-Gymnasiums, Universität | | |
| Welche Fremdsprachen beherrschen Sie und in welchem Maße: | Englisch und Französisch mündlich & schriftl. perfekt Italienisch, Spanisch, Portugiesisch literarisch als Übersetzer, ebenso Dänisch, Schwedisch, Holländisch, Neugriechisch, Latein und Griechisch. | | |
| Beruf, Verdienst und Eigentumsverhältnisse im Jahre 1933: | Beamter der Stadt Berlin Obermagistratsrat (I b) | | |
| Beruf, Verdienst und Eigentumsverhältnisse heute: | Nach § 4 BBG in Ruhestand | | |
| Frühere Arbeitgeber: | Art der Tätigkeit | Von wann bis wann? | Grund der Entlassung |
| "Volkswille" Hannover | Provinzredakteur | 1913-14 | |
| Staatl. Bildungsanstalt Lichtenfelde | Erziehungsinspektor | 20-21 | Krieg 1914 |
| Bezirksamt Neukölln | Studienrat | 22-28 | " |
| Arbeiterhochschule in Hirtzenfeld (Flensburg) | Direktor | 28-29 | " |
| Magistrat Berlin | Zwischensehulbildung Volkshochschule | 29-33 | politisch |
| Standen Sie vor dem 1. Mai 1945 schon in einem Beschäftigungsverhältnis zur Stadt Berlin? | Nein. Ab dem 1. Mai 1945 Von Febr. 44 - Juli 44 Bezirksamt Reinickendorf Als "politisch unzuverlässig" entlassen | | |
| Bei welcher Dienststelle? | Kriegsschädenamt Wittnau | | |

Abb. 1: Das Foto auf dem Personalfragebogen des Magistrats aus dem Jahre 1945 zeigt Erwin Marquardt in jungen Jahren (PEM 1945)

Nach seiner Promotion arbeitete Marquardt von 1922 bis 1928 als Lehrer an dem von Fritz Karsen geleiteten „Reformschulen-Komplex“³³ in Neukölln. Fritz Karsen war als Protagonist der sozialistischen Reformpädagogik ein bekannter Repräsentant sozialdemokratischer Bildungspolitik und Pädagogik in der Weimarer Republik³⁴. Im Winterhalbjahr 1921/22 übernahm er als Oberstudiendirektor die damals größte Schule des Arbeiter*innenbezirks Neukölln, das Kaiser-Friedrich-Realgymnasium.³⁵ Unter seiner Leitung entwickelte sich diese Schule zu einer „idealtypische[n] Variante sozialistischer Reformpädagogik“³⁶ in der Weimarer Republik. Hier war Marquardt am Aufbau der ‚Arbeiter-Abiturienten-Unterrichtskurse‘, die den Beginn des Zweiten Bildungswegs in Deutschland einleiteten, beteiligt.³⁷ Neben seiner Tätigkeit als Lehrer an der Reformschule in Neukölln war Marquardt als Lehrgangsleiter in der Berliner ‚Arbeiterbildungsschule‘ der SPD tätig. In der SPD-Zeitschrift ‚Vorwärts‘ werden

33 Korthaase 1993b, 222

34 vgl. Uhlig 2008, 24

35 vgl. Krolkowski 1993a, 190

36 Uhlig 2008, 33

37 vgl. Korthaase 1993a, 193b

für den Zeitraum zwischen 1921 und 1928 eine Vielzahl von Vorträgen und Kursen, die er an der ‚Arbeiterbildungsschule‘ durchführte, angekündigt³⁸. Zudem war er bereits in der ersten Hälfte der 1920er Jahre als Lehrender an der VHGB tätig. Im Zeitraum zwischen 1921 bis 1926 bot Marquardt dort neun Kurse an, deren inhaltlicher Schwerpunkt im Bereich Geschichte und Politik lag. Unter anderem bot er beispielsweise im Jahr 1922 den Kurs „Geschichte der sozialistischen Ideen und Bewegungen im 19. Jahrhundert“³⁹ an. Neben seiner Tätigkeit als Erwachsenenbildner publizierte er verschiedene Texte und theoretische Abhandlungen.⁴⁰

Im Jahr 1928 wurde Marquardt Leiter der damals neugegründeten Heimvolkshochschule in Harrisleefeld in Norddeutschland, in welcher „Arbeiter und Angestellte auf kommunale und staatliche Verwaltungsaufgaben“⁴¹ vorbereitet wurden. Er begründete die Relevanz dieser Heimvolkshochschule damit, dass die Arbeiter*innen „im Sinne der Reichsverfassung positive Aufgaben in Gesetzgebung, Staats- und Selbstverwaltung, in der Wirtschaft und in der Rechtsanwendung zu erfüllen“⁴² hätten. Durch dieses Zitat wird deutlich, dass die konkrete Partizipation der Arbeiter*innen an politischen Prozessen ein zentrales Anliegen Marquardts war. Im Jahr 1929 wurde Marquardt die Stelle des Leiters der VHGB angeboten. Gleichzeitig wurde ihm außerdem die Übernahme der Leitung der neuerrichteten Gewerkschaftsschule in Berlin-Bernau vom ADGB angeboten, er entschied sich jedoch für die vom Berliner Magistrat angebotene Stelle des Geschäftsführenden Direktors der VHGB.⁴³

Während seiner Leitung wurden verschiedene organisatorische Veränderungen und Neuerungen umgesetzt, wie beispielsweise die Einrichtung der ‚Tagesschule für Erwachsene‘ und der ‚Berliner Auskunftsstelle für Erwachsenenbildung‘, die Etablierung der Fortbildungskurse für Erwachsenenbildner*innen – die ‚Volksbildner-Kurse‘ – in enger Kooperation mit der Deutschen Hochschule für Politik (DHP)⁴⁴ sowie die Profilierung des Bildungsangebots der VHGB durch die Eingrenzung ihres Zuständigkeitsbereichs und der damit einhergehenden Ausgliederung spezieller Lehrgebiete an andere Bildungseinrichtungen⁴⁵. Weiter seien genannt die Durchführung einer statistischen Erhebung der soziodemographischen Daten der Teilnehmenden, die Wiederaufnahme der Herausgabe der ‚Mitteilungsblätter‘, die Neugründung des ‚Landesverbands der Volkshochschulen von Brandenburg und Berlin e. V.‘ (LVBB) sowie die Konzipierung und Veröffentlichung des ‚Bildungsplans der Volkshochschule Groß-Berlin‘. Außerdem wurde das zuvor als „Arbeitsplan“⁴⁶ bezeichnete Programmheft der VHGB während Marquardts Leitung in „Lehrplan“⁴⁷ umbenannt.⁴⁸

38 vgl. Rzehak 2022, 39

39 AP 1922

40 So publizierte er u. a. in den sozialdemokratischen Zeitschriften ‚Vorwärts‘ und ‚Die Neue Zeit‘ (vgl. Korthaase 1993b, 222; Uhlig 2008, 182). 1922 erschien sein Buch mit dem Titel ‚Geschichte des Sozialismus vom Altertum bis zur Neuzeit‘ (Korthaase 1993b, 224).

41 Korthaase 1993b, 222

42 Marquardt zit. n. Korthaase 1993b, 222-223

43 vgl. ebd., 223

44 vgl. Mielke 2008, 17

45 vgl. Rzehak 2022, 28-39

46 AP 1928/29

47 LP 1929/30

48 vgl. ebd., 34

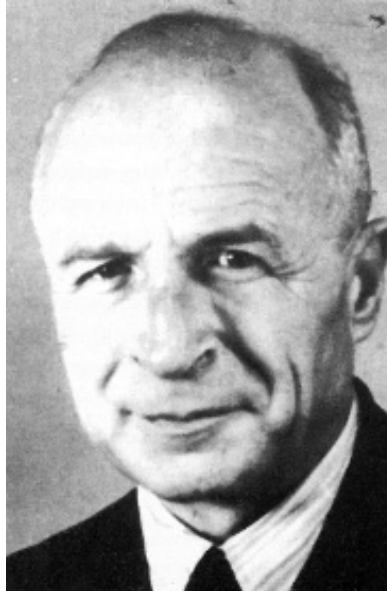


Abb. 2: Erwin Marquardt im Jahr 1945 (Korthaase 1993b, 223), also in dem Jahr, in welchem er als stellvertretender Präsident der Volksbildungsverwaltung der Sowjetischen Besatzungszone eingesetzt wurde.

Während er die Leitung der VHGB innehatte, nahm Marquardt an der VHS-Tagung in Breslau (1930) sowie derjenigen in Prerow (1931) teil. Anhand der Diskussionsprotokolle der Tagung in Prerow lässt sich rekonstruieren, dass Marquardt sein Verständnis einer pragmatischen Volkshochschulprogrammatis in Diskussionsrunden argumentativ darlegte.⁴⁹ Marquardts Einfluss auf die ‚Prerower Formel‘ sowie sein sprachlicher Duktus lassen sich anhand der Formulierung selbiger unschwer erkennen.⁵⁰ Auf der 1931 vom ‚Reichsausschuss für sozialistische Bildungsarbeit‘ der SPD veranstalteten Tagung in Bad Grund, auf der Marquardt eines der Hauptreferate hielt, wurde die Bildungsarbeit der VHS diskutiert. Die in der ‚Prerower Formel‘ fixierte pragmatische Neuorientierung der VHS führte dazu, dass der Ausschuss für sozialistische Bildungsarbeit beschloss, zukünftig intensiver mit der VHS zu kooperieren.⁵¹ Dieses Vorhaben wurde in der ‚Entschließung von Bad Grund‘ schriftlich festgehalten, hier brachte er sich ebenfalls ein. Marquardt war also an der Erarbeitung von zwei richtungsweisenden Entschlüssen der Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit – der ‚Prerower Formel‘ und der ‚Entschließung von Bad Grund‘ – beteiligt. Im Herbst 1932 erfolgte die von Marquardt angestrebte Veröffentlichung des ‚Bildungsplans der Volkshochschule Groß-Berlin‘. Durch die Machtergreifung der Nationalsozialist*innen im Januar 1933 wurde Marquardt im Juni desselben Jahres aus seinem Amt enthoben. Während des Nationalsozialismus zog sich Marquardt in die sogenannte ‚innere Immigration‘ zurück. In den ersten Jahren der Sowjetischen Besatzungszone, später dann Deutschen Demokratischen Republik, wurde er zunächst zum stellvertretenden Präsidenten der Volksbildungsverwaltung ernannt. Diese Posi-

49 vgl. Tuguntke 1988, 131

50 vgl. ebd., 130; Urbach 1986, 259

51 vgl. Tietgens 2018, 34; Tuguntke 1988, 140-145

tion wurde ihm jedoch im Jahre 1949 wieder entzogen.⁵² Kurz nachdem er degradiert wurde, wurde er 1951 aufgrund eines Antrags des ‚Förderausschusses für die deutsche Intelligenz‘ vom Ministerrat der DDR in die Frühpensionierung verwiesen. Wenige Tage später verstarb er.

4 Erwin Marquardts Überlegungen zur Entwicklung des Bildungsplans der Volkshochschule Groß-Berlin

Als Quellenmaterial werden im Folgenden elf Artikel, die Marquardt im Zeitraum zwischen Juli 1930 und Januar 1933 in der Rubrik ‚Rundschau der Arbeit‘ der Zeitschrift ‚Die Arbeit‘ geschrieben hat, herangezogen. Sie sind allesamt unter dem Titel ‚Volkshochschulen – Freie Volksbildung‘⁵³ erschienen (vgl. Anhang 1)⁵⁴. Abbildung 3 ist das Titelblatt derjenigen Ausgabe, in welcher Marquardt seinen ersten Artikel in der genannten Reihe veröffentlichte, zu sehen. Sein Artikel wird auf dem abgebildeten Titelblatt auch unter der Rubrik ‚Rundschau der Arbeit‘ aufgeführt – allerdings ohne die Erwähnung seines Namens.



Abb. 3: Titelblatt der siebten Ausgabe der Zeitschrift ‚Die Arbeit‘ aus dem Jahr 1930 (ADGB 1930)

52 vgl. Korthaase 1993b, 223-224

53 Die Überschrift des ersten Artikels lautet ‚Volkshochschule und freie Volksbildung‘ (vgl. Marquardt 1930a, 493). Ab dem zweiten Artikel lautet die Überschrift kontinuierlich ‚Volkshochschulen – Freie Volksbildung‘ (vgl. Marquardt 1930b bis einschließlich 1933). Auf die möglichen unterschiedlichen Implikationen der beiden Titelvarianten kann an dieser Stelle nicht genauer eingegangen werden, sie bieten jedoch einen interessanten Anknüpfungspunkt für die Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Debatte im Volkshochschulkontext während der Weimarer Zeit.

54 Im Anhang ermöglicht eine tabellarische Darstellung der analysierten Beiträge Marquardts eine Übersicht über deren Struktur, da die Überschriften der einzelnen Textabschnitte aufgeführt werden. So lassen sich die thematischen Schwerpunktsetzungen Marquardts mit einem Blick erschließen.

In seinen Artikeln der Reihe ‚*Volkshochschulen – Freie Volksbildung*‘ setzt Marquardt sich explizit mit der Entwicklung der VHS auf regionaler und überregionaler Ebene auseinander. Marquardt erläutert hier zum einen sein Verständnis des Aufgabebereichs der VHS; zum anderen gibt er einen Einblick in den zeitgenössischen Erwachsenenbildungsdiskurs, indem er Diskussionen, die auf Tagungen und in Zeitschriften geführt wurden, aus seiner Perspektive erläutert.

Im Folgenden sollen zunächst Marquardts Überlegungen hinsichtlich einer möglichen Gestaltung eines Bildungsplans, die im Vorfeld der Veröffentlichung des Bildungsplans der VHGB in seinen Artikeln anklingen, in den Blick genommen werden. Anschließend wird dann auf einzelne Auszüge aus demjenigen Artikel, in dem er explizit auf die Konzeption des Bildungsplans eingeht, eingegangen.

4.1 Überlegungen Erwin Marquardts im Vorfeld der Veröffentlichung des Bildungsplans

Im ersten Artikel⁵⁵, den Marquardt im Juli 1930 veröffentlicht, rekapituliert er zunächst vor dem Hintergrund des zehnjährigen Jubiläums der VHS deren Entwicklung in Deutschland. Er stellt die These auf, dass diese in den Anfangsjahren vorrangig von der Arbeiter*innenbewegung aufgebaut und unterstützt worden sei.⁵⁶ Jedoch hätten die zunehmende politische Instabilität sowie die Finanzkrise in den frühen zwanziger Jahren einen nachhaltigen Aufbau der VHS verunmöglicht, weswegen „das Vertrauen und Interesse nicht nur der weiteren Öffentlichkeit, sondern auch vielfach der Organe der Arbeiterschaft“⁵⁷ in Bezug auf die VHS stark nachgelassen habe.

Im Abschnitt „Neuaufbau bis zum Volkshochschultag in Breslau“⁵⁸ beschreibt er die an die Krisenjahre anschließende Konsolidierungsphase der VHS. Diesbezüglich führt er aus: „Nirgends Vereinbarung oder Einheitlichkeit, weder in organisatorisch-technischen noch in methodischen Fragen. Die Lehrerhonorare, die Höergebühren, die Länge der Kurse ebenso verschieden wie Lehrplanaufbau und Grundsätze der Lehrerauswahl.“⁵⁹ Marquardt konstatiert rückblickend einen durch eine fehlende einheitliche Organisationsstruktur verursachten Mangel an Transparenz gegenüber der Öffentlichkeit, und kritisiert, dass „mit dieser planlosen Vielgestaltigkeit [...] das öffentliche Vertrauen nicht wieder hergestellt werden“⁶⁰ konnte. Verglichen mit dem Büchereiwesen, den Fachschulen, den Theatern und Museen würde die VHS über ein eher geringes Ansehen in der Öffentlichkeit verfügen.⁶¹ Allerdings würde sich dies gegenwärtig wieder ändern, da „die Einrichtungen der Volkshochschule seit etwa zwei bis drei Jahren wachsenden Zulauf und auch bei der Arbeiterschaft wieder verstärktes Interesse finden“⁶². In diesem Zusammenhang erwähnt er den Volkshochschultag in Breslau im Juni 1930 und weist darauf hin, dass sich diesbezüglich „schon in der Formulierung der Themen eine neue Wendung zu konkreter Aufgabenstellung“⁶³ bemerkbar gemacht habe. Im Vorder-

55 Abbildung 4 zeigt die erste Seite seines ersten Artikels.

56 vgl. Marquardt 1930a, 493

57 ebd.

58 ebd., 494

59 ebd.

60 ebd.

61 vgl. ebd.

62 ebd.

63 ebd.

grund der Diskussionen habe dementsprechend die Frage gestanden, inwiefern die VHS für das öffentliche Leben bilden könne. Diesen Fokus interpretiert er als „ein äusserliches Symptom der Abkehr von verschwommenen und romantischen Ideologien“⁶⁴. Was genau er damit meint, führt er in einer anschließenden Kritik der inhaltlichen Ausrichtung der Bildungsarbeit des Hohenrodter Bundes aus.⁶⁵ Diesen beschreibt er als exklusiven Verband, welcher „abstrakte [...] Zielforderungen“, wie zum Beispiel „Volkstum, Volksgemeinschaft, Volksdenken u. a.“, erheben würde und hierbei die „konkreten Entwicklungen“ auf der Praxisebene der VHS missachten würden.⁶⁶

Der vierte Abschnitt desselben Artikels trägt die Überschrift „Neuorientierung der Abendvolkshochschulen“⁶⁷. Marquardt berichtet hier von einer sich abzeichnenden zukünftigen Orientierung „auf einen organischen“⁶⁸ Einbau aller Volkshochschularbeit in das öffentliche Schul- und Bildungswesen⁶⁹. So seien in den auf der Tagung in Breslau vorgetragenen Referaten eine „Abkehr von romantischer Selbstisolierung und das energische Bekenntnis zur Erwachsenenbildung, die sich den staatsbürgerlichen Zwecken der demokratischen Republik ein- und unterordnet“⁷⁰, zum Ausdruck gekommen.

Im Oktober 1930 berichtet Marquardt von der Dringlichkeit, die konkreten Nachfragen an den VHS statistisch festzuhalten, um Rückschlüsse auf Bildungsbedürfnisse ziehen zu können.⁷¹ So sei gegenwärtig eine verstärkte Nachfrage nach themenbezogenen, sachlich fundierten Kursangeboten feststellbar. Kursformate, die dieser Nachfrage entsprächen, wären so konzipiert, dass es möglich sei, sich „in zwanzig Kursabenden einer Winterperiode auf irgendeinem Gebiet ein greifbares Stück geistiger Methodik“⁷² zu erarbeiten.

Im Januar 1931 legt Marquardt seine Überlegungen hinsichtlich einer „organisch aufbauenden Erwachsenenschule“⁷³ dar. Eingangs stellt er die These auf, eine nach einem „praktische[n] Gesichtspunkt“ ausgerichtete Bildungsarbeit würde sich dadurch auszeichnen, dass sie auf „organische[m] Aufbau, geregelte[r] Fortbildung und zweckmäßig abgegrenzte[n]

64 ebd.

65 vgl. ebd., 494-495

66 ebd., 495

67 ebd.

68 An dieser Stelle ein kurzer Exkurs zur Ambiguität des Begriffs des Organischen/des Organismus, da Marquardt in Bezug auf seine VHS-Konzeption häufig auf den von ihm präferierten organischen Aufbau der VHS-Kurse und dem organischen Einbau der VHS in das Gesamtbildungssystem spricht (vgl. Rzehak 2022, 74). Im wissenschaftlichen Kontext hebt der Begriff des Organismus/des Organischen sowohl auf den „Aspekt des Zusammenwirkens von Struktur und Funktion der Teile“ (Wolters 2004, 1092) eines Ganzen als auch auf die „Betrachtung eines Ganzen unter dem Aspekt des zweckorientierten Zusammenwirkens seiner Teile“ (ebd.) ab. Auf den Begriff des Organischen beziehen sich zwei gegensätzliche philosophische Grundkonzeptionen: zum einen die Konzeption des Mechanismus, welche häufig mit einem Materialismus verknüpft ist, zum anderen die Konzeption des Vitalismus, der zum Idealismus tendiert (vgl. ebd.). Der Begriff des Organischen wird von Marquardt, wie zum Beispiel bei seiner Konzeption der „organisch aufbauenden Erwachsenenschule“ Marquardt 1931b, 293), im Sinne eines mechanischen Verständnisses verwendet. Er verdeutlicht mit dem Begriff das rationelle Zusammenwirken der verschiedenen Teile des öffentlichen Bildungssystems. Es ist wichtig, sein mechanisches Verständnis des Organischen von demjenigen der Lebensreformbewegung, welche zur Weimarer Zeit ebenfalls stark auf diesen Begriff rekurrierte, zu unterscheiden.

69 Marquardt 1930a, 495

70 ebd.

71 vgl. ebd., 699-700

72 ebd., 700

73 Marquardt 1931a, 84

Lehraufgaben“ basiere.⁷⁴ Diese Form der Erwachsenenbildung habe sich, so Marquardt, „in der behördlich geleiteten Erwachsenenbildung“ und in der „gewerkschaftlichen Funktionärsbildung“ durchsetzen können.⁷⁵ Im Kontrast hierzu sei jedoch bei den VHS „eine auffallende Verschiedenheit, sogar Unklarheit in Bezug auf die Lehraufgabe, Methodik und Organisation festzustellen“⁷⁶.

Anhand der VHS-Lehrpläne des Winters 1930/31 entwirft Marquardt eine Typologie von drei Formen der VHS-Arbeit. Er unterscheidet die Typen „a) Universitätsausdehnung“⁷⁷, „b) Gemeinschaftsideologie“⁷⁸ und „c) Die organisch aufbauende Erwachsenenschule“⁷⁹. Der Typus der von ihm angestrebten „organisch aufbauenden Erwachsenenschule“⁸⁰ verfolge das Ziel, die VHS in das öffentliche Bildungswesen zu integrieren. Da diese dem genuinen Feld der Erwachsenenbildung angehöre, würden die Bildungsangebote didaktisch selbstverständlich auf der Basis „einer den Bedürfnissen der Erwachsenen angepassten Methode“⁸¹ umgesetzt werden. Dieser Typus der VHS würde die Relevanz „aufbauender Elementarschulung, die Notwendigkeit geregelter, durchlaufender Lehrgänge“⁸² und „bestimmter Lehrstufen“⁸³ zur Gewährleistung eines nachhaltigen Lernprozesses ernst nehmen. Diese Strukturmerkmale seien notwendig, um „dem Hörer ein sicheres Fortschreiten, einen auf Jahre sich ausdehnenden Studienplan und einen gewissen Abschluss“⁸⁴ garantieren zu können. Dieser Typus der VHS sei nun „deutlich im Werden“ und finde seinen „stärksten Rückhalt gerade in der institutionellen Verankerung“.⁸⁵

Im April 1931 rezensiert Marquardt unter anderem Gertrud Bäumers Buch ‚*Neuer Humanismus*‘. Ergänzend weist er darauf hin, dass im Hinblick auf den Prozess der Demokratisierung der Gesellschaft keinesfalls die „gewerkschaftliche, die genossenschaftliche, die staatsbürgerliche Betätigung“⁸⁶ vernachlässigt werden dürften. Um diese politische Betätigung ausüben zu können, sei eine „methodische Schulung zur Steigerung allgemein intellektueller Fähigkeiten“ notwendig; dies falle in den Aufgabenbereich der „Erwachsenenschule, die die Volks- und Berufsschule organisch weiterbaut“.⁸⁷ In diesem Kontext weist er auch darauf hin, dass „die Begründung des neuen Humanismus aus dem Ergebnis der sozialpolitischen Kämpfe“ in dem rezensierten Buch zwar angedeutet, jedoch nicht „grundsätzlich durchgeführt“ worden sei.⁸⁸ Ein neuer Humanismus ohne eine Forcierung der „Ziele[,] die sich die Arbeiterbewegung gesteckt hat“, würde Gefahr laufen, sich in einem „abstrakten Begriff des Individualismus zu verlieren“.⁸⁹ Hingegen sei es für die Entwicklung eines politischen Bewusstseins von

74 ebd., 82

75 ebd.

76 ebd.

77 ebd., 83

78 ebd.

79 ebd., 84

80 ebd.

81 ebd.

82 ebd., 84-85

83 ebd. 85

84 ebd.

85 ebd.

86 Marquardt 1931b, 290

87 ebd.

88 ebd., 291

89 ebd.

elementarer Bedeutung die Eingebundenheit der Individuen in die durch sozio-ökonomische Ungleichheit geprägte Gesellschaft zu reflektieren.⁹⁰

Im Juli 1931 berichtet Marquardt von der Volkshochschultagung in Prerow und führt die vier Leitsätze der ‚Prerower Formel‘ auf. Er kommentiert diese und hebt die darin zum Ausdruck kommende Neuorientierung hervor: „Das positiv Neue an der Prerower Formel ist die Anerkennung des öffentlichen und institutionellen Charakters der Volkshochschule, ihres Einbaus in das öffentliche Schulwesen als Unterrichtsanstalt, mit klarem Bildungsziel, das in einem organisch aufgebauten Lehrplan unter besonderer Berücksichtigung der besonderen Forderungen der Erwachsenenpädagogik zu erreichen ist.“⁹¹

Im Oktober 1931 schreibt Marquardt, dass die VHS schnellstmöglich ihr neues Profil festigen müsse, um ähnlich dem öffentlichen Büchereiwesen zukünftig in einem „klar umschriebenen Wirkungskreis“⁹² erkennbar zu sein. Im Abschnitt „Vereinheitlichung der Lehrverfassung“ fordert Marquardt die Einführung von einheitlichen Richtlinien, welche verbindlich für die „Zielform“, die „Lehrform“, den „Lehrplan“ sowie für die „Qualifikation der Lehrkräfte“ an der VHS gelten sollten.⁹³ Diese Richtlinien sollen es der VHS einerseits ermöglichen, sich gegenüber dem Fach- und Berufsschulwesen abzugrenzen, andererseits sollen sie „alle Wege und Anschlussmöglichkeiten zur fachlichen Berufsbildung“⁹⁴ klar aufzeigen. So könnte die VHS zukünftig eine Brückenfunktion hinsichtlich des Übergangs zur beruflichen Weiterbildung erfüllen. Dies sei notwendig, um zur „Korrektur der sozialen Ungerechtigkeiten des Berechtigungswesens“⁹⁵ beizutragen. Zur Begründung der Richtlinien sei eine „empirische Erforschung der Bildungsbedürfnisse“⁹⁶ unerlässlich. Des Weiteren führt er aus, dass die geforderte „Vereinheitlichung von Lehraufgabe, Lehrform und Lehrplan“⁹⁷ eine Basisfunktion hinsichtlich der fundierten Klärung der didaktischen Fragen darstellen würde.

Im Januar 1932 konstatiert Marquardt, dass sich an den VHS eine immense Nachfrage nach einer „weiterführenden, aufbauenden Bildung“ feststellen lasse, welche mit einem „konkret gerichtete[n] Lernbedürfnis“ korrespondiere.⁹⁸ Die „stärkere Betonung des strengen Lernens, des Übens in zielgebundenen aufbauenden Kursen“⁹⁹ erhalte Zuspruch von den Teilnehmenden. Die Lehrplangestaltung der VHS sei diesen spezifischen Bildungsbedürfnissen im Verlauf der letzten zwei Jahre zunehmend gerecht geworden. Auch sei durch die „Prerower Diskussion“ die Notwendigkeit der „organische[n] Verbindung mit der Volks- und Berufsschule, der An- und Einbau in das öffentliche Schulwesen und der planmäßige Aufbau der Lehrgebiete als Mindestforderung“ anerkannt worden.¹⁰⁰ Des Weiteren argumentiert Marquardt, dass die Kurse der VHS einem gestuften „Grundrisslehrplan“¹⁰¹ folgen sollten. Diesbezüglich verweist Marquardt auf die Lehrpläne der VHS Berlin und München: „In den vier Stufen Münchens und den drei Stufen Berlins, die durch Sonderkurse ergänzt werden, scheint eine

90 vgl. ebd.

91 ebd.

92 Marquardt 1931c, 786

93 ebd., 787

94 ebd., 787

95 ebd.

96 ebd., 788

97 ebd.

98 Marquardt 1932a, 55

99 ebd.

100 ebd.

101 ebd., 56

Art Grundrisslehrplan schon erreicht.¹⁰² Die Basis der gestuften Aufbaukurse sollte ihm zufolge die „deutschsprachliche Fortbildung“ bilden, da „für den ehemaligen Volksschüler die Beherrschung seiner Muttersprache, ihr Wachsen und Ausreifen“ die Voraussetzung für eine „höhere geistige Beschäftigung“ sei.¹⁰³

Hinsichtlich des Aufbaus der Fremdsprachenkurse fordert Marquardt, dass diese durch ein „klares Lehrziel, Stufentrennung und deutlichen Abschluss“¹⁰⁴ strukturiert sein sollten. In den Lehrplänen der „Mathematik, Physik und Chemie und für die beschreibenden Naturwissenschaften“ sollte zumindest das erreichbare Lehrziel erkenntlich sein. In diesem Bereich sei es durchaus denkbar, dass neben den „systematischen Grundkursen“ jährlich wechselnde „Sonderkurse“, die jeweils spezielle Interessensgebiete betreffen, angeboten werden würden.¹⁰⁵ Bezüglich der „anderen wissenschaftlichen Fachgebiete“ lasse sich feststellen, dass dort häufig weder eine fachliche Einteilung noch ein strukturierter Aufbau – welcher zwischen „einführenden, fortschreitenden und abschließenden Kursen“ unterscheiden ließe – noch eine „irgendwie umrissene Gesamtlehraufgabe“ erkennbar seien.¹⁰⁶ Marquardt plädiert diesbezüglich dafür, dass zu behandelnde Thema durch „den Umfang einer bestimmt bezeichneten Quelle“ oder durch „die Anpassung an das Fassungsvermögen der Hörer“ so einzugrenzen, „dass die Durchführbarkeit methodisch garantiert“ sei.¹⁰⁷

Im April 1932 berichtet Marquardt, dass aufgrund der schwierigen finanziellen Lage der „methodische und planmäßige Ausbau zu einem erreichbaren Gesamtlehrziel“ der VHS vorerst nicht stattfinde, es sei denn, es würden „ganz neue Wege zur Sicherung des Hörerbestandes“ gesucht werden.¹⁰⁸ Als solche würden sich die Implementierung der Berufsbildung und die Abenduniversität an der VHS anbieten. Doch diese Optionen verwirft Marquardt, da es hierfür in der deutschen Schulgesetzgebung kaum Spielraum gebe und dann der vorrangige Grund des Besuchs der VHS im angestrebten Bildungsaufstieg läge, was ebenfalls eine Veränderung der Zielgruppe nach sich zöge. Als Kriterium der VHS-Arbeit, welches es zu erhalten gelte, fasst Marquardt das öffentliche Interesse an selbiger auf. Ohne diesen „öffentlichen Faktor“¹⁰⁹ würde die VHS ihrem gesellschaftlichen Auftrag nicht gerecht werden. Um „die Gefahren des Honorarabbaus und der Gebührenerhöhung“¹¹⁰ zu vermeiden, schlägt Marquardt vor, den gesamten Lehrbetrieb der VHS vorerst einzuschränken. Ihm ist klar, dass diese Option ebenfalls die Gefahr berge, auf lange Sicht die „Substanz der Volkshochschule“¹¹¹ zu gefährden, da eine Verringerung des Angebots den Erhalt der systematisch aufeinander aufbauenden Kursstruktur erschwere.

Im Juli 1932 erläutert Marquardt seine Überlegungen hinsichtlich eines „organischen Um- und Aufbau[s]“¹¹² des gesamten öffentlichen Bildungswesens. Nur im Rahmen einer solchen Bildungsreform könne der Erwachsenenbildung „ihr Existenzrecht wieder verschafft“¹¹³ wer-

102 ebd.

103 ebd.

104 ebd.

105 ebd.

106 ebd.

107 ebd., 57

108 Marquardt 1932b, 254

109 ebd.

110 ebd.

111 ebd.

112 Marquardt 1932c, 436

113 ebd.

den. Unter anderem solle das „beziehunglose Nebeneinander verschiedener Schultypen und Schulverwaltungen (staatlicher, städtischer und privater höherer Schulen)“¹¹⁴ beendet werden, indem pro Bezirk eine zentrale Bezirksoberschule eingerichtet werde. Hierdurch freiwerdende Räume und Schulgebäude sollten für „die Volks- und Berufsschulen, aber auch für die künftigen Erwachsenenschulen“¹¹⁵ genutzt werden. Durch eine „Flurbereinigung im öffentlichen Schulwesen“ würde die Konturierung des Aufgabenbereichs der Erwachsenenbildung möglich und deren Finanzierung könnte durch die „frei werdenden Mittel (einschließlich der Gebäude) gesichert werden“.¹¹⁶

Im Oktober 1932 rezensiert Marquardt im Abschnitt „Handwörterbuch des deutschen Volksbildungswesens“¹¹⁷ das kürzlich veröffentlichte Handwörterbuch. Im darauffolgenden Abschnitt „Abendvolkshochschule und Arbeitsgemeinschaft“¹¹⁸ setzt er sich mit den gleichnamigen Beiträgen auseinander und kritisiert daran, dass diese sich nicht im Einklang mit der Zielsetzung der *Prerower Formel* befänden.¹¹⁹ Im Kontrast dazu führt er den ebenfalls im Handbuch veröffentlichten Beitrag „Arbeitervolkshochschule“¹²⁰ auf, und hebt hervor, dass dieser seiner Ansicht nach eine tragfähige Auslegung der Methode der Arbeitsgemeinschaft im VHS-Bereich skizziere. Demnach ziele die Methode darauf, die Teilnehmenden zur Aneignung von Wissen zu aktivieren und ihre geistige Selbstständigkeit zu fördern.¹²¹ Marquardt betont, dass in diesem Beitrag in der Konzeption der Arbeitsgemeinschaft im VHS-Kontext die „geistige Leistung in den Vordergrund“ rücke und sich diesbezüglich in Übereinstimmung befände mit „allen methodischen Erfahrungen des In- und Auslandes und des öffentlichen Schulwesens“.¹²²

4.2 Marquardts Erläuterungen zum Bildungsplan

In dem Abschnitt ‚*Der Bildungsplan der Volkshochschule Gross-Berlin*‘¹²³ aus dem Artikel ‚*Volkshochschulen – Freie Volksbildung*‘, den Marquardt im Oktober 1932 veröffentlichte, stellt er selbigen ausführlich dar¹²⁴, Abbildung 4 zeigt das Deckblatt des Bildungsplans. Er hebt hervor, dass es sich hierbei um den ersten Bildungsplan¹²⁵ einer VHS in Deutschland handele, der darauf ziele „parallel zu den Bildungsplänen und Richtlinien des öffentlichen Schulwesens die eigenständige Aufgabe und Leistung einer organisch aufbauenden Erwachsenenschule vor der Öffentlichkeit“¹²⁶ darzulegen.

Einleitend weist er – wie bereits im Vorwort des Bildungsplans selbst – auf die Relevanz, die die Bildungsprogrammatische von Alfred Merz, dem ersten Leiter der VHGB, für die nunmehr zwölfjährige Bildungspraxis der VHGB und für die Entwicklung des Bildungsplans gehabt

114 ebd., 437

115 ebd.

116 ebd., 438

117 Marquardt 1932d, 633

118 ebd., 636

119 ebd., 636-637; vgl. Rzehak 2022, 65-66

120 Marquardt 1932d., 636

121 ebd., 637

122 ebd.

123 ebd.

124 vgl. Marquardt 1932d, 633-648

125 Zur Gestaltung der Titelseite des Bildungsplans siehe Abbildung 6.

126 Marquardt 1932d, 637-638

habe, hin.¹²⁷ Direkt anschließend an diese Referenz auf Merz hebt er als besonderes Merkmal der Gründung der VHGB die enge Kooperation zwischen der Stadt, den Gewerkschaften und der Universität hervor, welche bis in die Gegenwart andauere. Zur Strukturierung des Bildungsplans führt er aus: „Nach dem Ergebnis zwölfjähriger Praxis hat sich die Grundform eines dreistufigen Lehrganges in der Weise herausgebildet, dass Grund-, Mittel- und Oberstufe in deutlichem Fortschritt des methodischen Könnens, der theoretischen Vertiefung bis zu dem einem Laien erreichbaren Grad wissenschaftlichen Denkens führen. Dabei wird weder wörtlich das Durchlaufen der einzelnen Jahresstufen verbindlich gemacht noch das mehrjährige Verbleiben in einer Stufe gehindert. Leitender Gesichtspunkt ist, jedem Hörer die Möglichkeit der richtigen Einstufung zu geben, aber auch eines Abschlusses, wenigstens im formalen Können auf einem bestimmten Gebiete, wobei ihm ganz überlassen ist, zur allgemeinen Erweiterung seines Wissens so lange auf einem Gebiete zu bleiben, als es ihm fruchtbar erscheint, oder aber auf ein ganz neues Gebiet überzugehen.“¹²⁸

Was jedoch zukünftig vermieden werden sollte, seien drei Faktoren die die „unproduktive Seite einer Volkshochschule“¹²⁹ konstituieren würden: Einer dieser Faktoren sei „jener regellos von Jahr zu Jahr zwischen zusammenhanglosen Themen herumwandernde Hörer, der nie zu einem Ergebnis“ komme, ein weiterer sei „jener Hörertyp, der ewig studiert auf einem Fach“, da es den Lehrenden nicht gelänge, im Rahmen der vorgegebenen Zeit über die Erläuterung der Grundlagen des Fachgebiets hinauszugelangen.¹³⁰ Der dritte Faktor seien die „leider viel zu häufigen Fehlgruppierungen der Hörer, die ein strenges Arbeiten auf gemeinsamer methodischer Unterlage wegen allzu starker Unterschiede des Könnens und Wissens“¹³¹ nicht zulasse. Durch die Stufung des Kursangebots sollen diese, die Erkenntnisprozesse aller Beteiligten hemmenden, Faktoren ausgeschlossen werden. Es zeige sich, dass die Stufung des Kursangebots dazu führe, „dass die Hörer in den einzelnen Stufen deutlich den methodischen Fortschritt der Arbeit spüren“ würden, was wiederum ein „starker Ansporn“ für sie sei.¹³²

127 vgl. ebd., 638; Dieser Hinweis auf die Relevanz der Bildungsprogrammatische von Alfred Merz findet sich auch zu Beginn des Bildungsplans (vgl. Urbach 1971, 193).

128 ebd.

129 ebd., 639

130 ebd., 638

131 ebd., 639

132 ebd.

BILDUNGSPLAN
DER
VOLKSHOCHSCHULE
GROSS-BERLIN

Inhaltsverzeichnis

| | | | |
|--|-----|--|-------|
| Vorwort | 2 | Literaturkunde | 9-10 |
| Zur Einführung | 2-3 | Spracherziehung | 10-11 |
| I. Sprachlicher Aufbau | | Theaterkunde | 11 |
| Deutscher Sprachunterricht | 4 | Film- und Lichtbildkunde | 11 |
| Fremdsprachlicher Unterricht | 4-5 | Zeitungskunde | 11 |
| II. Wissenschaftliche Lehrgänge | 5 | Geschichte | 11-12 |
| Mathematik | 6 | Staatslehre | 12-18 |
| Physik | 6 | Rechtslehre | 18 |
| Chemie | 6 | Wirtschaftslehre | 18 |
| Biologie | 6-7 | III. Volkskunstschule | 14 |
| Geologie und Geographie | 7 | IV. Volksmusikschule | 14 |
| Angewandte Erziehungs- und Gesundheitslehre | 8 | Verzeichnis der Lehrer | 15-16 |
| Philosophie, Psychologie, Pädagogik | 8-9 | Vorstand und Leitung | 16 |

Abb. 4: Titelblatt des 1932 veröffentlichten Bildungsplans der VHGB (Urbach 1971, 192)

Marquardt berichtet des Weiteren, dass die im Rahmen des Bildungsplans zur Geltung kommende „spezifische Methodik der Volkshochschule“ anhand von vier „Erwägungen“ entwickelt worden sei.¹³³ Die erste Überlegung betrifft die Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden. Diesbezüglich werde davon ausgegangen, dass sich ihre Vorbildung auf die Volks- und Berufsschulbildung beschränkt. Ihre „Lebensreife“, welche sich aus ihrem „geistigen Wachstum und gesellschaftlichen Erfahrungen“ speise, solle stark berücksichtigt werden.¹³⁴ Die zweite Überlegung betrifft die zeitlichen Rahmenbedingungen der Volkshochschulurse. Hierbei sei zu beachten, dass diese in der Freizeit der Teilnehmenden stattfänden, weswegen ihr Zeitumfang begrenzt sei. Durch diese Zeitbeschränkung ergebe sich eine Verteilung „des Arbeitsstoffes auf 60 Jahresstunden“¹³⁵. Die dritte Überlegung betrifft die Zielsetzung der Bildungsangebote der VHS. Ein „über seine Volks- und Berufsschulbildung hinaus lernender Laie“ solle die Möglichkeit erhalten, in einem bestimmten Sachbereich „so viel an Tatsachenwissen und Beherrschung der wissenschaftlichen Methoden“ zu erarbeiten, dass „er sich aufgrund eigenen Urteils, kritischer Stellungnahme und selbstgefundener Überzeugung mit dem seine Lebensfragen berührenden Gebiete auseinandersetzen“ könne.¹³⁶ Es gehe

133 ebd.
134 ebd.
135 ebd.
136 ebd.

um die Ermöglichung der Erweiterung der „Erkenntnisfähigkeit und Selbsttätigkeit“¹³⁷ der Teilnehmenden. Als optionales Ziel sei die Erlangung einer Berechtigung für das „Studium ohne Reifezeugnis“¹³⁸ zu betrachten. Hierbei handle es sich jedoch um ein zusätzliches, kein hauptsächliches, Ziel der VHS-Arbeit, welches sich daraus ergebe, dass die VHS „mit wissenschaftlichen Methoden“ arbeite, weswegen sich aus „dem methodischen Fortschritt der Stufen ohne weiteres der Unterbau“ für einen akademischen Bildungsweg ergebe.¹³⁹ Die vierte Abwägung betrifft die „Auswahl der Unterrichtsgebiete“¹⁴⁰, welche aus der „jeder öffentlich betriebenen Bildung innewohnenden Verpflichtung, den einzelnen zu einem klareren Verantwortungsbewusstsein und höherer Verantwortungsfähigkeit in seinem privaten und öffentlichen Wirken zu führen“¹⁴¹ resultiere. Da es sich einerseits „um die Schulung theoretisch nicht vorgebildeter Menschen“ handle, andererseits „deren Lebenserfahrungen und vielseitigen Anschauungsmöglichkeiten in vielen Fällen das Material“ darbieten, welches „die wissenschaftliche Arbeit befruchte[...]“, sei eine adäquate Auswahl aus den Hauptgebieten entscheidend.¹⁴² Bezüglich der Auswahl des Lehrstoffs und der Form der Inhaltsvermittlung empfiehlt Marquardt: „Die Lehrstoffe sind so zu wählen, dass an ihnen die methodische Erarbeitung der Grundbegriffe eines Gebiets möglich ist, auf der sich dann in der Mittel- und Oberstufe die höhere theoretische Durchdringung bis zu der Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten ergeben muss.“¹⁴³

Es soll den Teilnehmenden ermöglicht werden, sich auf einem Sachgebiet ein „geordnete[s], zusammenhängende[s] Wissen“ anzueignen, so dass sie schließlich über „die geistigen Grundlagen“ verfügen würden, um „sich durch Buch, Vortrag über Spezialfragen, Ausstellung, Zeitschrift und Zeitung allein weiterzuhelfen“.¹⁴⁴

Die „Unterrichtsgebiete selbst“ würden sowohl aus der „Tradition der Jahrhunderte und den Ergebnissen der Wissenschaft“ als auch aus „dem Gesellschaftsleben der Gegenwart mit seinem Durcheinanderwirken von Beruf, Freizeit, privater Neigung, Alters- und Geschlechtsinteressen usw. sich ergebenden objektiven Fragestellungen“ entstehen.¹⁴⁵ Wenn „Übungen über zeitgeschichtliche oder grundlegende Probleme eines Gebiets angestellt“ werden würden, so müsste „die Form des selbständigen Verarbeitens“ mit „wissenschaftlich erreichbaren Fragestellungen“ vereinbar sein.¹⁴⁶ Die Voraussetzung für eine sinnvolle Anwendung der Methode der Arbeitsgemeinschaft sei, dass die Teilnehmenden „einen geordneten Wissenszusammenhang auf diesem Gebiet beherrschen und sowohl die Methoden wie die spezifischen Hilfsmittel des Fachs selbständig anwenden“¹⁴⁷ könnten. Die im aktuellen Bildungsplan der VHGB formulierte Auffassung der Arbeitsgemeinschaft entspreche derjenigen „methodische Grundform“¹⁴⁸ die bereits 1920 von Merz angestrebt worden wäre.

137 ebd.

138 ebd.

139 ebd.

140 ebd.

141 ebd.

142 ebd., 640

143 ebd.

144 ebd.

145 ebd.

146 ebd.

147 ebd.

148 ebd.

Marquardt unterscheidet bezüglich des Bildungsangebots der VHGB zwischen drei Hauptgebieten, den Naturwissenschaften, den Geisteswissenschaften und den Gesellschaftswissenschaften.¹⁴⁹ Der neue Bildungsplan soll „sowohl für die Lehrenden wie die Lernenden“ als „klare Zielstellung“ fungieren, „damit ein gemeinsamer Ansporn im Bearbeiten des beabsichtigten Ergebnisses“ vorliege.¹⁵⁰ Gleichzeitig solle der Bildungsplan „für die grössere Öffentlichkeit den Hinweis auf einen organischen Bildungsaufbau“¹⁵¹ geben.

5. Der Bildungsplan als konkrete Umsetzung der pragmatischen Neuorientierung

Die Diskussionen bezüglich des an die Bedürfnisse der Teilnehmenden angepassten Aufgabenverständnisses der VHS im Kontext der pragmatischen Neuorientierung waren ausschlaggebend für den Inhalt und die Form des Bildungsplans der VHGB. Dies wird in den hier analysierten Artikeln deutlich, da Marquardt sich in beinahe jedem Artikel explizit auf die laufenden Diskussionen bzw. implizit auf die Kernaspekte der ‚*pragmatischen Wende*‘ bezieht. In den Artikeln, die Marquardt im Vorfeld der Veröffentlichung des Bildungsplans der VHGB in der Zeitschrift ‚*Die Arbeit*‘ schreibt, lassen sich eine Vielzahl von Überlegungen finden, die die didaktische und organisatorische Gestaltung der Kursangebote zum Gegenstand haben. Im Mittelpunkt stehen hierbei für ihn die Bildungsbedürfnisse der Adressat*innen, den sozio-ökonomisch benachteiligten Angehörigen der Arbeiter*innenschicht. Um deren konkrete Bildungsbedürfnisse zu erfassen, plädiert Marquardt dafür, ihre Kursnachfrage statistisch festzuhalten. Er stellt dadurch eine Nachfrage nach themenbezogenen Kursen in unterrichtsförmigen Formaten fest und führt aus, dass es wichtig sei, dass die Kurse didaktisch so konzipiert seien, dass sich „in zwanzig Kursabenden einer Winterperiode auf irgendeinem Gebiet ein greifbares Stück geistiger Methodik“¹⁵² erarbeitet werden könne. Hier klingt zum einen das didaktische Prinzip des Erlernens von Methoden der Wissenserschließung aus dem Kontext der sozialistischen Reformpädagogik an, zum anderen klingt die Relevanz eines konkreten Ergebnisses, also eines befriedigten Erkenntnisinteresses, an – ein Erkenntnisgewinn, auf den sich aufbauen lässt, entweder durch den Besuch eines weiteren, fortführenden Kurses oder durch das Anknüpfen an das Gelernte im privaten Kontext.

Marquardt hebt in seinen Artikeln hervor, dass es eine große Nachfrage nach einer „weiterführenden, aufbauenden Bildung“¹⁵³ gebe. Diese Nachfrage bildet für ihn die Legitimation für die Einführung eines stufenförmigen Kursangebots. Generell geht es ihm um eine Transparenz der VHS gegenüber der Öffentlichkeit. Und hierzu zählt für ihn ein übersichtlich gestaltetes Kursangebot, welches niedrigschwellig ansetzt (im Sinne einer heutigen Basisbildung) und sich dann in verschiedene Themengebiete und Schwierigkeitsgrade ausdifferenziert. Es geht ihm um die Ermöglichung einer fundierten Allgemeinbildung bzw. darum, dass die Teilnehmenden sich Wissen in demjenigen Spektrum der Allgemeinbildung aneignen können, welches sie interessiert und mit welchem sie sich aus Mangel von Chancen und Zeit bisher nicht vertieft auseinandersetzen konnten.

In dem Abschnitt ‚*Der Bildungsplan der Volkshochschule Gross-Berlin*‘¹⁵⁴ erläutert Marquardt explizit die Konzeption des kürzlich veröffentlichten Bildungsplans der VHGB. Hier schreibt er, dass die im Bildungsplan der VHGB zum Tragen kommende „spezifische Methodik der

149 ebd.

150 ebd., 641

151 ebd.

152 Marquardt 1930, 699-700

153 Marquardt 1932a, 55

154 Marquardt 1932d, 631-648

Volkshochschule¹⁵⁵ von vier Erwägungen abgeleitet worden sei. Den gemeinsamen Nenner dieser Überlegungen bildet die Orientierung an den Bedürfnissen bzw. Interessen der Teilnehmenden. Die erste Erwägung betrifft zum einen deren Vorbildung, welche auf Volkshochschulbildung (und darüber hinaus maximal auf Berufsschulbildung) begrenzt sei und zum anderen deren Lebensreife. Durch die Betonung der Lebensreife der Teilnehmenden, welche mit geistiger Entwicklung und gesellschaftlicher Erfahrung einhergehe, hebt er hervor, dass die VHS dem genuinen Feld der Erwachsenenbildung angehöre und dass es sich bei den Teilnehmenden um mündige Erwachsene handele. Die zweite Erwägung betrifft die zeitliche Einschränkung der Teilnehmenden, die tagsüber mit der Erwerbsarbeit beschäftigt seien und die in ihrer ohnehin knappen Freizeit an den VHS-Kursen teilnahmen, weswegen sie ein Interesse an kompakten Kursangeboten hätten. Die dritte Erwägung zielt auf die Stärkung des Erkenntnis- und Kritikvermögens der Teilnehmenden, damit diese ihren gesellschaftlichen Handlungsspielraum erweitern können. Die vierte Erwägung betrifft die Relevanz der politischen Bildung, welche gewährleisten soll, dass die Teilnehmenden sich ihrer Rechte und Pflichten in der demokratisch verfassten Weimarer Republik bewusstwerden könnten. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass er die Relevanz der Integration der VHS in das öffentliche Bildungswesen zum einen mit deren Legitimierung gegenüber der breiten Öffentlichkeit und zum anderen – und damit zusammenhängend – mit der Notwendigkeit eines transparenten und niedrigschwellig zugänglichen Bildungsangebots begründet. Ein einheitlicher Bildungsplan gewährt demnach eine Nachvollziehbarkeit des Aufbaus und der Zielstellung der einzelnen Themengebiete. Die Bedeutung einer inhaltsbezogenen, sachorientierten Bildungsarbeit begründet er mit der diesbezüglich starken Nachfrage an den VHS. Die Bildungsvoraussetzungen und die Erfahrungshintergründe der Arbeiter*innen stellen für ihn den Ausgangspunkt der Überlegungen bezüglich des Bildungsangebots der VHS dar. Der didaktische Fokus liegt auf der Ermöglichung der Aneignung von Methoden der Wissenserschließung. Es geht somit um die Förderung der Mündigkeit der Individuen, welche somit in die Lage versetzt werden sollen, sich kritisch mit einzelnen Fachgebieten sowie mit der Gesellschaft und ihrer politischen Verfasstheit auseinanderzusetzen.

Literatur- und Quellenverzeichnis

ADGB 1930 – Die Arbeit, 7 (7).

Alke, M., & Stimm, M. (2020): Zwischen Kontinuität und Bruchstellen? Die Volkshochschule Groß-Berlin während des Übergangs zum Nationalsozialismus. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 29, 91-104.

Baker, F. (2019): Gründung und Anfangsjahre der Volkshochschule Spandau im Spiegel des ‚Richtungsstreits‘ der Weimarer Volksbildungsbewegung. In: M. Alke & M. Stimm (Hrsg.): *100 Jahre Berliner Volkshochschulprogramme. Ergebnisse aus studentischen Forschungsprojekten*. Berlin: Humboldt-Universität, 19-36.

Blümel, G. (2016): Von der Handwerkerbildung zur „Volksgemeinschaft“ – Die Geschichte der Volkshochschule vom 18. Jahrhundert bis 1945. In: G. Blümel & W. Natonek: „Das edle Bestreben, der breiten Masse zu nützen“. Beiträge zur Geschichte der Volkshochschule Göttingen. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 11-222.

Ciupke, P. (2007): Diskurse über Volk, Gemeinschaft und Demokratie in der Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit. In: P. Ciupke, F. Jelich & J. Ulbricht (Hrsg.): „Die Erziehung zum deutschen Menschen“. Völkische und nationalkonservative Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Essen: Klartext, 11-30.

Faulenbach, B. (1997): Erwachsenenbildung und Weimarer Demokratie. Zur Ambivalenz einer Beziehung. In: P. Ciupke & F-J. Jelich (Hrsg.): *Experimentiersozietas Dreißigacker. Historische Konturen und gegenwärtige Rezeption eines Erwachsenenbildungsprojektes der Weimarer Zeit*. Essen: Klartext, 11-27.

155 ebd., 639

- Flitner, W. (1982 [1930]): Extensive und intensive Volksbildung. In: K. Erlinghagen (Hrsg.): W. Flitner: Gesammelte Schriften, Band 1.: Erwachsenenbildung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 201-214.
- Käpplinger, B. (2020): „Wie weit trägt das Jobeljahr? Wie weit trägt Geschichte?“. Keynote am 10.01.2020 beim Fachtag und Festempfang „100 Jahre Berliner Volkshochschulen“. In: Volkshochschulen in Berlin Journal 1/2020. https://www.vhs-foerderungsgesellschaft-berlin.de/wp-content/uploads/2020/06/00a_Gesamtausgabe_2020_1.pdf (Abrufdatum 10.01.2021).
- Klippert, H. (2018): Lernkompetenzförderung durch Methodentraining. In: H. Barz (Hrsg.): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, 461-469.
- Korthaase, W. (1993a): Die Neuköllner Arbeiter-Abiturienten-Kurse – Der Beginn des Zweiten Bildungsweges in Deutschland. In: G. Radde, W. Korthaase, R. Rogler & U. Gößwald (Hrsg.): Schulreform – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln. Band 1. Opladen: Leske + Budrich, 161-171.
- Korthaase, W. (1993b): Erwin Marquardt 1890-1951. In: G. Radde, W. Korthaase, R. Rogler & U. Gößwald (Hrsg.): Schulreform – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln Band 2. Opladen: Leske + Budrich, 222-224.
- Krolikowski, F. (1993): Die Schulgemeinde an der Aufbauschule des Kaiser-Friedrich-Realgymnasiums. In: G. Radde, W. Korthaase, R. Rogler & U. Gößwald (Hrsg.): Schulreform – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln. Band 1. Opladen: Leske + Budrich, 190-205.
- Link, J.-W. (2018): Reformpädagogik im historischen Überblick. In: H. Barz (Hrsg.): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, 15-26.
- Mielke, S. (Hrsg.) (2008): Einzigartig. Dozenten, Studierende und Repräsentanten der Deutschen Hochschule für Politik (1920-1933) im Widerstand gegen den Nationalsozialismus. Berlin: Lukas Verlag.
- Nolda, S. (2015): Wissen. In: J. Dinkelaker & A. v. Hippel (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, 231-237.
- Marquardt, E. (1930a): Volkshochschulen und freie Volksbildung. In: Die Arbeit, 7 (7), 493-499. Online unter: <http://library.fes.de/arbeits/index.html>. (Abrufdatum: 01.07.2022).
- Marquardt, E. (1930b): Volkshochschulen – Freie Volksbildung. In: Die Arbeit, 7 (10), 696-702. Online unter: <http://library.fes.de/arbeits/index.html>. (Abrufdatum: 01.07.2022).
- Marquardt, E. (1931a): Volkshochschulen – Freie Volksbildung. In: Die Arbeit, 8 (1), 80-87. Online unter: <http://library.fes.de/arbeits/index.html>. (Abrufdatum: 01.07.2022).
- Marquardt, E. (1931b): Volkshochschulen – Freie Volksbildung. In: Die Arbeit, 8 (4), 288-295. Online unter: <http://library.fes.de/arbeits/index.html>. (Abrufdatum: 01.07.2022).
- Marquardt, E. (1931c): Volkshochschulen – Freie Volksbildung. In: Die Arbeit, 8 (10), 786-795. Online unter: <http://library.fes.de/arbeits/index.html>. (Abrufdatum: 01.07.2022).
- Marquardt, E. (1932a): Volkshochschulen – Freie Volksbildung. In: Die Arbeit, 9 (1), 55-62. Online unter: <http://library.fes.de/arbeits/index.html>. (Abrufdatum: 01.07.2022).
- Marquardt, E. (1932b): Volkshochschulen – Freie Volksbildung. In: Die Arbeit, 9 (4), 252-260. Online unter: <http://library.fes.de/arbeits/index.html>. (Abrufdatum: 01.07.2022).
- Marquardt, E. (1932c): Volkshochschulen – Freie Volksbildung. In: Die Arbeit, 9 (7), 436-443. Online unter: <http://library.fes.de/arbeits/index.html>. (Abrufdatum: 01.07.2022).
- Marquardt, E. (1932d): Volkshochschulen – Freie Volksbildung. In: Die Arbeit, 9 (10), 633-643. Online unter: <http://library.fes.de/arbeits/index.html>. (Abrufdatum: 01.07.2022).
- Marquardt, E. (1933): Volkshochschulen – Freie Volksbildung. In: Die Arbeit, 10 (1), 40-48. Online unter: <http://library.fes.de/arbeits/index.html>. (Abrufdatum: 01.07.2022).
- Olbrich, J. (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Pöggeler, F. (2001): Demokratisierung durch Bildung: Ideen, Entwicklungen und Erträge der deutschen Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert. In: M. Friedenthal-Haase (Hrsg.): Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert – was war wesentlich? Beiträge zu einer Ringvorlesung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. München und Mering: Rainer Hampp Verlag, 33-56.
- Rzehak, H. (2022): Erwin Marquardt als Repräsentant der Volkshochschule Groß-Berlin am Ende der Weimarer Republik. Eine historische Dokumentenanalyse bisher nicht ausgewerteter Zeitschriftenartikel. In: Erwachsenenpädagogischer Report, Band 74. Online unter: <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/bwbw/erwachsenenpaedagogischer-report>. (Abgerufen 01.10.2022).
- Strzelewiez, W. (1985): Krisensituationen und ihre Deutung als Problem der deutschen Erwachsenenbildung. In: H. Tietgens (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 133-148.
- Telger, M. F. (2011): Entstehung und Entwicklung der Volkshochschule(n) Wien und Berlin von ihren Anfängen bis 1933. Eine historisch-vergleichende Gegenüberstellung. Saarbrücken: VDM Verlag.

- Tietgens, H. (2001): Ideen und Wirklichkeiten der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Ein anderer Blick. Essen: Klartext.
- Tietgens, H. (2018): Geschichte der Erwachsenenbildung. In: R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer, 19-38.
- Tuguntke, H. J. (1988): Demokratie und Bildung. Erwachsenenbildung im Ausgang der Weimarer Republik. Frankfurt/M.: Haag + Herchen.
- Uhlig, C. (2008): Reformpädagogik und Schulreform. Diskurse in der sozialistischen Presse der Weimarer Republik. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Urbach, D. (1971): Die Volkshochschule Groß-Berlin 1920 bis 1933. Stuttgart: Ernst Klett.
- Urbach, D. (1986): Erwin Ernst Marquardt. In G. Wolgast & H. Knoll (Hrsg.): Biographisches Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildner des 19. und 20. Jahrhunderts. Stuttgart: Burg-Verlag, 259-260.
- Wolgast, G. (1996): Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Neuwied: Luchterhand.
- Wollenberg, J. (2003): „Republik ist schon zu viel...“. Zur Wiederaneignung demokratischer Traditionen in der Erwachsenenbildung. In: B. Dewe, G. Wiesner & J. Wittpoth (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Demokratie. Dokumentation der Jahrestagung 2002 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 26 (1), 102-109.
- Wolters, G. (2004): Organismus. In: J. Mittelstraß (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Band 2. Stuttgart: Metzler, 1091-1093.

Archivalien

- AP 1922 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan Januar-März 1922; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/20.
- AP 1928/29 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan für das 10. Lehrjahr 1928/29; Zentral- und Landesbibliothek Berlin, B 585 VH 1.
- BP 1932 – Bildungsplan der Volkshochschule Groß-Berlin 1932; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/25.
- LP 1929/30 – Volkshochschule Groß-Berlin, Lehrplan für 1929/1930; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/20.
- PEM 1945 – Personalakte Erwin Marquardt 1945, Landesarchiv Berlin, A Rep. 001-06, Nr. 10708.156

156 Vielen Dank an Francesca Baker, die durch ihre Recherchearbeit u. a. die frühen Arbeitspläne der Volkshochschule Groß Berlin sowie die Personalakte Erwin Marquardts aus dem Jahre 1945 zusammentrug.

Anhang

Übersicht über die Struktur der analysierten Beiträge von Erwin Marquardt aus der Zeitschrift ‚*Die Arbeit*‘ zwischen 1930 und 1933

| Quellentexte | Gliederung |
|---|--|
| Marquardt, E. (1930). Volkshochschulen und freie Volksbildung. <i>Die Arbeit</i> , 7 (7), 493-499 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Die Volkshochschulen bis zur Inflationszeit. 2. Neuaufbau bis zum Volkshochschultag Breslau. 3. Reichsverband und Hohenrodter Bund. 4. Neuorientierung der Abendvolkshochschulen. 5. Weltbund für Erwachsenenbildung. 6. Volkshochschulheime. 7. Weltanschauung oder positive Geistesschulung. 8. Rationelle Verwendung der Mittel. 9. Heime und Arbeiterschaft. 10. Erwerbslosenkurse. 11. Verbindung mit der freien Volksbildungsarbeit |
| Marquardt, E. (1930). Volkshochschulen – Freie Volksbildung. <i>Die Arbeit</i> , 7 (10), 696-702. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Internationale Situation der Erwachsenenbildung. 2. Deutschland. <ol style="list-style-type: none"> a) Weltanschauung oder Neutralität. b) Die Deutsche Schule. c) Soziologische Umschichtung. d) Erwerbslosenbildung e) Rundfunk. |
| Marquardt, E. (1931). Volkshochschulen – Freie Volksbildung. <i>Die Arbeit</i> , 8 (1), 80-87. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Freie oder institutionelle Volksbildung. 2. Öffentliche und private Volksbildungspflege. 3. Die Tätigkeit der Volkshochschulen 1930/31. <ol style="list-style-type: none"> a) Universitätsausdehnung. b) Gemeinschaftsideologie. c) Die organisch aufbauende Erwachsenenschule. 4. Missbrauch des Namens „Volkshochschule“. 5. Sonderveranstaltungen für Erwerbslose. |
| Marquardt, E. (1931). Volkshochschulen – Freie Volksbildung. <i>Die Arbeit</i> , 8 (4), 288-295. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Zur Orientierung ü. d. Literatur zur Erwachsenenbildung. 2. „Das Schicksal der Volksbildung“ 3. „Neuer Humanismus.“ 4. Deutsche Hochschule für Politik. 5. Tagungen – Berichte – Notizen. 6. Heime. |
| Marquardt, E. (1931). Volkshochschulen – Freie Volksbildung. <i>Die Arbeit</i> , 8 (7), 554-561. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Rückblick 2. Prerower Formel 3. Bad Grund 4. Tagungen und Berichte |

| | |
|---|---|
| <p>Marquardt, E. (1931). Volkshochschulen – Freie Volksbildung. <i>Die Arbeit</i>, 8 (10), 786-795.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Konzentration. <ol style="list-style-type: none"> a) Volkshochschule oder öffentliche Erwachsenenschule? b) Vereinheitlichung der Lehrverfassung. c) Rationeller Ausbau. 2. Zentralstelle für Erwachsenenbildung. 3. Anhang. |
| <p>Marquardt, E. (1932). Volkshochschulen – Freie Volksbildung. <i>Die Arbeit</i>, 9 (1), 55-62.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Die Tätigkeit der Abendvolkshochschulen im Winter 1931/32. 2. Lehrplangestaltung. <ol style="list-style-type: none"> a) „Aufbau“. b) Sondergebiete. c) Tagesschule – Lehrernachwuchs. 3. Bildungsveranstaltungen für Erwerbslose. <ol style="list-style-type: none"> a) Berufliche Schulung – Siedlung – Die 18- bis 21jährigen. b) Allgemein bildende Veranstaltungen für die jüngeren Erwachsenen. c) Echte und unechte Maßnahmen. |
| <p>Marquardt, E. (1932). Volkshochschulen – Freie Volksbildung. <i>Die Arbeit</i>, 9 (4), 252-260.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Krisenwirkungen. 2. Volkshochschulwesen des Auslandes. 3. Notizen. |
| <p>Marquardt, E. (1932). Volkshochschulen – Freie Volksbildung. <i>Die Arbeit</i>, 9 (7), 436-443.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Planwirtschaft. 2. Das englische Gesetz für Erwachsenenbildung. 3. Abendgymnasien. |
| <p>Marquardt, E. (1932). Volkshochschulen – Freie Volksbildung. <i>Die Arbeit</i>, 9 (10), 633-643.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Handwörterbuch des deutschen Volksbildungswesens. 2. Abendvolkshochschule und Arbeitsgemeinschaft. 3. Der Bildungsplan der Volkshochschule Gross-Berlin. 4. Der freiwillige Arbeitsdienst als sozialpädagogische Aufgabe. |
| <p>Marquardt, E. (1933). Volkshochschulen – Freie Volksbildung. <i>Die Arbeit</i>, 10 (1), 40-48.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Abbau und seine Folgen 2. Die Abend-Volkshochschulen im Winter 1932/33 |

Autorin

Rzehak, Henrike; M. A.; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufs- und Bildungsberatung sowie Geschichte der Erwachsenenbildung
henrike.rzehak@gmail.com

**III Arbeits- und Lehrpläne der
Volkshochschulen
Historische Analysen**

(a) Arbeitsgemeinschaften

Marion Seifert

Die Arbeitsgemeinschaft als „Kern des Volkshochschulgedankens“¹?

Empirische Befunde zu Lehrmethoden an der Volkshochschule Görlitz von 1918 bis 1929 im Spannungsfeld zwischen Anspruch und Realität

1 Einleitung

Das Konzept der *Arbeitsgemeinschaft* wird nach dem Ersten Weltkrieg aus dem betriebswirtschaftlichen bzw. politischen Sprachgebrauch in die Volksbildungsliteratur in Deutschland übernommen und entwickelt sich zu einem zentralen Konzept der Erwachsenenbildung der Neuen Richtung.² Dabei umfasst sein Begriffsumfang sowohl den Gemeinschaftsgedanken als neue Auffassung und idealisierte Zielvorstellung von Volksbildung – in Aussagen wie „die Volkshochschule ist eine Arbeitsgemeinschaft von geistigen und Handarbeitern“³ bzw. „die Arbeitsgemeinschaft des Unterrichts [ist ein] Spiegelbild [der] Arbeitsgemeinschaft des Volkes“⁴ – als auch die Lehrmethode im engeren Sinne.

Als Methode wird die Arbeitsgemeinschaft vor allem dem *Einzelvortrag* gegenübergestellt, der in seiner Bildung verbreitenden Form für die neue intensive, vom Menschen ausgehende Erwachsenenbildung nicht geeignet sei. Die Arbeitsgemeinschaft beziehe die Lebenserfahrung der Erwachsenen ein, rege sie in kleinerem Kreis zu „lebendiger Mitarbeit“⁵ an und betone die „geistige Gleichberechtigung“⁶ zwischen „Volksbildner und Bildungssuchenden“⁷. „[...] auf dem Wege des geistigen Austauschs [finde] eine Erziehung zu selbständiger Denkarbeit und eigenem geistigen Erleben statt“⁸. Dabei gehen „Leiter und Teilnehmer gemeinsam den Problemen des Lebens und der Kultur unter bewusster Betonung des Weltanschaulichen“⁹ nach. Sowohl von staatlicher Seite – im Falle von Görlitz vom preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung – als auch von vielen Volksbildner*innen der Neuen Richtung wird die Arbeitsgemeinschaft in der Methodendiskussion Anfang der 1920er Jahre zunächst als nahezu alternativlos und untrennbar verbunden mit der Volkshochschul-Idee angesehen.¹⁰ Das preußische Ministerium stellt darüber hinaus in seinem Erlass zur Förde-

1 Picht 1919/20, 2

2 zur Begriffsgeschichte der Arbeitsgemeinschaft vgl. Mann 1932, 121-123 und 137; Henningsen 1957; zum Konzept der Arbeitsgemeinschaft in der Neuen Richtung vgl. Mann 1932, 123-137; Wunsch 1986

3 Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung 1919a, 136

4 Rosenstock 1920/21, 194

5 Schumann 1920/21 zit. n. Henningsen 1957, 24

6 Henningsen 1957, 24

7 Schumann 1920/21 zit. n. Henningsen 1957, 24

8 Picht 1919/20, 2

9 Honigsheim 1921, 105

10 vgl. u. a. Picht 1919/20, 4; Henningsen 1957, 24-25; Wunsch 1986, 238-240 und 245

rung der Volkshochschul-Bewegung vom 23. April 1919 explizit staatliche Mittel für die Bildung „kleinerer Hörerkreise zu enger gemeinschaftlicher Arbeit“¹¹ in Aussicht.

Demgegenüber bemerkt der Soziologe Leopold von Wiese (1876-1969) bereits 1921 einschränkend: „[...] die Arbeitsgemeinschaft sei der ‚Kern‘ der Volkshochschule, nicht die einzige Verbindungsform. Warum eine Volkshochschule nur aus Arbeitsgemeinschaften bestehen soll, ist nicht einzusehen.“¹² Auch der Soziologe Paul Honigsheim (1885-1963) kritisiert im selben Band, dass das viel bemühte Wort *Arbeitsgemeinschaft* „sehr oft nicht viel mehr als sehr alte Bildungsvereins- und volkstümliche Hochschulkurs-Bestrebungen verdecken muß“¹³. In der zeitgenössischen Volksbildungsliteratur wird der Sammelband ‚Soziologie des Volksbildungswesens‘ jedoch kaum diskutiert.¹⁴ Erst 1926 konstatieren auch die Vordenker*innen der Volksbildungsbewegung in Hohenrodt mit einer gewissen Ernüchterung erstmals, dass „sich die Idee der ‚Neuen Richtung‘ [und damit die Arbeitsgemeinschaft; M. S.] in den sieben Jahren ihrer Wirksamkeit [...] bei den Abendvolkshochschulen wenig durchgesetzt“¹⁵ habe.

Hans Tietgens (1922-2009) verweist außerdem auf eine ganze Reihe von praktisch tätigen Volksbildner*innen der Weimarer Zeit, die die Umsetzung von Arbeitsgemeinschaften im Rahmen der lokalen Möglichkeiten und Notwendigkeiten an Abendvolkshochschulen durchaus zurückhaltender sahen, als die programmatischen Aufsätze der Zeit vermuten lassen.¹⁶ Er plädiert nicht nur in diesem Zusammenhang dafür, Quellenmaterial zu einzelnen Volkshochschulen aus Archiven auszuwerten, um sich der „Volkshochschul-Wirklichkeit“¹⁷ jener Zeit zu nähern. Dabei nimmt er vor allem Arbeitspläne der Volkshochschulen in den Blick, die – innerhalb bestimmter Grenzen – Einblicke in das „reale“¹⁸ Handeln der historischen Akteur*innen an Volkshochschulen in der Weimarer Zeit geben können, d. h. also auch zur tatsächlichen Rolle von Arbeitsgemeinschaften im Methodenkanon der Volkshochschulen.

Der vorliegende Beitrag versucht, aus der vergleichenden Analyse von Arbeitsplänen und weiteren Quellentypen zur mittelstädtischen Volkshochschule Görlitz genauere Aussagen zu den verwendeten Lehrformen der Einrichtung zwischen 1918 und 1929 abzuleiten und Antworten auf folgende Fragen zu finden: Welche Ansichten vertraten die verantwortlichen Volkshochschulakteur*innen in Görlitz zur Arbeitsgemeinschaft? In welchem quantitativen Verhältnis stand die Lehrform ‚Arbeitsgemeinschaft‘ zu anderen Lehrformen im Programmangebot? Auf welche Resonanz stießen Arbeitsgemeinschaften bei den Hörer*innen? Wie gestaltete sich die Arbeitsgemeinschaft in der Durchführung? Welche Faktoren spielten eine Rolle bei der Ankündigung und Entwicklung des Lehrformats ‚Arbeitsgemeinschaft‘ an der Volkshochschule Görlitz?

11 Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung 1919b, 421

12 von Wiese 1921, 564

13 Honigsheim 1921, 104

14 vgl. Tietgens 2001, 27-30

15 Laack 1984, 92

16 Tietgens 2001, 133-135

17 ebd., 8

18 zum Stellenwert von Arbeitsplänen als Quellen einer „Realgeschichtsschreibung“ vgl. Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2019, 78-79

2 Quellenkorpus und Methode

Der Zugang zu Arbeitsplänen und weiteren Quellen, die Volkshochschulen der Weimarer Zeit betreffend, ist vielfach äußerst zeitaufwendig.¹⁹ Der vorliegende Beitrag stützt sich größtenteils auf Quellenmaterial zur Volkshochschule Görlitz im Ratsarchiv sowie in der Oberlausitzischen Bibliothek der Wissenschaften in Görlitz. Das Ratsarchiv verfügt über 21 Bände von – weitestgehend handschriftlichen – Magistratsakten zur Volkshochschule Görlitz mit umfangreichen Aktennotizen zu Entscheidungen der Volkshochschul-Leitenden, Protokollen von Ausschusssitzungen, Veranstaltungsvorschlägen von Lehrkräften, Schriftverkehr mit anderen Institutionen, Hörer*innen und Lehrkräften, Einzeichnungslisten, Abrechnungen, dem nahezu lückenlosen Bestand der Arbeitspläne von 1918 bis 1932, Hörer*innen- und Veranstaltungs-Statistiken der Jahre 1918 bis 1929 sowie Vorlesungsberichten²⁰ aus der Zeit von 1921 bis 1928.²¹ In der Oberlausitzischen Bibliothek der Wissenschaften sind drei Görlitzer Lokalzeitungen der Weimarer Zeit auf Mikrofilm vorhanden, die sowohl eine Vielzahl von Anzeigen und redaktionellen Beiträgen zur Volkshochschule als auch eingesandte Erläuterungen der Lehrkräfte zu ihren Veranstaltungen und Diskussionsbeiträge zur weiteren Entwicklung der Volkshochschule veröffentlichten. Bisher konnten aufgrund des großen Umfangs erst Teile des Materials erschlossen werden.

Für die vorliegende Analyse wurden zwanzig Programme der Volkshochschule Görlitz von ihrer Gründung 1918 bis zum Sommer 1929 (siehe u. a. Abbildung 1), statistische Aufzeichnungen und Berichte, die sich auf diese Programme beziehen, Vorlesungsberichte der Lehrkräfte aus dieser Zeit sowie veröffentlichte Texte der leitenden Volkshochschulakteur*innen im Zeitraum 1918 bis 1929 herangezogen. Der Untersuchungszeitraum wurde anhand der vorhandenen Statistiken gewählt.

Zur Analyse der vorliegenden Quellen scheint ein praxeologischer Ansatz geeignet, um Aussagen zu den verwendeten Lehrformen an der Volkshochschule Görlitz zwischen 1918 und 1929 machen zu können. Darunter verstehen wir in der Tradition von Pierre Bourdieu und Anthony Giddens²² einen empirisch offenen Forschungsansatz, der im Archivmaterial gespiegelte repetitive Handlungen der Volkshochschulakteur*innen untersucht, die strukturbildend und institutionalisierend wirken, was wiederum auf die Praktiken der Akteur*innen zurückwirkt. Dabei spiegeln programmatische Texte wie Zeitschriftenartikel, Zeitungsbeiträge und Einleitungstexte von Arbeitsplänen vor allem längerfristige Handlungsziele der Akteur*innen mit Bezug auf die Lehrformen wider, die nicht nur gegenüber potentiellen Hörer*innen, sondern auch gegenüber Geldgeber*innen wie der Stadt und privaten Spender*innen sowie dem eigenen Lehrkörper postuliert werden.²³

19 vgl. hierzu Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2019, 87

20 Die Bezeichnung ‚Vorlesungsberichte‘ wurde mit der Geschäftsordnung der Volkshochschule 1920 eingeführt. Lehrende waren seitdem verpflichtet, nach Beendigung ihrer Veranstaltung unaufgefordert einen kurzen Bericht zur Durchführung, zum Besuch und zur Mitarbeit der Hörer*innen an den Arbeitsausschuss einzureichen (vgl. Geschäftsordnung 1920, 117).

21 Ausgangspunkt für die Quellensuche war die Arbeit an einer Festschrift zum 100. Gründungsjubiläum der Volkshochschule Görlitz im Jahre 2018 (Seifert 2019). Die Magistratsakten zur Volkshochschule wurden jedoch erst im Nachgang 2020 aufgefunden, die meisten Programme der Weimarer Zeit erst 2021. Der Abschnitt 1918-1933 in der Festschrift stützte sich fast ausschließlich auf Anzeigen und Berichte in der Görlitzer Lokalpresse jener Zeit.

22 vgl. Bourdieu 1976; Giddens 1984

23 vgl. auch Käßlinger 2022, 4

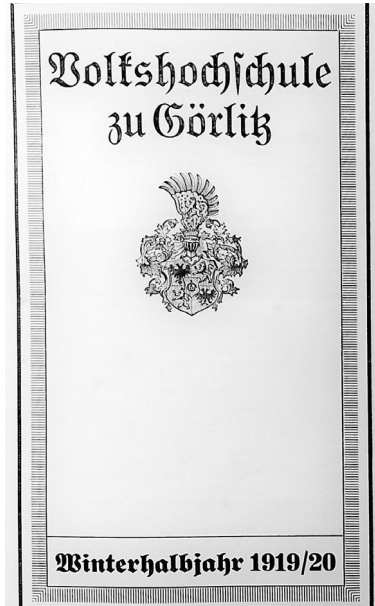


Abb. 1: Deckblatt des Vorlesungsverzeichnisses der Volkshochschule zu Görlitz Winterhalbjahr 1919/20 (Acta Pläne 1918-32, 1a)

Demgegenüber reflektieren Ankündigungstexte einzelner Veranstaltungen in den Arbeitsplänen das konkrete Angebotshandeln gegenüber potentiellen Hörer*innen zu einem bestimmten Zeitpunkt. Wenn man eine quantitative Analyse der Lehrformen in den Ankündigungstexten der Arbeitspläne mit einer quantitativen Analyse der Veranstaltungs- und Hörer*innen-Statistiken sowie einer qualitativen Analyse der Vorlesungsberichte im gleichen Zeitraum im Sinne einer Triangulation²⁴ verschränkt, müssten sich Aussagen zur Akzeptanz bestimmter Lehrformen durch die Hörer*innen bzw. zu ihrer Praktikabilität in Abhängigkeit z. B. von Lehrinhalt und Teilnehmer*innenzahl sowie ggf. daraufhin angepasstem Angebotshandeln der Akteure*innen ableiten lassen. Auch Verschiebungen zwischen Arbeitsplänen und Statistiken bei der Zuordnung der Lehrformen sollten auf diese Weise erkennbar werden.

3 Leitideen der Volkshochschulgründung 1918 in Görlitz

Ein kurzer Exkurs soll auf die vergleichsweise frühe Gründung der Volkshochschule in Görlitz und die Leitideen²⁵ ihrer Gründer eingehen, in denen der Gemeinschaftsgedanke eine zentrale Rolle spielt.

Die Volkshochschule Görlitz wird bereits am 1. Juni 1918²⁶, noch im festen Glauben an einen „siegreich geführten Krieg“²⁷, auf Initiative des zweiten Bürgermeisters von Görlitz

²⁴ vgl. Käpplinger 2008, 8-9; Mayring 2001, 8-9

²⁵ zur Vielfalt der historischen Leitideen von Volkshochschulen vgl. u. a. Steinmetz 1929, 123-130; Käpplinger 2022

²⁶ Protokoll 1918a

²⁷ Protokoll 1918b, 36

Konrad Maß (1867-1950) mit der Einsetzung ihres *Arbeitsausschusses* auf den Weg gebracht. Die Veranstaltungen beginnen mit großer Resonanz am 1. Oktober 1918. Prägend für die konzeptionelle Arbeit im fünfköpfigen Gründungsausschuss sind neben Konrad Maß als Vorsitzendem der Jenaer Theologieprofessor Heinrich Weinel (1874-1936), der während des Krieges von 1916 bis 1918 als Lazarett-Pfarrer und Griechisch-Dolmetscher in Görlitz stationiert ist, sowie der Görlitzer Lyzeallehrer Dr. Hermann Schultheiß (1879-1921). Die drei Gründungsakteure eint das übergreifende Bildungsideal der *Volksgemeinschaft*. Sie interpretieren Volksgemeinschaft jedoch sehr unterschiedlich: Konrad Maß aus deutschvölkischem Blickwinkel, Heinrich Weinel und Hermann Schultheiß im Sinne einer sich neuformierenden humanistisch-demokratischen Gesellschaft.

Konrad Maß – 1918 Bundeskanzler des völkisch-nationalen Deutschbundes – geht es vor allem um eine „geistige Hebung“²⁸ und „eine sittliche Wiedergeburt“²⁹ des deutschen Volkes nach dem Krieg, für die er eine „partei- und bekenntnislos[e]“³⁰ Volkshochschule als geeignetes Instrument zur „erziehlichen Einwirkung“³¹ auf alle Kreise „in gut völkischem Sinne“³² sieht. Er ist besonders von der *Deutschbildung* an der 1917 gegründeten Volkshochschule der Deutschen Fichtegesellschaft in Hamburg inspiriert, die „alles umfass[t]“, worin „deutsches Wesen hervortritt“.³³ Seine Bemühungen um eine Volkshochschule in Görlitz erhalten unmittelbare Impulse durch die sogenannten ‚Vaterländischen Abende‘ – Vorträge von Hochschulpfessoren, die das Kriegspresseamt zur Stärkung des Siegeswillens der Bevölkerung im Mai 1918, wie in vielen anderen Städten, auch in Görlitz veranstaltet. Ihr Ziel ist es darüber hinaus, Volkshochschullehrgänge in diesen Städten zu etablieren.³⁴

Der liberale Theologe Heinrich Weinel, besser bekannt als Mitbegründer der Volkshochschule Thüringen im Jahre 1919, möchte durch gemeinsame Bildungs- und Kulturarbeit vor allem die tiefen „Gräben der Bildung, der Religion und des Besitzes“ in Deutschland überwinden und „ein Volk schaffen, das sich in Arbeit und Freude kennt und zueinander hält“.³⁵ Nach seinem Verständnis soll Volkshochschule „in alle Gebiete wahrer geistiger Kultur [einführen]: in Wissenschaft, Kunst, Sittlichkeit und Religion“, dabei aber „einseitige Verstandesbildung“ vermeiden und stattdessen den Schwerpunkt auf Gemüts- und Charakterbildung legen.³⁶

Oberlehrer Hermann Schultheiß, Sohn eines Gastwirtes, legt erst nach vielfachen Schulwechseln und Unterbrechungen im Alter von 21 Jahren das Abitur ab.³⁷ Dieser Lebensweg lässt ihn wohl vor allem nach Möglichkeiten suchen, wie Volksschulabgänger*innen ihre Bildung weiter vervollkommen können. Er setzt sich u. a. für die kostenlose Benutzung der Bibliotheken in Görlitz durch die Volkshochschul-Hörer*innen ein und bietet wöchentlich kostenlose wissenschaftliche Beratung für interessierte Hörer*innen an. In der Lokalpresse beschreibt er die Volkshochschule als „eine Gemeinschaft Lernender“ „aller Gesellschafts-

28 Maß 1919, 184

29 ebd.

30 ebd.

31 ebd., 187

32 ebd.

33 ebd.

34 vgl. Korrespondenz 1918; vgl. dazu auch Steinmetz 1929, 9

35 Weinel 1921, 85

36 ebd.

37 Schultheiß 1906, VI

klassen und Bildungsstufen“, die den „*gemeinsame*[n] Kulturaufgaben“ des deutschen Volkes verpflichtet sei.³⁸

Die drei Hauptakteure im Gründungsausschuss bringen sehr unterschiedliche volksbildnerische Erfahrungen und Vorstellungen mit. Während Konrad Maß Handbücher für den staats- und bürgerkundlichen Unterricht im Heer verfasst hat und die Volkshochschule „zunächst nur als Vereinigungsstätte für die verschiedenen Vortragsreihen“³⁹ sieht, ist Heinrich Weinel durch seine Professur an der Universität Jena höchstwahrscheinlich mit den volkstümlichen Hochschulkursen in Berührung kommt, die dort seit 1897 stattfinden.⁴⁰

Hermann Schultheiß ist wohl derjenige, der die bildungstheoretische Diskussion in der freien Volksbildung am genauesten verfolgt hat. So arbeitet er 1918 im vorbereitenden Ausschuss der „Deutschen Gesellschaft für Volkshochschulwesen“⁴¹ in Berlin mit namhaften Vertretern der Volkshochschulbewegung, darunter Robert von Erdberg (1866-1929), Eduard Weitsch (1883-1955) und Paul Natorp (1854-1924), an den Satzungen der neuen Gesellschaft.⁴² Es ist daher nicht verwunderlich, dass sich in den Veröffentlichungen der Volkshochschule Görlitz, für die er in den ersten drei Jahren verantwortlich zeichnet, schon Mitte 1918 viele Positionen finden, die in den Folgejahren als *Neue Richtung* in der Volksbildung bezeichnet werden.

Als Hörer*innen erwartet der Arbeitsausschuss Mitte 1918 „die breite Masse der bildungsbedürftigen Bevölkerung“⁴³, darunter die „zurückkehrenden Krieger“⁴⁴, „Frauen“⁴⁵ und die „schulentlassene Jugend“⁴⁶.

Das Bildungsideal der neuen Volkshochschule sei nicht einfach „Vermehrung an Wissen“, können die Görlitzer*innen bereits Anfang Juni 1918 im Neuen Görlitzer Anzeiger lesen, sondern der Mensch solle „die treibenden Kräfte im Leben erfassen und seine eigenen Aufgaben innerhalb der Volksgemeinschaft möglichst klar sehen“.⁴⁷ Die „Anbahnung der inneren Volkseinheit“⁴⁸ sei „das höchste Ziel“⁴⁹ „jede[r] wahre[n] Bildungsarbeit“, das „am ehesten [...] durch gemeinsames Erleben in gemeinschaftlicher Arbeit erreicht wird“.⁵⁰ Die Volkshochschule dürfe daher „die Lernenden unter keinen Umständen [...] nach Klassen, Ständen und Konfessionen“⁵¹ trennen. Durch diese Betonung des Gemeinschaftsgedankens als Weg und Ziel der neuen Auffassung von Volksbildung – auch der Begriff „gemeinschaftliche Arbeit“⁵² taucht im Juni 1918 bereits auf – gelingt es den drei maßgeblichen Wegbereitern der Volkshochschule Görlitz, in den Mehrheitsentscheidungen des Arbeitsausschusses nicht nur ihre eigenen weltanschaulichen und politischen Differenzen zurückzustellen, sondern

38 Schultheiß 1918; Herv. i. Orig. i. Sperrsatz

39 Maß 1919, 186

40 vgl. Schäfer 2020, 14

41 Die Gesellschaft entstand auf Initiative der Humboldt-Akademie Berlin, vereinte Volksbildner aus dem gesamten Reich und wollte vor allem die Volksbildungsarbeit theoretisch fundieren (vgl. Lashen 1921, 143).

42 Bericht 1918, 14

43 Antrag 1918, 127

44 ebd.

45 ebd.

46 Maß 1918/19a, 78

47 o. A. 1918

48 ebd.

49 ebd.

50 ebd.

51 ebd.

52 ebd.

über die gesamte Breite der Stadtgesellschaft hinweg Spender*innen, Lehrer*innen und Hörer*innen für die neue Volkshochschule zu mobilisieren.

4 Praktizierte Lehrformen an der Volkshochschule Görlitz von 1918 bis 1929

Um den Stellenwert der Arbeitsgemeinschaft im Vergleich zu den anderen Lehrformen an der Volkshochschule Görlitz im Untersuchungszeitraum darstellen zu können, werden zunächst die Bezeichnungen der Lehrformen aus dem Einleitungstext des Vorlesungsverzeichnisses 1918/19, aus den *Satzungen der Görlitzer Volkshochschule* von 1919 – abgedruckt im Vorlesungsverzeichnis 1919/20 – und den *Satzungen der Görlitzer Volkshochschule* von 1920 zusammengetragen und z. T. unter Einbeziehung weiterer programmatischer Texte kurz beschrieben. Auffällig ist, dass die Lehrformen nur bei Gründung der Volkshochschule und beim Wechsel der Volkshochschulleitung explizit in den Programmen erläutert werden, d. h. 1918, 1919 und 1926. Die Definitionen der einzelnen Lehrformen ändern sich im Untersuchungszeitraum im Wesentlichen nicht.

| Stundentafel der festgelegten Vorlesungen, Vorträge und Übungen. | | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|----------------------|---|---|
| Vor Weihnachten: | | | | | | |
| | Montag | Dienstag | Mittwoch | Donnerstag | Freitag | Sonabend |
| 5–6 | | | Maß (Übungen) | Schultheiß (Übungen) | | |
| 6–7 | | Popp | Maß (Übungen) | | | |
| 8–9 | Eiewald Schultheiß | Maß | Günther Zimmermann | Weinert | Jung Scharfenberg, Stein Konow, Blau | 8–9 Schultheiß |
| 9–10 | Koß | Maß | Günther Zimmermann | Weinert | Rohrbach bis 10 ¹ / ₂ | 8–10 öffentlich: Spranger Her mann |
| Nach Weihnachten: | | | | | | |
| 5–6 | | | | Schultheiß, Jecht | | |
| 6–7 | | Popp | Diebig (Übungen) | Jecht | | |
| 8–9 | Eiewald Schultheiß | Giejedie Schattschneider | Günther | Weinert | Jung Stußer | 8–9 Schultheiß |
| 9–10 | Neumann- Hegenberg | Diebig Schattschneider | Günther | Weinert | Schulze-Bahlke Korn, Many bis 10 ¹ / ₂ | 8–10 öffentlich: Blau, Maß, Walfher Büsch, Heisenberg |

Abb. 2: Stundentafel der Volkshochschule Görlitz Winterhalbjahr 1918/19 (Acta Pläne 1918-32, 1)

Unterschieden werden insgesamt acht Lehrformen, die sich teilweise überschneiden (zum Auftreten in den Programmen vgl. auch Tabelle 1):

a) Einzelvorträge

Sie heißen bei Gründung *öffentliche Vorträge* und sind Vorträge meist auswärtiger Universitätslehrer an einem einzelnen Abend. Es ist anzunehmen, dass Einzelvorträge nach 1919/20 aus dem Programm verschwinden, weil das „Vortragswesen“⁵³ der alten, extensiven Rich-

tung der Volksbildung zugerechnet wird, gegen die sich das preußische Kultusministerium ab 1919 in seinen Erlässen immer wieder wendet. Außer Vorträgen zur Eröffnung eines Semesters wird im Programm später nur noch darauf hingewiesen, dass Einzelvorträge gesondert in den Zeitungen angekündigt werden. Diese Vorträge werden auch nicht in den Statistiken berücksichtigt. Erst im Januar 1929 werden Hochschulvorträge der Universität Breslau als Einzelvorträge wieder direkt in das Programm aufgenommen, allerdings ebenfalls ohne in der Statistik aufzutauchen.

b) Vortragsreihen

Die eher universitär konnotierten *Vorlesungen* des Gründungsjahres werden ab 1919 *Vortragsreihen* genannt. Das kann mit den am 30. April 1919 erlassenen preußischen *Richtlinien für den Volkshochschulunterricht* zusammenhängen, die die Forderung „Grundsätzlich keine Vorlesung, sondern freier Vortrag“⁵⁴ enthalten. Vortragsreihen sind zusammenhängende Darbietungen eines Dozenten/einer Dozentin zu einem bestimmten Gegenstand und erstrecken sich jeweils über fünf bis zwölf Wochen. Häufig werden Lichtbilder oder andere Anschauungsmaterialien genutzt. Ab 1920 wird für *Vortragsreihen* auch die Bezeichnung *Kursus/Kurse* verwendet. Sie bilden den Hauptanteil der Veranstaltungen an der Volkshochschule Görlitz im Untersuchungszeitraum. Wenn die Lehrform in einer Veranstaltung nicht explizit erwähnt wird, handelt es sich immer um eine Vortragsreihe (s. Abbildung 2).

c) Besprechungen

Nach fast jedem *Vortrag* soll den Hörer*innen ab 1919 in *Besprechungen* „Gelegenheit zur Aussprache, zur Ergänzung und Vertiefung des Gehörten“⁵⁵ und die Möglichkeit zur Fragestellung gegeben werden. 1919/20 werden Besprechungen oft separat von den Vortragsreihen ausgeschrieben, was die Zahl der Veranstaltungen erhöht. Ab 1922 sind sie fast immer Bestandteil der Vorträge, z. T. auch ohne explizite Erwähnung in der Ankündigung, wie Vorlesungsberichte zeigen.

d) Übungen

Hierunter verstehen die Volkshochschulgründer 1918 die „Anleitung zu eigener Arbeit“ und den „zwanglosen Austausch“ zu einem Stoff unter Leitung eines Dozenten/einer Dozentin.⁵⁶ *Übungen* werden von ihnen als Vorstufe zur *Arbeitsgemeinschaft* betrachtet und unterscheiden sich von dieser in der Qualität der Teilnehmer*innen-Mitwirkung. Die Lehrform wird bereits im Gründungsjahr erstmals ausgeschrieben (s. Abbildung 2). Ab 1921 nehmen Übungen in den Programmen zugunsten von Arbeitsgemeinschaften ab. Einige Lehrkräfte bestehen m. E. jedoch weiterhin auf der Bezeichnung ihrer Veranstaltung als Übung.⁵⁷ In den Einleitungstexten der Arbeitspläne ab Oktober 1926 werden Arbeitsgemeinschaften als eine Unterform von Übungen bezeichnet.

54 Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung 1919a, 135; Herv. i. Orig. i. Sperrsatz

55 vgl. Acta Pläne 1918-32, 1a, 4; Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung 1919a, 135

56 Schultheiß 1918

57 Vgl. z. B. *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken* 1920 und *Übungen in Kunstbetrachtung* 1927 mit Oberschullehrer Walter Dittmann (Acta Pläne 1918-32, 2 und 19), obwohl diese Veranstaltungen in der Statistik bereits seit 1923 als Arbeitsgemeinschaften gezählt werden (Acta Statistik 1920-29, 14-15) und der Vorlesungsbericht vom 18. Dezember 1927 eher auf eine Arbeitsgemeinschaft verweist (Acta Berichte 1920-28, 171).

e) Arbeitsgemeinschaften

Der „geordnete Erfahrungsaustausch Gleichberechtigter“ zu einem Stoff „unter der Leitung eines Lehrers“ wird auch von Volkshochschulgründer Hermann Schultheiß bereits im Sommer 1918 als *Arbeitsgemeinschaft* bezeichnet.⁵⁸ Gleichzeitig betont er, dass sich nicht jeder Gegenstand für Arbeitsgemeinschaften eignet und dass die selbständige Mittätigkeit der Teilnehmer*innen in der Arbeitsgemeinschaft Erfahrungen und Wissen hinsichtlich des Gegenstandes voraussetzt, die die Volkshochschule in geeigneter Weise vorher vermitteln muss.⁵⁹ 1919 werden Arbeitsgemeinschaften erstmals als Lehrform in den Satzungen erwähnt, 1920 werden die ersten im Programm angekündigt.

f) Lehrgänge/Praktische Übungskurse

Als *Lehrgänge* verstehen die Volkshochschulgründer 1918 zunächst solche Veranstaltungen, die allein schon durch die Art des Stoffes die übende „Mittätigkeit“⁶⁰ der Teilnehmer*innen erfordern, wie Mathematik und Sprachen. In den Satzungen von 1920 werden *Arbeitsgemeinschaften* und *Übungen* vorübergehend als Unterformen von *Lehrgängen* bezeichnet, vielleicht um sie Lehrkräften und Hörer*innen durch diese bereits vertraute Lehrform näherzubringen.⁶¹ Sprachlehrgänge verschwinden 1921 völlig aus den Programmen, was darauf zurückzuführen sein mag, dass die preußischen *Richtlinien für den Volkshochschulunterricht* sogenannte Fachkurse nicht als Aufgabe der Volkshochschulen ansehen.⁶² Sie werden in Görlitz im Unterschied zu anderen Volkshochschulen in der Weimarer Zeit auch nie wieder ins Programm genommen. Der Begriff *Praktischer Übungskurs* bezeichnet ab 1925 Kurse, in denen der Stoff die eigene praktische Tätigkeit der Teilnehmer erfordert.⁶³ In der Statistik werden diese Veranstaltungen als *Lehrgänge* geführt, weswegen ich beide Bezeichnungen zu einer Lehrform zusammenführe. Es gibt deutliche Überschneidungen mit *Übungen*.

g) Wanderungen

Diese besondere Veranstaltungsform wird ab 1922 zur Vogelbeobachtung genutzt. In der Statistik werden Wanderungen jahrelang als *Vortragsreihen* geführt, ab 1929 als *Arbeitsgemeinschaften*.

h) Einführungs-/Grundkurse

Diese Kurse tauchen in den Satzungen von 1920 erstmals auf als „freie schulmäßige Fortbildungskurse (Vorkurse)“, die nach Bedarf eingerichtet werden und „Lücken in der Volkshochschulbildung“ beseitigen sollen.⁶⁴ Sie sind als Vorbereitung der Hörer*innen auf die ‚eigentlichen‘ Lehrformen der Volkshochschule gedacht. Ab Januar 1921 werden sie – auf vielfachen Wunsch von Lehrkräften und Hörer*innen – erstmals im Programm ausgeschrieben, fallen aber bereits 1922 wieder weg, wahrscheinlich weil auch Fortbildungskurse nicht den preußi-

58 Weitsch 1926, 202

59 Schultheiß 1918

60 vgl. dazu Tietgens 2001, 136

61 Satzung 1920, 84

62 vgl. Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung 1919a, 134

63 Dazu gehören an der Volkshochschule Görlitz Stimmübung, Vortragskunst und Leibesübungen für die Frau.

64 Satzung 1920, 84

schen *Richtlinien für den Volkshochschulunterricht* entsprechen.⁶⁵ 1928 kommen sie zurück ins Programm, „um der Volkshochschule Jugendliche zuzuführen“⁶⁶.

5 Stellenwert der Arbeitsgemeinschaft an der Volkshochschule Görlitz 1918 bis 1929

Tabelle 1 vergleicht die Anzahl und Verteilung der Lehrformen in den Ankündigungstexten der Arbeitspläne mit den Statistiken der Volkshochschule Görlitz von 1918 bis 1929. Im Folgenden soll anhand der Tabelle insbesondere die Entwicklung der Arbeitsgemeinschaft im Untersuchungszeitraum betrachtet werden. Zeitschriftenartikel, Zeitungsbeiträge, Einleitungstexte von Arbeitsplänen und Vorlesungsberichte der Lehrkräfte werden herangezogen, um Erklärungsansätze für bestimmte Entwicklungen bzw. Verschiebungen zwischen Arbeitsplan und Statistik aufzuzeigen.

In den beiden *Vorlesungsverzeichnissen*⁶⁷ 1918/19 und 1919/20, die zunächst als Jahresprogramme erscheinen, werden keine Veranstaltungen als Arbeitsgemeinschaften angekündigt, sondern ausschließlich Übungen (vgl. auch Abbildung 1), obwohl die Lehrform der Arbeitsgemeinschaft den Volkshochschulgründern bereits vertraut ist, wie der oben zitierte Zeitungsbeitrag von Hermann Schultheiß beweist.⁶⁸ Er erklärt darin ausführlich die Lehrmethoden der neuen Einrichtung und besonders den „Austausch“ in den „*wissenschaftlichen Übungen*“ auf dem Weg hin zu Arbeitsgemeinschaften „in späteren Jahren“.⁶⁹ Dabei sollten „am besten die Teilnehmer [nicht Hörer!; M. S.] um einen großen Tisch herumsitzen [...] [und] unter der Leitung des Dozenten in zwangloser Form Stoffe aus dem angekündigten Gebiet“ besprechen, indem beispielsweise ein Buch, Dichtungen, eine Urkunde oder „sonstiges wissenschaftliche[s], künstlerische[s] oder sachmäßige[s] Anschauungs- und Übungsmaterial“ zugrunde gelegt werden.⁷⁰ Daraus könne sich je nach Gegenstand eine Arbeitsgemeinschaft entwickeln, „in der auch freiwillig einzelne Teilnehmer zusammenfassende Berichte oder Erklärungen vortragen und zur Erörterung stellen“⁷¹.

Arbeitsgemeinschaften bleiben also vorerst ein Ziel für die Zukunft, das vorbereitet werden muss, zumal der erste Ausschuss-Vorsitzende Konrad Maß die Abendvolkshochschule, wie in Abschnitt 3 erwähnt, „zunächst nur als Vereinigungsstätte für die verschiedenen Vortragsreihen“⁷² sieht. Die ersten *Satzungen* der Volkshochschule, die unter seiner Leitung bis Januar 1919 erarbeitet und im Vorlesungsverzeichnis 1919/20 abgedruckt werden, kündigen „Vortragsreihen, Einzelvorträge, Übungen, Lehrgänge, Arbeitsgemeinschaften und anderes“⁷³ an, erwähnen also erstmals Arbeitsgemeinschaften, wenn auch an letzter Stelle der aufgeführten Lehrformen.

65 vgl. Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung 1919a, 134

66 Fragebogen 1928

67 Die Bezeichnung der Programme wechselt im Untersuchungszeitraum mehrmals zwischen ‚Vorlesungsverzeichnis‘, ‚Übersicht der Vorlesungen/Veranstaltungen‘ und ‚Arbeitsplan‘ (vgl. Tabelle 1).

68 vgl. Fußnote 64

69 Schultheiß 1918; Herv. i. Orig. i. Sperrsatz

70 ebd.

71 ebd.

72 Maß 1919, 186

73 Damit sind Führungen, Exkursionen, Besichtigungen und Theaterbesuche gemeint, die nicht als eigenständige Lehrformen betrachtet werden (vgl. dazu Acta Pläne 1918-32, 1a, 3).

Tab. 1: Lehrformen an der Volkshochschule Görlitz in Arbeitsplänen und Statistiken 1918-1929¹ (eigene Darstellung)

| | 1918/19 | | 1919/20 | | 1920/21 | | 1921/22 | | 1922/23 | | 1923/24 | | 1924/25 | | 1925/26 | | 1926/27 | | 1927/28 | | 1928/29 | |
|--|-----------|------------------|------------------------|-----------------------|-------------|----------------|-------------|------------------------|-------------|----------|------------|----------------|------------------|----------|------------|---------------------|------------|-----------------|-------------|---------------------|-------------|----------------|
| | Plan | Stat. | Plan | Stat. | Plan | Stat. | Plan | Stat. | Plan | Stat. | Plan | Stat. | Plan | Stat. | Plan | Stat. | Plan | Stat. | Plan | Stat. | Plan | Stat. |
| a. Einzelvorträge | 5 | [5] ² | 9 | [β] | | | | | | | 1 | 1 | 1+1 ³ | | | | | | | 3 | [β] | |
| b. Vorträgen/ Vortragsreihen | 27 | 24 | 52 | 32 1f ⁴ | 24 | 1f | 26 | 23 3+1d 1g 4h | 18 | 15 1g | 19 | 15 1e 1g | 21 | 18 1g | 18 | 11 2g | 23 | 18 2g 1f | 19 | 16 | 18 | 10 1e 2f |
| c. Besprechungen | | | 12 (6) ⁵ | 7 (β) | 3 (1) | | 1 (1) | | | | | (1) | (1) | 1 | | | | | (11) | (11) | (10) | (4) (1e) |
| d. Übungen | 8 | 1 | 4 | 1 (1) | 8 | | 3 | | 3 | | | | | 1 | | 2 (1) | | | 1 | | | |
| e. Arbeitgemeinschaften | | | | | 19 | 3c 2d 1f | 8 | 7 | 6 (2) | 5 (1) | 3 (1) | (0) | (0) | 1 (1) | 1 | 1 2b 1c 1d | 1 | 1+1 4b 2d | 8 | 8 2b 1d 2g | 7 | 5 5b 2g |
| f. Lehrgänge/ Praktische Übungskurse | 7 | 5 | 4 (1) | 3 (1) | 2 | | 1 | | | | | | 1 | 1 | 2 | 1 1b | 2 | 1 | | | 2 | |
| g. Wanderungen | | | | | | | 1 | | 2 | | 1 | | 1 | | 2 | | 3 | | 2 | | 3 | |
| h. Einführungskurse/ Grundkurse | | | | | 3 | 1 | 4 | | | | | | | | | | | | | | 7 | 4 |
| Kurse Gesamt | 47 | 30 | 81 | 37 | 69 | 41 | 45 | 39 | 29 | 25 | 23 | 17 | 24 | 22 | 25 | 20 | 31 | 30 | 30 | 29 | 37 | 29 |
| Anteil Arbeitgemeinschaften in Prozent | 0,0 → 0,0 | | 0,0 → 0,0 | | 27,5 → 36,6 | | 17,8 → 17,9 | | 20,7 → 32,0 | | 13,0 → 0,0 | | 0,0 → 0,0 | | 4,0 → 25,0 | | 3,2 → 26,7 | | 26,7 → 37,9 | | 18,9 → 41,4 | |

¹ Quellen: Acta Pläne 1918-32, Acta Statistik 1920-1929, Statistik 1918/19, Statistik 1919/20; ² Einzelvorträge nicht in Statistik einbezogen; ³ + bezeichnet zusätzliche Veranstaltungen zum Plan; ⁴ Buchstabe gibt ursprünglich im Programm angekindigte Lehrform an; ⁵ Zahlen in Klammern () bezeichnen in Vortragsreihen enthaltene Lehrformen

Im Februar 1919 übernimmt der Görlitzer Stadtschulrat Dr. Otto Mayrhofer (1880-1975) die Leitung der Volkshochschule.⁷⁴ Unter seiner Federführung werden die *Satzungen* überarbeitet und 1920 findet sich eine veränderte Reihenfolge der Lehrformen: „Lehrgänge[...] (Arbeitsgemeinschaften, Übungsstunden) [...] Vortragsreihen mit Besprechungen, Einzelvorträge [...], Führungen [...] Fortbildungskurse (Vorkurse) [...] und Kurse für fremde Sprachen“⁷⁵, in der Arbeitsgemeinschaften plötzlich weit vorn stehen (s. Abbildung 3). Stadtschulrat Dr. Otto Mayrhofer folgt dabei m. E. zumindest in den *Satzungen* deutlich den Vorgaben seiner übergeordneten Behörde – dem preußischen Kultusministerium – das in seinen Erlässen 1919 immer wieder die Arbeitsgemeinschaft als anzustrebende Lehrform in der Volkshochschule gefordert und staatliche Mittel speziell „für diese Zwecke“⁷⁶ angekündigt hat.

Die beiden, noch immer als *Übersicht der Vorlesungen* betitelten Semesterprogramme für den Lehrabschnitt 1920/21⁷⁷ enthalten dann tatsächlich 19 Arbeitsgemeinschaften verteilt über alle Themenbereiche – knapp ein Drittel aller angekündigten Veranstaltungen. Kurz nach Erscheinen des Programms Oktober-Dezember 1920 verlässt Hermann Schultheiß als letztes Gründungsmitglied der Volkshochschule den Arbeitsausschuss auf eigenen Wunsch. Aus dem überlieferten Schriftverkehr ist zu vermuten, dass gerade er, der 1918 als erster den engen Austausch zwischen Teilnehmer*innen und Lehrkräften an der Volkshochschule propagiert hatte, mit der inflationsartigen Ankündigung von Arbeitsgemeinschaften ohne die nötige Vorarbeit nicht einverstanden ist.

Die potentiellen Teilnehmer*innen zeigen sich wohl tatsächlich verunsichert bzw. nicht genügend vorbereitet auf diese Lehrform. Nur neun der 19 angekündigten Arbeitsgemeinschaften finden laut Statistik statt, vor allem solche, die im Anschluss an eine Vortragsreihe angekündigt werden und von den Teilnehmer*innen wahrscheinlich eher als Besprechungen wahrgenommen werden.⁷⁸ Auch die Lehrkräfte der neun Veranstaltungen schreiben in ihren Vorlesungsberichten eher von „lebhafter Beteiligung an den *Aussprachen* bzw. *Übungsstunden*“⁷⁹. Realgymnasiallehrer Alfred Hartmann lässt über seine Arbeitsgemeinschaft zur Entstehungsgeschichte der heimischen Berge und Täler sogar wissen: „Eine Arbeitsgemeinschaft war bei den vorliegenden Kenntnissen ausgeschlossen, die an die Vorlesungen angeschlossenen *Aussprachen* lebhaft“⁸⁰, was der Abrechnung als Arbeitsgemeinschaft in der Statistik jedoch keinen Abbruch tut.

74 Heinrich Weinel hat Görlitz bereits unmittelbar nach Kriegsende im November 1918 verlassen und ist nach Jena zurückgekehrt, wo er sich um die Gründung der Volkshochschule Thüringen verdient macht. Konrad Maß wird im Januar 1919 als Bürgermeister abberufen und legt daher auch den Ausschussvorsitz der Volkshochschule nieder.

75 Satzung 1920, 84

76 Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung 1919b, 421

77 Acta Pläne 1918-32, 2-3

78 Acta Statistik 1920-29, 1

79 Herv. d. M. S.; vgl. z. B. Acta Berichte 1920-28, 16

80 Acta Berichte 1920-28, 15

§ 5.

E. Veranstaltungen.

Die Veranstaltungen sollen bestehen in Lehrgängen (Arbeitsgemeinschaften, Übungshunden sowie in Vortragsreihen mit Besprechungen, Einzelvorträgen, Führungen u. a. Daneben werden nach Bedarf bis auf weiteres freie schulmäßige Fortbildungskurse (Vorkurse) angegliedert zur Befreiung von Studien in der Volksschulbildung und Kurse für fremde Sprachen. Die Veranstaltungen finden im allgemeinen zwischen 6 und 10 Uhr abends während der Monate Oktober-März statt.

Die Aufstellung des Lehrplans erfolgt auf Grund der Vorschläge des Sachverständigenbeirats durch den Arbeitsausschuß. Das Arbeitsprogramm ist spätestens Anfang September durch Druck zu veröffentlichen.

Abb. 3: Auszug aus den Satzungen der Volkshochschule Görlitz vom 30.06.1920 (Satzung 1920, 84)

Allerdings werden in der Statistik sämtliche gelaufenen *Besprechungen* und *Übungen* in den Bereichen Erziehung, Literatur und Kunst sowie ein arithmetischer *Lehrgang* mit bis zu 50 Teilnehmenden in *Arbeitsgemeinschaften* ‚umgewidmet‘, so dass letztendlich 15 Arbeitsgemeinschaften für 1920/21 abgerechnet werden – mehr als ein Drittel der gelaufenen Veranstaltungen. Wegen der anderslautenden Vorlesungsberichte ist zu vermuten, dass aufgrund der Vorgaben des preußischen Kultusministeriums in der Statistik mehr Veranstaltungen als Arbeitsgemeinschaft deklariert werden, als tatsächlich diese Bezeichnung verdienen. Man hofft wohl auf die angekündigten Zuschüsse des preußischen Staates, die jedoch nicht eintreffen.⁸¹

Volkshochschullehrer Karl Schultze macht die Diskussion über die Rolle von Arbeitsgemeinschaften an der Volkshochschule Görlitz im Oktober 1921 in der Lokalpresse öffentlich – vielleicht wurde er gegen seinen Willen gedrängt, eine Arbeitsgemeinschaft zu seiner philosophischen Vortragsreihe ‚Mensch und Welt‘ anzubieten, die dann mangels Einzeichnungen nicht stattfindet. Er wendet sich jedenfalls vehement gegen die „ganze lebensfremde Theoretisiererei“, die die Arbeitsgemeinschaft „und sie allein“ als die richtige Methode an der Volkshochschule ansehe, obwohl „die kräftigere Mitarbeit“ und „enge Beziehung zwischen Leiter und Teilnehmer“ durchaus zu begrüßen seien.⁸² Vielmehr solle man den „Bedarf des Publikums“ berücksichtigen und die Wahl der Methode der „Persönlichkeit des Volkshochschullehrers“ überlassen.⁸³ „Glücklicherweise“ könne man zumindest „beobachten, dass sich die tatsächliche Praxis der Volkshochschule den theoretischen Erörterungen nicht fügt.“⁸⁴ Karl Schultze ruft vor allem die Hörer*innen auf, sich mit ihren Forderungen und Wünschen an die Volkshochschule zu wenden.⁸⁵

81 vgl. Abschnitt 6

82 vgl. Schultze 1921

83 ebd.

84 ebd.

85 ebd.

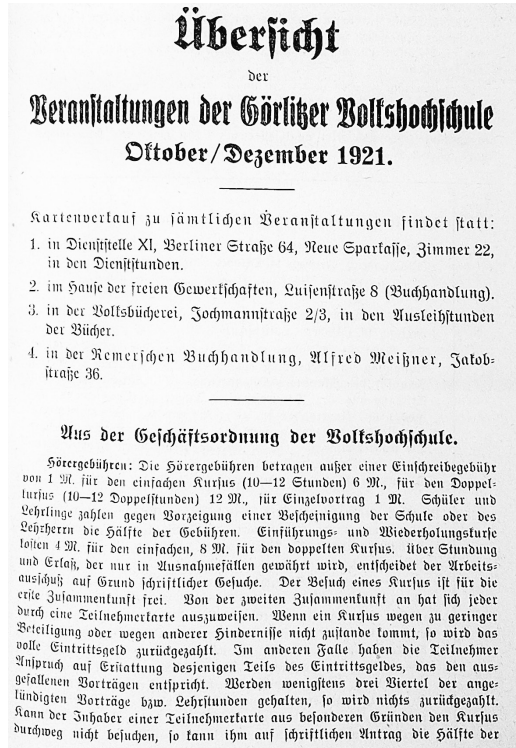


Abb. 4: Übersicht der Veranstaltungen der Görlitzer Volkshochschule Oktober/Dezember 1921 (Acta Pläne 1918-32, 4)

Tatsächlich werden in den beiden ‚Übersicht der Veranstaltungen‘ genannten Semesterprogrammen 1921/22⁸⁶ (s. Abbildung 4) Konsequenzen aus dem vorjährigen Fiasco gezogen und nur noch acht Arbeitsgemeinschaften angekündigt – weniger als 20 % des Programms – von denen sieben laut Statistik stattfinden. Allerdings befinden sich darunter zwei Arbeitsgemeinschaften in Algebra, die ohne „Anpassungsdruck“⁸⁷ wohl als *Lehrgänge* angekündigt worden wären. Vier weitere Veranstaltungen in den Bereichen Erziehung, Ethik, Naturwissenschaft und Staatskunde haben laut Statistik 41, 68, 69 bzw. 106 (!) Teilnehmer*innen, so dass bezweifelt werden darf, dass sie tatsächlich als Arbeitsgemeinschaften durchgeführt wurden. Karl Schultzes Veranstaltungen zu Grundbegriffen der Logik werden jetzt als *Übungen* angekündigt, finden mit 76 bzw. 32 Teilnehmer*innen statt und werden in der Statistik als *Vorträge* (!) gezählt.⁸⁸ Seine Ehefrau, die Ärztin Dr. Martha Schultze, führt die wohl einzige echte zwölfstündige Arbeitsgemeinschaft ‚Geschlechtsleben und Mutterschaft‘ für Frauen in Anlehnung an August Forels Buch ‚Die sexuelle Frage‘ durch, in der die Hörer*innen „die hauptsächlichsten Kapitel besprechen“ und „Referate über naheliegende Themen“ vorbereiten (s. Abbildung 5a und Abbildung 5b).⁸⁹

86 Acta Pläne 1918-32, 4-5

87 Tietgens 2001, 27

88 vgl. Acta Statistik 1920-29, 4-5

89 Acta Berichte 1920-28, 44

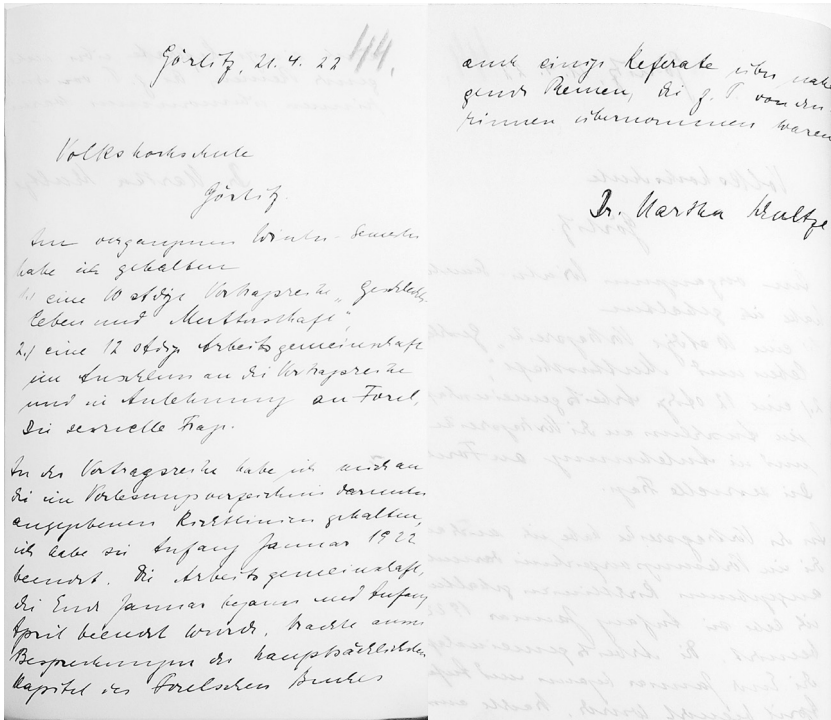


Abb. 5a und Abb. 5b: Auszug aus den Satzungen der Volkshochschule Görlitz vom 30.06.1920 (Satzung 1920, 84)

Ab Oktober 1922 nennt die Volkshochschule Görlitz ihre Semesterprogramme erstmals *Arbeitspläne* und kündigt 1922/23 bei sinkender Gesamtzahl der Veranstaltungen in den beiden Arbeitsplänen⁹⁰ immerhin sechs eigenständige Arbeitsgemeinschaften an – was mehr als 20 % der ausgeschriebenen Veranstaltungen entspricht – allerdings nur bei Lehrer*innen, bei denen zuvor bereits Arbeitsgemeinschaften stattgefunden haben. Erstmals wird die Teilnehmer*innenzahl in einer naturwissenschaftlichen Arbeitsgemeinschaft explizit auf dreißig begrenzt, was noch die Ausnahme bleibt.⁹¹ Laut Statistik 1922/23⁹² finden fünf der sechs Arbeitsgemeinschaften statt. Außerdem werden drei *Übungen* im Bildbetrachten von Lyzeallehrer Walter Dittmann mit jeweils 60 bis 78 Hörern (!) in der Statistik als *Arbeitsgemeinschaften* gewertet,⁹³ da sie laut Bericht als Diskussionen angelegt sind,⁹⁴ so dass die Görlitzer Volkshochschule erneut auf einen Anteil Arbeitsgemeinschaften von fast einem Drittel der durchgeführten Kurse kommt. Dies scheint m. E. einem gewissen „Anpassungsdruck“⁹⁵ geschuldet, da seit 1921/22 jährlich per Vordruck die Zahlen der Arbeitsgemeinschaften und

90 Acta Pläne 1918-32, 6-7

91 ebd., 7

92 Acta Statistik 1920-29, 14-15

93 ebd.

94 Acta Berichte 1920-28, 8

95 Tietgens 2001, 27

Vortragsreihen über den Kreisschulrat in Bunzlau an das Ministerium gemeldet werden müssen und wohl noch immer die Hoffnung auf staatliche Beihilfen besteht.⁹⁶

Für den Höhepunkt der Inflation im Herbst 1923 und das erste Semester 1924 sind lediglich Manuskripte der Arbeitspläne mit Lücken für die sich ständig ändernden Hörgelder überliefert⁹⁷, die vermutlich in den Kartenverkaufsstellen angeschlagen und bei Bedarf mit neuen Zahlen versehen werden. Von drei ausgeschriebenen Arbeitsgemeinschaften – rechnerisch immerhin 13 % der Arbeitspläne – findet nur eine zu ‚Weltanschauungsfragen der Gegenwart‘ statt. Da man in Zeiten finanzieller Not aber trotz der angekündigten Teilnehmer*innenbeschränkung wohl niemanden wegschicken und damit Hörgelder einbüßen möchte, lässt man alle 78 eingezeichneten Hörer*innen zu, so dass die Veranstaltung in der Statistik schließlich als Vortragsreihe firmiert.⁹⁸ Der Rückgang der Hörer*innenzahlen um 35 % – besonders 1924/25 im Nachgang der Wirtschaftskrise – lässt auch die Einnahmen aus Hörgeldern einbrechen. Dazu kommt die Tatsache, dass die Vortragsreihen mit vielen zahlenden Hörer*innen ohnehin die Arbeitsgemeinschaften mit begrenzter Hörer*innenzahl finanziell stützen müssen. Dies führt m. E. zu der Schlussfolgerung, dass sich die Volkshochschule Veranstaltungen mit Teilnehmer*innenbeschränkungen in Krisenzeiten nicht leisten kann. Man kündigt daher bis zum Herbst 1925 keine eigenständigen Arbeitsgemeinschaften mehr an, das Programm heißt für beide Semester 1925 vorübergehend wieder ‚Übersicht über die Vorlesungen‘.⁹⁹

Zum 1. Januar 1926 wird die Volkshochschule an die Görlitzer Volksbücherei angeschlossen, Büchereidirektorin Charitas Schultz-Schmula übernimmt die Geschäftsführung. Sie ist bereits seit 1918 Mitglied im Großen Ausschuss der Volkshochschule und hat die methodischen Diskussionen in der Zeitschrift ‚Freie Volksbildung‘ und ihren Vorgängern offenbar genauestens verfolgt: Im Geleitwort zum Arbeitsplan Oktober-Dezember 1926 (s. Abbildung 6) erklärt sie Arbeitsgemeinschaften erneut zum Ziel der Volkshochschule.¹⁰⁰

96 Korrespondenz 1923

97 Acta Pläne 1918-32, 9 und 11

98 Acta Statistik 1920-29, 18-19

99 vgl. Acta Pläne 1918-32, 12-14

100 Geleitwort 1926

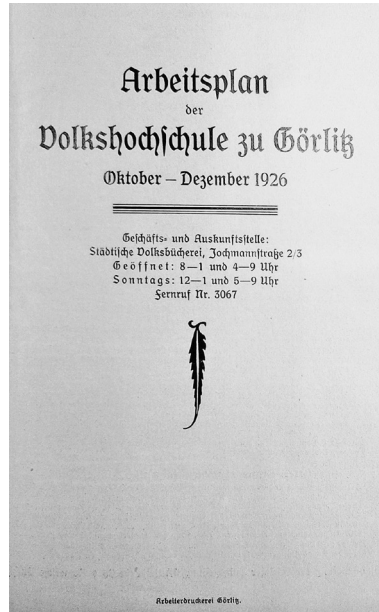


Abb. 6: Arbeitsplan der Volkshochschule zu Görlitz Oktober-Dezember 1926 (Acta Pläne 1918-32, 16)

Ein Jahr später wird sie in ihrem Vortrag ‚Wesen und Ziele der Volkshochschule‘ zur Eröffnung des 10. Volkshochschuljahres noch deutlicher: Sie bezeichnet die Arbeitsgemeinschaft als geeignete Lehrform für eine „Erwachsenenschule“¹⁰¹, in der Menschen „verschiedenen Alters, höchst verschiedener Vorbildung, verschiedener Erfahrungen [und] Lebenseinstellungen“¹⁰² zusammenkommen und sich in „geregelter Aussprache mit Andersdenkenden lebensnotwendige Klarheiten [...] erarbeiten“¹⁰³. Dabei komme es stark auf die passende Themenwahl für die Arbeitsgemeinschaften an.¹⁰⁴ Es sei es außerdem notwendig:

- dass die Hörer*innen die nötigen Erfahrungen zum Thema entweder bereits selbst mitbringen,
- dass das nötige Wissen in einem Vorsemester vermittelt wird oder
- dass ein Text, wie z. B. die Reichsverfassung, Lichtbilder von Kunstwerken bzw. am Klavier vorgespielte musikalische Proben die Grundlage für die Arbeitsgemeinschaften bilden.¹⁰⁵

Sie nimmt hier gleichsam vorweg, was Alfred Mann (1889-1937) 1932 über die Rolle des Wissens für die Arbeitsgemeinschaft in seinem Beitrag für das ‚Handwörterbuch des deutschen Volksbildungswesens‘ schreibt.¹⁰⁶ Ein persönlicher Kontakt der Görlitzer Volkshochschulleiterin zu Alfred Mann, der seit 1919 die Volkshochschule Breslau leitet, ist als sicher anzunehmen, da beide in der ‚Arbeitsgemeinschaft niederschlesischer Volkshochschulen‘ mitwirken.

101 Schultz-Schmula 1927, 3

102 ebd.

103 ebd., 4

104 ebd.

105 ebd., 6

106 Mann 1932, 135

Begleitet von einer Definition der Lehrform in den Einleitungstexten der Arbeitspläne (s. Abbildung 7) werden nach fast dreijähriger Pause im Arbeitsjahr 1927/28 wieder acht Arbeitsgemeinschaften in den beiden Semester-Arbeitsplänen angekündigt¹⁰⁷ – reichlich ein Viertel der ausgeschriebenen Veranstaltungen –, nachdem man bei der einzigen Arbeitsgemeinschaft ‚Lebensweisheit‘ zu Arthur Schopenhauers Aphorismen im Vorsemester noch außerordentlich vorsichtig formulierte: „Nicht eine Reihe von Vorträgen ist beabsichtigt, sondern eine gemeinschaftsfördernde Aussprache, zu der jeder das Seine beisteuern und an der er dadurch mitarbeiten kann, soweit er will, also, wenn man es ja nennen will, eine Arbeitsgemeinschaft.“¹⁰⁸

Die Volkshochschule zu Görlitz

Januar – Mai 1927

Swede:

Die Görlitzer Volkshochschule wendet sich als Volkshochschule an alle Kreise und arbeitet als Hochschule im Geiste parteiloser Wissenschaft und religiöser Duldung und Freiheit. Besonderes Gewicht legt sie neben Kurzen (Vortragsreihen) auf Übungen (Arbeitsgemeinschaften), die den Hörern ermöglichen, zu einem mäßigen, für jedermann erreichbaren Preise (über Vergünstigungen siehe unten), unter der Leitung ihrer Lehrenden tiefer in einzelne Gebiete einzudringen und sich an lässlicher, möglichst volkstümlicher Behandlung auch schwierigerer Fragen geistig zu schulen. Eigentliche Sachausbildung gehört aber nicht zu den Aufgaben der Volkshochschule.

Verwaltung:

Die Organe der Volkshochschule sind der Arbeitsausschuß und der große Ausschuß, in denen neben den Städtischen Körperschaften und den Lehrenden die großen Verbände, die sich mit Volkshochschulaufgaben befassen, und die Hörer vertreten sind. Die Aufstellung des Lehrplanes erfolgt durch den Arbeitsausschuß.

Hörerausschuß:

Die Hörer bilden einen Hörerausschuß, der Vertreter der Hörerschaft in den großen Ausschuß und in den Arbeitsausschuß entsendet. Die Wahlen in den Hörerausschuß sind für das laufende Geschäftsjahr bereits erfolgt.

Darbietungen:

Die Volkshochschule bietet längere Vortragsreihen (Vorlesungen, Kurse) für Anfänger und Fortgeschrittene, Übungen und Arbeitsgemeinschaften, endlich öffentliche Einzelausführungen (die von Fall zu Fall in den Zeitungen angekündigt werden).

Beihilfe:

Die oft unerlässliche Ergänzung des gesprochenen Wortes und der erarbeiteten Erkenntnisse bildet das buchstäbliche, lebensnahe Buch. In der Städtischen Volksbücherei (Geschäftsstelle der Volkshochschule) wird während der Ausleihsstunden Auskunft über vorhandene oder auf dem Wege des Lehrverkehrs mit den deutlichen Bibliotheken beschaffbare Literatur erteilt. Im Lesesaal der Volksbücherei werden, soweit die Lehrenden solche Zusammenstellungen anregen, die wichtigsten Bücher für das betreffende Vortragsgebiet zu lässlicher Benützung der Hörer während der Öffnungszeiten bereit gehalten.

Beizuch:

Mindestalter ist das vollendete 16. Lebensjahr. Bei jeder Darbietung der Volkshochschule muß sich der Hörer mit einer Karte (Einzelkarte oder Dauerkarte) ausweisen, auch schon in der ersten Stunde einer Vortragsreihe, eines Kurzes usw.

Hörergebühren:

Einzelkarten kosten 50 Pf., bei Lichtbildervorträgen 40 Pf. die Stunde. Bei Dauerkarten wird für die Stunde der halbe Preis berechnet. Schüler und Lehrlinge zahlen für die Stunde 10 Pf., wenn sie sich durch Bescheinigung der Schule oder des Lehrherrn in der Geschäftsstelle, Städtische Volksbücherei, ausweisen. Einschreibgebühr 10 Pf., Arbeitsplan 10 Pf. Falls eine Veranstaltung aus, weil weniger als 20 Hörer Dauerkarten gelöst haben, erfolgt Rückvergütung in der Geschäftsstelle.

Karten werden ausgegeben:

1. Dauerkarten für ganze Kurse (die Gesamtpreise sind bei jedem Kurse vermerkt), 2. Karten zu einzelnen Veranstaltungen: Preise siehe oben, 3. Ermäßigte Schüler- und Lehrlingskarten nur in der Geschäftsstelle, Städtische Volksbücherei.

Kartenverkauf:

1. In der Geschäftsstelle Städtische Volksbücherei, Joachimstraße 2/3, werktags 8–1 und 4–9 Uhr, im 1. oder 2. Stock; Sonntags 12–1 und 5–9 Uhr, im 2. Stock. — 2. In der Buchhandlung der „Görlitzer Volkszeitung“, Mittelstraße 53. — 3. In der Remerischer Buchhandlung (Alfred Meißner), Jakobstraße 56. — 4. In der Papier- und Schreibwarenhandlung Paul Roedel, Kummerhüßer Straße 7. Einzelkarten auch beim Hausmeister des Gebäudes, in dem die betreffende Veranstaltung stattfindet.

Auskünfte

über alle die Volkshochschule betreffenden Fragen erteilt die Geschäfts- und Auskunftsstelle: Städtische Volksbücherei, Joachimstraße 2/3, Fernruf 3067.

Abb. 7: Einleitungstext des Arbeitsplans der Volkshochschule zu Görlitz Januar-Mai 1927 (Acta Pläne 1918-32, 18)

107 Acta Pläne 1918-32, 19-20

108 Acta Pläne 1918-32, 18

Dessen ungeachtet weisen die Statistiken auch für die beiden vorangegangenen Jahre¹⁰⁹ mehrere Arbeitsgemeinschaften auf, obwohl jeweils nur eine angekündigt ist. So werden ab Oktober 1925 bis zum Ende des Untersuchungszeitraumes fast alle angekündigten *Vortragsreihen* im Bereich Musik in den Statistiken als *Arbeitsgemeinschaften* abgerechnet – es sei denn, ihre Teilnehmer*innenzahlen liegen mit 77 oder 110 zu weit über den für eine Arbeitsgemeinschaft plausiblen Grenzen. Gerechtfertigt wird das offensichtlich durch Berichte der Lehrkräfte, dass Hörer*innen die Stoffauswahl treffen, zum Teil selbst die musikalischen Proben am Klavier übernehmen, zum Mitsingen der Hauptthemen angeregt werden und alle Beteiligten rege mitarbeiten.¹¹⁰ Auch alle eigenständigen *Besprechungen* und *Übungen*, die vielleicht im Programm absichtlich so bezeichnet werden, um Hörer*innen zur Teilnahme zu ermutigen, finden sich in den Statistiken als *Arbeitsgemeinschaften* wieder. Dies scheint nach den Berichten der Lehrkräfte nun durchaus gerechtfertigt. Landgerichtsrat Dr. Erich Schwenk schreibt z. B. zu seinen ‚Übungen über Vollstreckungsrecht‘, dass die „durch frühere Volkshochschulvorlesungen vorgebildet[en] und besonders interessiert[en]“ Hörer*innen „ein Eindringen in den Stoff [ermöglichten], das zweifelsfrei dem von Hochschulübungen entsprach“ und wegen der Beschränkung auf 30 bis 40 Teilnehmer*innen „ein Kontakt sehr gut zu erzielen“ sei.¹¹¹ So ist es u. a. zu erklären, dass die Volkshochschule Görlitz für 1925/26 in der Statistik 25 % aller stattgefundenen Veranstaltungen als Arbeitsgemeinschaften ausweist, im Jahr darauf 20 %.

1927/28 sowie 1928/29 finden alle bzw. fast alle der angekündigten Arbeitsgemeinschaften statt. Man achtet jetzt genauer auf die Beschränkung der Teilnehmer*innenzahlen und auf den Arbeitsplänen, die gleichzeitig als Plakate ausgehängt werden können, wird den Hörer*innen vorab die methodische Seite der Veranstaltungen nähergebracht. Gymnasiallehrer Felix Voigt schreibt in seinem Bericht über die Arbeitsgemeinschaft zu Ibsens Weltanschauungsdramen ab Oktober 1927 enthusiastisch, „dass [er] noch nie auf eine so gelungene Arbeitsgemeinschaft zurückblicken durfte“¹¹². Ermöglicht worden sei dieser Erfolg: „1) durch den selektiv kleinen Kreis der Teilnehmer (ca. 21), 2) die rege Beteiligung derselben, 3) dass wir um einen gemeinsamen Tisch herum sitzend uns ungezwungen aussprechen und in die Arbeit vertiefen konnten“¹¹³.

Die konsequente Beschränkung der Teilnehmer*innenzahlen in den Arbeitsgemeinschaften hat jedoch einen kritischen finanziellen Aspekt für die Volkshochschule, den die Volkshochschulleiterin in einem Fragebogen zur Beantragung von staatlichen Beihilfen an den Regierungspräsidenten in Liegnitz im März 1928 darstellt: „Arbeitsgemeinschaften mit kleinerem Hörerkreis“ können sich „bei den geringen Hörgebühren [...] nicht selbst tragen“.¹¹⁴ Aus diesem Grund beantragt sie 1000 Reichsmark zur finanziellen Unterstützung von Arbeitsgemeinschaften und Vorkursen. Da sie bis zum Beginn des Volkshochschuljahres Oktober 1928 keinerlei staatliche Mittel erhält, beantragt sie im November für 1929 eine Erhöhung des jährlichen städtischen Zuschusses für die Volkshochschule von 1500 auf 2000 Reichsmark mit der Begründung, dass „die Anzahl der Arbeitsgemeinschaften [...] von verfügbaren

109 Acta Statistik 1920-29, 46-48 und 57

110 vgl. Acta Berichte 1920-28, 136 und 145

111 ebd., 135

112 ebd., 168

113 ebd.

114 Fragebogen 1928

Mitteln¹¹⁵ abhängen. Im Februar 1929 erhält die Görlitzer Volkshochschule daraufhin erstmals in ihrer Geschichte eine „einmalige Staatsbeihilfe von 200 Reichsmark zur Förderung der Volkshochschularbeit“¹¹⁶ vom preußischen Kultusministerium.

Zusätzlich werden in der Statistik 1927/28 *Übungen* in Kunstbetrachtung mit 43 Teilnehmer*innen und zwei *Vortragsreihen* mit Aussprache und Fragebeantwortung in den Bereichen Philosophie und Volkswirtschaft mit 33 bzw. 47 Teilnehmer*innen als *Arbeitsgemeinschaften* gewertet. 1928/29 trifft das auf ebensolche *Vortragsreihen* mit Teilnehmer*innenzahlen zwischen 31 und 52 in den Bereichen Deutsche Sprache und Kultur, Kunst und Religion zu, was jedoch durch die entsprechenden Berichte der Lehrkräfte durchaus gerechtfertigt scheint. Erstaunlich ist, dass auch die seit 1922 stattfindenden *Wanderungen zur Beobachtung der Vogelwelt*, die bereits seit 1925 auf 25 Teilnehmer begrenzt sind, nun ab der Statistik 1927/28 als *Arbeitsgemeinschaft* gezählt werden. Vielleicht trägt auch hier die Einschätzung von Studienrat Paul Gatter in seinem Bericht bei, dass die „Teilnehmer im Laufe der Zeit [ihre] Beobachtungsgabe gut ausgebildet und ein erfreuliches Maß an Kenntnissen gesammelt“¹¹⁷ haben, um bei der Vogelbestimmung aktiv mitzuarbeiten. Unter Umständen hat daran aber auch die Vereinheitlichung der statistischen Auswertung nach dem Vorbild der Statistischen Zentralstelle der sächsischen Volkshochschulen in Leipzig einen Anteil, der sich die Volkshochschule Görlitz 1928 anschließt.¹¹⁸ Fortan unterscheidet man zwischen:

- Arbeitsgemeinschaften,
- Vortragsreihen mit Aussprache,
- Vortragsreihen mit Lichtbildern oder anderen Vorführungen sowie
- Grundkursen.¹¹⁹

So kann Büchereidirektorin und Volkshochschulleiterin Charitas Schultz-Schmula zu einer Zeit, in der die Arbeitsgemeinschaft im theoretischen Diskurs der Erwachsenenbildung längst nicht mehr alternativlos erscheint, für das Arbeitsjahr 1927/28 knapp 40 % und für 1928/29 sogar über 40 % Arbeitsgemeinschaften für die Görlitzer Volkshochschule vermelden, was m. E. durch die untersuchten Vorlesungsberichte unterstützt wird.

6 Fazit

Bei Gründung der Görlitzer Volkshochschule 1918 und nach ihrem Anschluss an die Volksbücherei 1926 sind die leitenden Akteur*innen überzeugt, dass die Arbeitsgemeinschaft eine wichtige Rolle in der am einzelnen Menschen ausgerichteten Erwachsenenbildung spielt, setzen sich kritisch mit ihren Gelingensbedingungen auseinander und sehen die Umsetzung dieser Lehrform als einen länger andauernden Prozess an.

Die Erlasse und Richtlinien des preußischen Kultusministeriums ab 1919 stellen die finanzielle Förderung von Arbeitsgemeinschaften in Aussicht. Damit verbunden dominiert in der zum Teil unerbitlich geführte Methodendiskussion in der Erwachsenenbildung Anfang der 1920er Jahre die Arbeitsgemeinschaft als „Kern des Volkshochschulgedankens“¹²⁰. Durch

115 Antrag 1928

116 Korrespondenz 1929

117 Acta Berichte 1920-28, 147

118 vgl. Korrespondenz 1928

119 vgl. Acta Statistik 1920-29, 96-97 und 138-139

120 Picht 1919/20, 2

diese Rahmenbedingungen wird m. E. zumindest zwischen 1920 und 1923 bei der Görlitzer Volkshochschulleitung ein deutlicher „Anpassungsdruck“¹²¹ ausgelöst: Es werden verstärkt Arbeitsgemeinschaften im Programm angekündigt, die z. T. auf geringe Resonanz stoßen, bzw. anders angekündigte Veranstaltungen werden in der Statistik als Arbeitsgemeinschaften ‚abgerechnet‘, was wiederum durch vorliegende Vorlesungsberichte nicht legitimiert scheint. Die Kassen- bzw. Verwaltungsberichte der Volkshochschule Görlitz für diesen Zeitraum zeigen, dass der preußische Staat trotz Ankündigung keinerlei finanzielle Unterstützung für Arbeitsgemeinschaften gewährt.¹²²

Die Beschränkung der Teilnehmer*innenzahl in Arbeitsgemeinschaften auf 30 führt zu geringeren Einnahmen, so dass diese Lehrform finanziell bezuschusst werden muss. In den Krisenjahren der Görlitzer Volkshochschule zwischen 1923 und 1925 werden daher fast keine Arbeitsgemeinschaften in den Arbeitsplänen angekündigt oder man nimmt die maximale Teilnehmer*innenzahl nachträglich zurück, da die ohnehin sinkenden Einzeichnungszahlen offenbar nicht noch weiter eingeschränkt werden sollen.

1926 bis 1929 erlebt die Lehrform unter Charitas Schultz-Schmula eine Blütezeit an der Görlitzer Volkshochschule. Die Büchereidirektorin und Volkshochschulleiterin ist überzeugt von den Vorteilen dieser intensiven, lebensnahen Lernsituation für Erwachsene und arbeitet zielstrebig an ihrem Ausbau. In ihrem Methodenverständnis bezieht sie sich dabei vor allem auf die Schriften von Eduard Weitsch.¹²³ Sie hält bei entsprechender Eingrenzung des Gegenstandes Arbeitsgemeinschaften in allen Themengebieten für praktikabel, sofern der Lehrende sich mit dieser Lehrform identifiziert. Auch die Hörer*innen der Görlitzer Volkshochschule verbinden Ende der 1920er Jahre wohl bereits viele gute Erfahrungen mit dieser Lehrform, so dass sie immer besser angenommen wird. Arbeitsgemeinschaften werden mit begrenzter Teilnehmer*innenzahl und nur bei gesichertem Vorwissen der Teilnehmer*innen angekündigt. Anders angekündigte Veranstaltungen erscheinen in der Statistik nur dann als Arbeitsgemeinschaften, wenn durch die Berichte der Lehrkräfte ein hohes Maß an selbstständiger Teilnehmer*innen-Mitwirkung und Austausch in kleinem Kreis nachgewiesen wird. Die Volkshochschulleiterin unternimmt zudem zusätzliche Anstrengungen zur finanziellen Absicherung der Arbeitsgemeinschaften.

Insgesamt fällt die praktische Umsetzung der Lehrform Arbeitsgemeinschaft an der Volkshochschule Görlitz zwischen 1918 und 1929 deutlich differenzierter aus, als die vornehmlich „ideengeschichtliche[...] Betrachtungsweise“¹²⁴ der Weimarer Erwachsenenbildung das nahezu legen scheint. Vom Auffinden weiterer Quellen wird es abhängen, ob die Entwicklung der Arbeitsgemeinschaft an der Görlitzer Volkshochschule bis 1933 weiterverfolgt werden kann.

121 Tietgens 2001, 27

122 vgl. Acta Finanzen 1919-24, 1a, 80, 202 und 204

123 Schultz-Schmula 1927, 1

124 Tietgens 2010, 37

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Bourdieu, P. (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Ebnor von Eschenbach, M. & Dinkelaker, J. (2019): Arbeitspläne als Quellen der Geschichte der Volkshochschulen in der Weimarer Republik. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissensschafpopularisierung, 28, 77-89.
- Giddens, A. (1984): *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Henningsen, J. (1957): Zur Geschichte des Begriffs „Arbeitsgemeinschaft“. In: Blätter für Erwachsenenbildung in Schleswig-Holstein, 26/27, 22-27.
- Honigshcim, P. (1921): Übersicht über die bestehenden Volksbildungseinrichtungen und -strömungen. In: L. von Wiese (Hrsg.): *Soziologie des Volksbildungswesens*. München und Leipzig: Duncker & Humblot, 81-125.
- Käpplinger, B. (2008): Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 9 (1). Online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0801379>. (Abrufdatum: 17.06.2022).
- Käpplinger, B. (2022): Arbeitspläne und Leitideen in der Weimarer Republik - Divergente Richtungen der Volkshochschulen in Bremen und in Gießen. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45. Online unter: <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00209-7> (Abrufdatum: 23.09.2022).
- Laack, F. (1984): *Das Zwischenspiel freier Erwachsenenbildung. Hohenrodter Bund und Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung in der Weimarer Epoche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lashen, E. (1921): Übersicht über die Träger der in Deutschland bestehenden Volkshochschulen. In: L. von Wiese (Hrsg.): *Soziologie des Volksbildungswesens*. München und Leipzig: Duncker & Humblot, 127-147.
- Mann, A. (1932): *Arbeitsgemeinschaft*. In: H. Becker, R. Mirbt & G. A. Narciss (Hrsg.): *Handbuch für das deutsche Volksbildungswesen*. Breslau: Neuer Breslauer Verlag, 119-138.
- Maß, K. (1918/19a): Die städtische Volkshochschule. In: *Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht*, 46 (10), 77-79.
- Maß, K. (1918/19b): Die städtische Volkshochschule. In: *Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht*, 46 (11), 86-87.
- Maß, K. (1919): Volkshochschulen. In: *Deutscher Volkswart. Monatsschrift für volksdeutsche Erziehung*, 4 (7), 183-189.
- Mayring, P. (2001): Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2 (1). Online unter: <https://doi.org/10.17169/fqs-2.1.967>. (Abrufdatum: 17.06.2022).
- Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (1919a): *Amtliche Schriftstücke zur Volkshochschulfrage in Preußen*. In: J. Henningsen (1960): *Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit*. Stuttgart: Ernst Klett, 133-137.
- Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (1919b): *Förderung der Volkshochschulbewegung*. In: *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen*, (6), 419-421.
- o. A. (1918): *Volkshochschulen*. In: *Neuer Görlitzer Anzeiger*, 02.06.1918.
- Picht, W. (1919/20): Die Aufgabe der Arbeitsgemeinschaft. In: *Die Arbeitsgemeinschaft. Monatsschrift für das gesamte Volkshochschulwesen*, 1, 1-5.
- Rosenstock, E. (1920/21): *Das Dreigestirn der Bildung*. In: *Die Arbeitsgemeinschaft. Monatsschrift für das gesamte Volkshochschulwesen*, 2, 177-199.
- Schäfer, E. (2020): *Die Universitätsausdehnungsbewegung als Vorläufer der wissenschaftlichen Weiterbildung*. In: *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 1, 12-21. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21329/pdf/HuW_2020_1_Schaefer_Die_Universitaetsausdehnungsbewegung.pdf. (Abrufdatum: 14.02.2021).
- Schultheiß, H. (1906): *Lebenslauf zur Dissertation*. In: R. Dedo (1922): *Stirner – Grundlagen zum Verständnis des Werkes ‚Der Einzige und sein Eigentum‘ von Hermann Schultheiß*. Leipzig: Felix Meiner, VI-VII.
- Schultheiß, H. (1918): *Die Volkshochschule*. In: *Görlitzer Nachrichten, Erste Beilage*, 11.08.1918.
- Schultze, K. (1921): *Die Volkshochschule*. In: *Neuer Görlitzer Anzeiger*, 08. und 09.10.1921.
- Schultz-Schmula, C. (1927): *Wesen und Ziele der Volkshochschule*. Sonderabdruck aus dem *Neuen Görlitzer Anzeiger* 16.10.1927.
- Seifert, M. (2019): *Von Bürgern für Bürger – 100 Jahre Volkshochschule Görlitz 1918-2018*. Chemnitz: Sächsischer Volkshochschulverband.
- Steinmetz, P. (1929): *Die deutsche Volkshochschulbewegung*. Karlsruhe: G. Braun.

- Tietgens, H. (2001): Ideen und Wirklichkeiten der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik: ein anderer Blick. Essen: Klartext
- Tietgens, H. (2010): Geschichte der Erwachsenenbildung. In: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag der Sozialwissenschaften, 25-42.
- von Wiese, L. (1921): Versuch der Synthese des Volksbildungswesens. In: L. von Wiese (Hrsg.): Soziologie des Volksbildungswesens. München und Leipzig: Duncker & Humblot, 551-568.
- Weinel, H. (1921): Die Gesinnungsgrundlage unserer Volkshochschule. Grundgedanken meines Vortrages auf der Hauptversammlung in Dreißigacker. In: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 3 (12), 85-87.
- Weitsch, E. (1926): Zur Technik des Volkshochschulunterrichts. In: Tietgens, H. (1969): Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Dokumente zur Erwachsenenbildung der Weimarer Republik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 199-214, Online unter: https://digi20.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb00048468_00001.html. (Abrufdatum: 17.06.2022).
- Wunsch, A. (1986): Die Idee der „Arbeitsgemeinschaft“. Eine Untersuchung zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit. Frankfurt/M., Bern, New York: Peter Lang.

Archivalien

- Acta Berichte 1920-28 – Acta des Magistrats zu Görlitz betreffend Volkshochschule Vorlesungsberichte und Statistisches; Ratsarchiv Görlitz, Aktenverzeichnis Bd. III, S. 1054, Nr. 3, Regal 22, Fach 44, Bd. 1 (enthält Vorlesungsberichte 1920-1928).
- Acta Finanzen 1919-24 – Acta des Magistrats zu Görlitz betreffend Volkshochschule Abrechnungen, Rechnungsbelege, Etatsachen; Ratsarchiv Görlitz, Aktenverzeichnis Bd. III, S. 1054, Nr. 4, Regal 22, Fach 44, Bd. 1 (enthält Kassenberichte, Verwaltungsberichte, Gesamtabrechnungen 1919-1924).
- Acta Pläne 1918-32 – Acta des Magistrats zu Görlitz betreffend Volkshochschule Unterrichtspläne; Ratsarchiv Görlitz, Aktenverzeichnis Bd. III, S. 1054, Nr. 2, Regal 22, Fach 44, Bd. 1 (enthält Arbeitspläne, Vorlesungsverzeichnisse und Übersichten über Veranstaltungen 1918-1932).
- Acta Statistik 1920-29 – Acta des Magistrats zu Görlitz betreffend Volkshochschule Statistik; Ratsarchiv Görlitz, Aktenverzeichnis Bd. III, S. 1055, Nr. 5, Regal 22, Fach 44, Bd. 1 (enthält Hörer- und Veranstaltungsstatistiken 1920-1929).
- Antrag 1918 – Antrag des Magistrats an die Stadtverordnetenversammlung auf Bewilligung einer Beihilfe für den Betrieb einer Volkshochschule aus Sparkassenüberschüssen vom 14.06.1918; Ratsarchiv Görlitz, Acta des Magistrats zu Görlitz betreffend Volkshochschullehrgänge – 1918/19, Aktenverzeichnis Bd. III, S. 1054, Nr. 1, Regal 22, Fach 43, Bd. 1, 126-128.
- Antrag 1928 – Antrag auf Erhöhung des Zuschusses der Volkshochschule vom 07.11.1928; Ratsarchiv Görlitz, Besondere Akten des Magistrats zu Görlitz betreffend Volkshochschule Abrechnungen, Rechnungsbelege, Etatsachen 1927-29, Aktenverzeichnis Bd. III, S. 1054, Nr. 4, Regal 22, Fach 44, Bd. 3, 366.
- Bericht 1918 – Bericht über die Gründung der Deutschen Gesellschaft für Volkshochschulwesen von Dr. Felix Borchardt vom 9.11.1918; Ratsarchiv Görlitz, Acta des Magistrats zu Görlitz betreffend Volkshochschullehrgänge – 1918/19, Aktenverzeichnis Bd. III, S. 1054, Nr. 1, Regal 22, Fach 43, Bd. 5, 14-16.
- Fragebogen 1928 – Fragebogen des Regierungspräsidenten in Liegnitz betreffs staatlicher Beihilfen vom 09.03.1928; Ratsarchiv Görlitz, Acta des Magistrats zu Görlitz betreffend Volkshochschule Statistik, Aktenverzeichnis Bd. III, S. 1055, Nr. 5, Regal 22, Fach 44, Bd. 1, 90.
- Geleitwort 1926 – Geleitwort zum Arbeitsplan der Volkshochschule zu Görlitz Oktober-Dezember 1926 von Charita Schultz-Schmula „Die Görlitzer Volkshochschule“, undatiert Anfang Oktober 1926; Ratsarchiv Görlitz, Acta des Magistrats zu Görlitz betreffend Volkshochschule Statistik, 17.
- Geschäftsordnung 1920 – Geschäftsordnung der Volkshochschule zu Görlitz 1920; Ratsarchiv Görlitz, Acta des Magistrats zu Görlitz betreffend Volkshochschullehrgänge 1919/20, Aktenverzeichnis Bd. III, S. 1054, Nr. 1, Regal 22, Fach 43, Bd. 13, 117-122.
- Korrespondenz 1918 – Brief von Bürgermeister Konrad Maß an Prof. Justus Hashagen beim Stellv. Generalkommando des 8. Armeekorps in Koblenz vom 27.05.1918; Ratsarchiv Görlitz, Acta des Magistrats zu Görlitz betreffend Volkshochschullehrgänge – 1918/19, Aktenverzeichnis Bd. III, S. 1054, Nr. 1, Regal 22, Fach 43, Bd. 1, 6.
- Korrespondenz 1923 – Brief von Kreisschulrat Dr. Kobelt an die Leiter der Volkshochschulen vom 24.03.1923, Aufforderung zur umgehenden Einsendung der Berichte; Ratsarchiv Görlitz, Acta des Magistrats zu Görlitz betreffend Volkshochschule Statistik, 12.
- Korrespondenz 1928 – Schriftverkehr zwischen Charitas Schultz-Schmula und dem Volksbildungsamt der Stadt Leipzig zu statistischen Erhebungen an sächsischen Volkshochschulen 1928; Ratsarchiv Görlitz, Acta des Magistrats zu Görlitz betreffend Volkshochschule Statistik, 114-120.

- Korrespondenz 1929 – Schreiben des Regierungspräsidenten in Liegnitz an Volkshochschulleiterin Charitas Schulz-Schmula vom 27.02.1929; Ratsarchiv Görlitz, Besondere Akten des Magistrats zu Görlitz betreffend Volkshochschule Abrechnungen, Rechnungsbelege, Etatsachen 1927-29, Aktenverzeichnis Bd. III, S. 1054, Nr. 4, Regal 22, Fach 44, Bd. 3, 466.
- Protokoll 1918a – Protokoll der Sitzung des Ausschusses für volkstümliche Belehrung und Unterhaltung vom 01.06.1918; Ratsarchiv Görlitz, Acta des Magistrats zu Görlitz betreffend Volkshochschullehrgänge – 1918/19, Aktenverzeichnis Bd. III, S. 1054, Nr. 1, Regal 22, Fach 43, Bd. 1, 10.
- Protokoll 1918b – Protokoll der Sitzung des Arbeitsausschusses zur Errichtung einer Volkshochschule in Görlitz vom 09.06.1918; Ratsarchiv Görlitz, Acta des Magistrats zu Görlitz betreffend Volkshochschullehrgänge – 1918/19, Aktenverzeichnis Bd. III, S. 1054, Nr. 1, Regal 22, Fach 43, Bd. 1, 36-37.
- Satzung 1920 – Satzungen der Görlitzer Volkshochschule vom 30.06.1920; Ratsarchiv Görlitz, Acta des Magistrats betreffend Volkshochschullehrgänge 1919/20, Aktenverzeichnis Bd. III, S. 1054, Nr. 1, Regal 22, Fach 44, Bd. 13, 84-85.
- Statistik 1918/19 – Hörerstatistik Winterhalbjahr 1918/19; Ratsarchiv Görlitz, Acta des Magistrats zu Görlitz betreffend Volkshochschullehrgänge 1918/19, Aktenverzeichnis Bd. III, S. 1054, Nr. 1, Regal 22, Fach 43, Bd. 8, 110-150.
- Statistik 1919/20 – Übersicht über den Besuch der Volkshochschule getrennt nach Berufen, Winterhalbjahr 1919/20; Ratsarchiv Görlitz, Acta des Magistrats betreffend Volkshochschullehrgänge 1919/20, Aktenverzeichnis Bd. III, S. 1054, Nr. 1, Regal 22, Fach 44, Bd. 13, Blätter 146-164.

Autorin

Seifert, Marion; Volkshochschule Görlitz e. V.; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Volkshochschule Görlitz; empirische Analysen zu Leitideen, Programm- und Teilnehmer*innenstruktur sowie Lehrformen in der Weimarer Zeit
m.seifert@vhs-goerlitz.de

Jan Kellershohn

Die Volkshochschule als imaginäre Gemeinschaft. Eine Analyse am Beispiel von Heimatwissen in den Programmen der Volkshochschulen Dessau und Merseburg

1 Geschichtswissenschaftliche Perspektiven auf Arbeitspläne der Volkshochschulen in der Weimarer Republik

Die Weimarer Republik brachte einen dynamischen, aber ebenso fragilen Aufbruch sowie eine Öffnung und Multiplizierung der Zukunftshorizonte.¹ Demokratisierung als Schlüsselsemantik und Leitprozess prägte sämtliche Bereiche – von der Arbeitswelt über das Militär bis hin zum Bildungssystem.² Gleichzeitig war der Demokratisierungsbegriff immer ambivalent: Meinte er einerseits Teilhabe, trug er andererseits eine Tendenz zur Normalisierung in sich.³ Meinte er einerseits den ‚leistungsgerechten‘ sozialen Aufstieg begabter Individuen breiter Bevölkerungskreise, trug er andererseits zu einer Verengung des Begabungsbegriffs und zum Siegeszug der ‚Menschenökonomie‘ bei.⁴ Gleichzeitig musste die wahrgenommene Labilität der Weimarer Republik – Versailler Vertrag, Industriemoderne und Liberalisierung wirkten wie Menetekel – beständig ausgeglichen werden. Ein partei- und milieuübergreifender Weg, der dazu beschritten wurde, war der verbreitete Rückgriff auf den Heimatbegriff und damit verbundener Praktiken der Wissensgenerierung.⁵

Die Geschichte des Heimatdiskurses in den 1920er Jahren kann als gut erforscht gelten. Die Volkshochschulen als Ort der Generierung und Zirkulation von Heimatwissen und der Generierung lokaler und regionaler Zugehörigkeit hingegen wurden bislang noch nicht erforscht. Ähnliches gilt für die Geschichte der Volkshochschulen in der Zwischenkriegszeit, die in der eigentümlichen friedlichen Koexistenz von Bildungsgeschichte und Geschichtswissenschaft vor allem von Ersterer, sehr selten von Letzterer untersucht wurden.⁶ Der vorliegende Beitrag versucht eine Brücke zwischen beiden historisch arbeitenden Disziplinen zu schlagen, indem der Frage nachgegangen wird, welche Bedeutung Heimatwissen in den Arbeitsplänen von Volkshochschulen einnahm und diese strukturierte beziehungsweise von diesen strukturiert wurde. Darüber hinaus geht es darum, inwieweit Volkshochschulen selbst als Ort verstanden werden können, an dem in enger Verflechtung mit dem lokalen und regionalen Umfeld, Heimat und die Ordnung des Lokalen praktisch geschaffen wurden.

Zu diesem Zweck stehen im Folgenden mit Dessau und Merseburg zwei Volkshochschulen im Mittelpunkt, die zwar räumlich nicht weit voneinander entfernt liegen, aufgrund ihrer

1 vgl. Graf 2008

2 vgl. Müller 2014

3 vgl. Richter 2017

4 vgl. Verheyen 2018; Heßdörfer 2021

5 vgl. Oberkrome 2012

6 vgl. z. B. Langewiesche 1980; Langewiesche 1989

jeweiligen politischen, sozialen und institutionellen Kontexte⁷ aber in zwei entgegengesetzte Formen der Organisation von Heimatwissen und der Ordnung des Lokalen mündeten. Gleichzeitig handelt es sich dabei um bislang wenig beachtete Einrichtungen,⁸ die auch von der Publikationswelle zum hundertjährigen Jubiläum der Volkshochschulen kaum erfasst wurden. Für Sachsen-Anhalt wie bundesweit gilt weiterhin, dass vor allem großstädtische Volkshochschulen im Mittelpunkt stehen.⁹ Diese Unwucht ist auch auf die Überlieferungssituation zurückzuführen. Im Falle Dessau – vor 1918 Residenzstadt des Fürstentums, nach 1918 Landeshauptstadt des Freistaats Anhalt – ließ sich im Stadtarchiv Dessau-Roßlau eine Überlieferung von Arbeitsplänen aus der Frühzeit der Republik ausmachen.¹⁰ Ergänzt wurden diese Befunde durch die Überlieferung in der Deutschen Nationalbibliothek (DNB) Leipzig.¹¹ Die Überlieferungssituation für Merseburg hingegen ist nicht so dicht, was daran liegt, dass die Volkshochschule Merseburg nach ihrer Gründung 1920 im Laufe der 1920er Jahre keine nachweisbare Aktivität entfaltete und erst zum Ende der Weimarer Republik wieder sichtbar wurde.¹² Im Stadtarchiv Merseburg lassen sich keine Arbeitspläne und lediglich einige wenige Unterlagen zur Gründungsgeschichte finden. Arbeitspläne der frühen 1930er Jahre sind ausschließlich in der DNB nachweisbar.¹³ Beide Fälle bieten sich als Kontrast an: als gelungene Gründung in Dessau, als mehr oder minder gescheiterte Gründung in Merseburg. Methodisch geht dieser Beitrag davon aus, dass die Volkshochschule als imaginäre Gemeinschaft verstanden werden kann,¹⁴ die vornehmlich auf, mit und durch eine lokale und regionale Ebene wirkte und auf einer solchen – und weniger auf einer ideengeschichtlichen Ebene – zu interpretieren ist. Indem in diesem Beitrag landeshistorische, wissens- und diskurshistorische sowie medienhistorische Ansätze verbunden werden, wird im Folgenden dafür plädiert, die spezifische Eigenlogik und eigene Wirklichkeit von Volkshochschulen und Arbeitsplänen, die diese Organisationen mit konstituierten, ernst zu nehmen und in den Fokus der Untersuchung zu stellen: „Medien [ließ: Arbeitspläne; J. K.] sind dabei nicht einfach ein virtueller Spiegel von etwas ‚Realem‘, sondern selbst Teil sozialer Wirklichkeiten.“¹⁵ Damit knüpft der Beitrag an jüngere Diskussionen in der Geschichtsschreibung zur Erwachsenenbildung an, in denen versucht wird, den Dualismus von ‚Ideengeschichtsschreibung‘ und ‚Realgeschichtsschreibung‘ zu überwinden.¹⁶ Die Programme waren der Ort, an dem sich die vorgestellte Gemeinschaft ‚Volkshochschule‘ abgrenzte: von den Nichtteilnehmenden, von denen, die nicht teilnehmen können sollten sowie von anderen, als programmatische Gegner erkannten Volkshochschulen und Initiativen. Die lokalhistorische Volkshochschulforschung hat gezeigt, dass eine erfolgreiche Gründung nach dem Ersten Weltkrieg maßgeblich von der Integration

7 vgl. Abschnitt 2

8 zur Volkshochschule Dessau vgl. Labitzke 1995; zur Volkshochschule Merseburg liegen bislang keine Publikationen vor

9 vgl. Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2019 und Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2020 zu Halle (Saale) sowie Köster u. a. 2019 zu Magdeburg

10 vgl. KsFk 1919

11 vgl. Mitteilungen; In dieser, wohl der vollständigsten, Sammlung liegen die Mitteilungen 1 (1920) bis 8 (1922) und 13 (1925) bis 25 (1931) der Volkshochschule Dessau vor.

12 Emmerling 1958, 36

13 vgl. Arbeitsplan (s. Archivalienverzeichnis im Beitragsanhang)

14 Diese Perspektive lehnt sich an Benedict Anderson (1996) an, der Nationen als „vorgestellte politische Gemeinschaft – vorgestellt als begrenzt und souverän“ (Anderson 1996, 15) definiert. Die Volkshochschule als Teil der Volkshochschulbewegung kann in ihrer Funktionsweise und ihren Strukturen analog verstanden werden.

15 Bösch 2011, 7

16 vgl. Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2019

in lokale und regionale Bildungslandschaften abhing.¹⁷ Die Arbeitspläne waren das Forum, über das diese Integration nach innen verhandelt und nach außen stabilisiert werden sollte. Zunächst werden im Folgenden die (Gründungs-)Kontexte der Volkshochschulen Dessau und Merseburg betrachtet. Die Volkshochschule Dessau stand in der Tradition privater Handelsschulen, die Volkshochschule Merseburg fungierte als Instrument einer verordneten Demokratisierung. In einem zweiten Schritt steht die inhaltliche Seite der Arbeitspläne als Arrangement von Diskurssträngen im Vordergrund, über die sich eine Rückbindung des Heimatwissens an lokale Bildungskulturen zeigen lässt. Zuletzt steht die Verwobenheit der Volkshochschulen mit ihrem Umfeld über die Arbeitspläne im Zentrum der Aufmerksamkeit.

2 Weiterbildungstradition und verordnete Demokratisierung

Die Volkshochschulen Dessau und Merseburg waren Teil des polymorphen erwachsenenbildnerischen Aufbruchs zu Beginn der Weimarer Republik. Sie unterschieden sich allerdings grundsätzlich. Diese Differenz war durch den Verlauf der Novemberrevolution in der preußischen Provinz Sachsen und dem Freistaat Anhalt, durch institutionelle Traditionen sowie die Gründungsgeschichte der Einrichtungen bedingt. Diese Kontexte sollten in der Struktur der imaginären Gemeinschaft der Volkshochschulen maßgebliche Wirkung entfalten. Sie beeinflussten die Arbeitspläne ebenso wie die soziale Realität der Volkshochschule und der lokalen Gesellschaft durch die die Arbeitspläne strukturiert wurden.

Die Volkshochschule Dessau stand in der Tradition des privat finanzierten kaufmännischen und Handelsschulwesens des Kaiserreichs. Theodor Blum, der Direktor des kaufmännischen Unterrichtswesens der Handelskammer für das Herzogtum Anhalt und gleichzeitig Regierungs- und Schulrat monierte bereits vor dem Krieg, dass sich die Regierung der Finanzierung von Handelsschulkursen enthielt.¹⁸ In der am Vorabend des Ersten Weltkriegs aktiven Fortbildungsschule engagierten sich dementsprechend vor allem Vereine, Verbände und Einzelpersonen des mit der zweiten Industrialisierungswelle in Anhalt aufstrebenden Wirtschaftsbürgertums.¹⁹ Das von Blum bemängelte Fehlen eines staatlichen Engagements schwand mit der Errichtung der Volkshochschulen in der Weimarer Republik. Bereits im Februar 1919 vereinte er verschiedene städtische Verbände unter dem Dach der Kaufmännischen Fachschule zu Dessau, die dann mit der Förderungsempfehlung der Volkshochschule durch die Weimarer Reichsverfassung zur Volkshochschule Dessau umgewidmet wurde.²⁰ Zwar beschwerten sich die anhaltischen Volkshochschulen noch 1927 über ein zu geringes staatliches Engagement; gleichzeitig bewiesen sie dadurch einen relativ hohen Professionalisierungs-, Organisations- und Vereinheitlichungsgrad im Freistaat Anhalt.²¹ In Dessau entsprach der reibungslose Übergang unter den Auspizien einer lokalen Wirtschaftselite der Struktur der Revolution – beziehungsweise des friedlichen Übergangs – im Herzogtum beziehungsweise dem Freistaat Anhalt insgesamt.²² Die nahezu gewaltlose Ablösung der Herrschaft der Askanier durch eine gewählte

17 Günther 1988, 17

18 Blum 1911, 134; Labitzke 1995, 140

19 vgl. Labitzke 1995, 140-141; zur Industrialisierung Dessaus Kreißler 2010

20 vgl. Labitzke 1995, 141; Kempen 1925, 132-133

21 Arbeitsgemeinschaft der anhaltischen Volkshochschulen 1927, 6-7; Die Arbeitsgemeinschaft organisierte mit den Volkshochschulen Bernburg, Dessau, Köthen, Nienburg und Zerbst nach eigenem Anspruch alle Volkshochschulen in Anhalt.

22 vgl. Regener 2019

Regierung unter Wolfgang Heine (SPD) und die Umwandlung des Herzogtums in einen Freistaat war auch durch den provinziälsächsisch-anhaltischen Gegensatz und die Sorge auf Seiten Anhalts, im Falle von Unruhen von Preußen annektiert zu werden, bedingt.²³

Erfolgte die Gründung in Dessau also als geschickte Fortführung der Kaufmannsschule durch den Handelsschullehrer Blum, lag in Merseburg eine andere Interessenkonstellation vor. Die Initiative dort ging nicht von der Stadtgesellschaft aus. Im Mai 1919 lud die in Halle ansässige Landesabteilung der Zentrale für Heimatdienst Vertreter*innen der städtischen Elite zu einer Versammlung zur Gründung einer Volkshochschule ein. Der Ton war reserviert. „Der Abgesandte dieser Zentrale für Heimatdienst, ein Herr Müller aus Halle a. S.“²⁴, erfuhr einigen Widerspruch: Die Vertreter*innen der städtischen Bildungseinrichtungen fürchteten, dass eigene kommunale Initiativen ersetzt würden. Insbesondere die Bildungsabende der Jugendpflege der Stadt, organisiert von Seminaroberlehrer Karl Hemprich, seien als „vortreffliche Einrichtung“²⁵ nicht einfach durch eine neue Institution zu ergänzen. Ein wechselndes Publikum – wie bei Vortragsveranstaltungen üblich – sei abzulehnen, eine „wahre Schulgemeinde“ hingegen die bevorzugte Form.²⁶ Der Magistrat der Stadt lud im September 1919 zwar zu einer Gründungsbesprechung ein, wies aber gleichzeitig darauf hin, dass die Materialien der Reichszentrale für Heimatdienst als zu politisiert abzulehnen seien.²⁷ Die städtische Bildungselite widersetzte sich also den Bestrebungen der Reichszentrale und sah diese als unzulässige Einmischung in ihre Belange an. Der Direktor des Merseburger Domgymnasiums, der in die Vorbereitungen zur Gründung eingebunden war, dokumentierte diesen Widerwillen, indem er minutiös sämtliche Kurs- und Bildungsangebote in der Stadt, die auch ohne Einmischung der Reichszentrale und des Ministeriums zu Stande gekommen waren, auflistete.²⁸ Er zeichnete das Bild einer Stadt, in der die Bildungsveranstaltungen von der örtlichen Bildungselite getragen und vor allem von Angestellten wahrgenommen wurden.²⁹ Die Gründung der Volkshochschule, die am 24. September 1920 erfolgte, ist vor diesem Hintergrund als fragiler und temporärer Kompromiss zu betrachten: Das Kartell der Bildungsgemeinschaften setzte sich aus den Beamtenhochschulkursen, den von Karl Hemprich organisierten Bildungsabenden und dem Gewerkschaftskartell zusammen.³⁰ Dass sich aus dieser Gründung, anders als bisher angenommen,³¹ kein kontinuierliches Angebot entwickelte, lässt sich auf drei Gründe zurückführen: Zunächst befand sich mit den Volkshochschulen Halle und Leipzig sowie der Wirtschaftsschule des Deutschen Metallarbeiterverbandes in Bad Dürrenberg in unmittelbarer Nachbarschaft ein breites und nach den sozialmoralischen Milieus der Weimarer Republik gegliedertes Bildungsangebot.³² Dann wurde die Konfrontation zwischen Arbeiterschaft und bürgerlicher Elite insbesondere im mitteldeutschen Industrieviertel nach Novemberrevolution und Kapp-Putsch nicht schwächer, sondern erreichte mit dem Märzaufstand in und um Merseburg ein im Reich bis dahin nur im Ruhraufstand gekanntes Ausmaß. Durch die Stärke der USPD in und um Merseburg war auch politisch eine Brücke zur sozialfriedlich-korporatis-

23 ebd.

24 PEVhs 1919

25 ebd.

26 ebd.

27 Korr M/KP 1919

28 Av KP 1919

29 ebd.

30 Kreisvolkshochschule Saalekreis (o. D.)

31 vgl. Nühlen 2010, 88

32 Faulstich & Zeuner 2001, 140-141

tischen Idee des Bildungskartells verbaut.³³ Zuletzt gehörte dazu auch das Ressentiment der Merseburger Bildungselite selbst: Die Bildungsabende, die Hemprich organisierte, standen deutlich im Zeichen einer paternalistischen Jugendpflege, die insbesondere als Begleiterscheinung von Lebensreform und Zivilisationskritik auftrat und umfassende Disziplinierungsansprüche entfaltete.³⁴ Vor diesem Hintergrund nehmen sich die Anfang der 1930er Jahre veröffentlichten Arbeitspläne als temporärer Versuch aus, an die fragilen Organisationsversuche zu Beginn der Republik anzuknüpfen.

3 Heimatwissen als diskursives Arrangement

Arbeitspläne lassen sich als Arrangement diskursiver Strukturen auf lokaler beziehungsweise regionaler Ebene lesen, insbesondere um die Austarierung des Verhältnisses von Heimat, Region und Nation. In Dessau verordnete sich die Volkshochschule bereits in der Eröffnungsaussage der Mitteilungen des Verwaltungsausschusses für die Dessauer Volks-Hochschulcourse, deren einführende Zeile in Abbildung 1 nachzulesen sind, die Aufgabe des nationalen Wiederaufbaus – in Form eines Gedichts des Oberlehrers Otto Hachtmann:

„[...] Wie oft schon stand der Deutsche vor Ruinen
und immer hat er neu das Haus gebaut,
Wenn alle Hoffnungen zertreten schienen,
hat er zuletzt auf seinen Geist vertraut.
So wollen wir auch jetzt dem Geiste dienen,
dann wird zum Segen, wovor nun uns graut,
Ein jeder rühre Herz und Kopf und Hände,
Daß wieder sich das edle Werk vollende! [...]“³⁵

Der Arbeitsplan von Januar 1920 für das erste Winterhalbjahr 1919/20 orientierte sich jedoch noch sehr stark an der lokalen Tradition der Kaufmannsschule. Der Plan war als wöchentlicher Stundenplan organisiert, in dem Fächer wie Handelspolitik, Rechnen, Handelsrecht oder Kalkulation dominierten.³⁶ Ein von einem Dozenten namens Walther angebotener Vortrag zur „Geschichte d.[er] d[eu].[schen] Gliederstaaten“³⁷ hingegen fand sich lediglich zeitgleich (freitags von 19.00 Uhr bis 20.00 Uhr) zur Warenkunde. Diese starke Fokussierung auf nützliches Wissen relegierte die natur- und geisteswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem lokalen und regionalen Umfeld auf den Rang schöngeistiger Nebenbeschäftigung. Das änderte sich hingegen mit der stärkeren Institutionalisierung der Volkshochschule im Laufe des Jahres 1920. An die Stelle eines schulisch gedachten Kursangebots mit Stundenplan trat ein – wie in Abbildung 2 ersichtlich –, ‚Vortragsplan‘, der nicht mehr zeitlich nach Wochentagen, sondern stärker nach Disziplinen gegliedert war. In dieser Struktur rückte mit Vorträgen über „Deutsches Land und Volk“ (Oberlehrer Dr. Wütschke) und „Geschichte Dessaus“ (Oberlehrer E. Wachsmuth) an zweiter und dritter Stelle das Heimatwissen an exponierte Stelle.³⁸

33 Die USPD lag 1919 bei Wahlen für die Nationalversammlung im Wahlkreis Halle-Merseburg bei 44,1 Prozent – im Gegensatz zu 7,6 Prozent im Reichsdurchschnitt (vgl. Wagner 2019, 14).

34 vgl. Peukert 1986

35 Mitteilungen, 1 (1920), 2 (Strophe 2)

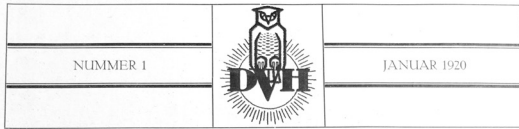
36 ebd.

37 ebd., 3

38 Mitteilungen, 3 (1920), 3

MITTEILUNGEN

des Verwaltungsausschusses für die Dessauer Volks-Hochschulkurse



Zur Einführung.

Die Volkshochschulkurse wollen ihre Teilnehmer nicht nur zu gelegentlicher Bildungsarbeit locker und lose zusammenführen, sondern sie zu einer dauernden und innigen Bildungsgemeinde zusammen schließen. Dieses Ziel zu erreichen wird Aufgabe einer veränderten Organisation sein, die vom Verwaltungsausschuß vorbereitet wird. Auch die »MITTEILUNGEN«, deren erstes Blatt wir jetzt unseren Teilnehmern und Freunden übergeben, sollen dieser höchsten Aufgabe dienen. Sie werden in zwangloser Folge erscheinen und unseren Kursteilnehmern unentgeltlich übergeben werden.

Die »MITTEILUNGEN« bilden ein Bindeglied zwischen allen an unseren Kursen Beteiligten, zwischen dem Verwaltungsausschuß, den Dozenten und den Hörern. Sie sollen unsere Prospekte, Berichte und sonstige Veröffentlichungen ersetzen, durch fortlaufende tatsächliche und andere Überichten über unsere Arbeiten und unsere Erfolge berichten, Beschlüsse und Entscheidungen von allgemeiner Interesse unseren Teilnehmern bekanntgeben und sie laufend über unsere Bildungsarbeit unterrichten. Ihre besondere Bedeutung wird auch darin liegen, daß sie den Dozenten Gelegenheit bieten, ihren Hörern weitere Aufklärung zu geben, Literaturangaben zu machen usw. Sie sollen auch die Öffentlichkeit über unsere Aufgaben und Absichten aufklären, neue Freunde für unsere Ziele, unsere gemeinnützige Arbeit werben.

Unsere »MITTEILUNGEN« bedeuten zunächst einen Anfang, einen Versuch. Wir rechnen auf die tatkräftige Unterstützung aller unserer Mitarbeiter im Verwaltungsausschuß und in der Dozentenarbeit, unserer Hörer und sonstigen Freunde. Für jede Anregung sind wir dankbar.

Die »MITTEILUNGEN« werden unentgeltlich im Bureau der Kaufmännischen Fachschule und in den Buchhandlungen von H. de Rot, Dr. Edel, Preßing und der des Volksblatts abgegeben.

Der Vorstand des Verwaltungsausschusses
B l u m .

Abb. 1: Einführung der Eröffnungsausgabe der Mitteilungen des Vorstandes der Dessauer Volkshochschulkurse (Mitteilungen, 1 (1920), 1)

VORTRAGSPLAN

1. *Experimentalvorträge über Spektralanalyse und Polarisation des Lichtes.* Oberlehrer G. Partheil.
Montag von 8 bis 9 Uhr.
Zerlegung des weißen Lichtes. — Komplementärfarben. — Achromatische Prismen und Linsen. — Spektralapparate. — Fraunhofer'sche Linien. — Umkehrung der Naturumkehr. — Emissions- und Absorptionsspektren. — Untersuchungen mittelst der Spektralapparate. — Das Kirchhoff'sche Gesetz. — Lichtwellen. — Gewöhnliches und polarisiertes Licht. — Polarisation durch Spiegel und Glasplatten. — Doppelbrechung durch isländisches Kalkspat. — Nicolöches Prisma. — Turmalinzeuge. — Farben im polarisierten Lidte. — Drehung der Polarisationsebene. — Untersuchungen mittelst des Polarisationsmikroskops. — Verwendung der Polarisationsapparate zur Zuckeruntersuchung.
Die Vorträge werden nicht nur durch Projektionsbilder, sondern auch durch viele Experimente illustriert.
2. *Vollständiges über ansteckende Krankheiten und Schutz gegen dieselben.* Medizinalrat Dr. R. Oehme.
Mittwoch von 8 bis 9 Uhr.
3. *Deutsches Land und Volk.* Oberlehrer Dr. Wäpfels.
Mittwoch von 7 bis 8 Uhr.
Deutschlands Grenzen und Lage, Klima und Bevölkerung. — Der geologische Aufbau des deutschen Bodens und seine Oberflächengestaltung. — Die Befiedelung des deutschen Bodens: Das ursprüngliche Landschaftsbild und die vorgeschichtliche Befiedelung. — Die deutschen Stämme und ihre Eigenarten. — Die deutschen Landschaften: Das deutsche Alpenland und die süddeutschen Beckenlandchaften. — Das mitteldeutsche Land. — Das norddeutsche Tiefland und die Küstenlandchaften. — Deutsches Wirtschaftsleben und Kultur, Deutschland als Staat.
4. *Geschichte Dessaus.* Oberlehrer E. Waasmuth.
Freitag von 7 bis 8 Uhr.
Ursprung, Vorgeschichte und ältste Zeit. — Mittelalter und Reformationszeit. — Während des 30-jährigen Krieges und bis zum Fürsten Leopold. — Unter dem Alten Dessauer und während des 7-jährigen Krieges. — Fürst Franz und seine Zeit. — Das 19. Jahrhundert. — Bis in die neueste Zeit. — Kulturgeschichtliches (Kunst, Musik, Schulwesen etc.).
5. *Friedrich Nietzsche, der Mensch, der Denker, der Dichter.* Oberlehrer Dr. O. Hachtmann.
Montag von 7 bis 8 Uhr.
N. im Urteil der Welt und Nachwelt. — Sein Leben. — N. und die Freunde. — N. und die Frauen. — Dionysos. — Der Zeitkritiker. — Der Moralist. — Der Übermensch. — Der Lyriker. — Proben aus dem »Zarathustra«. — N.'s bleibender Wert.
6. *Christentum und soziale Frage.* Pastor H. Ehrhardt.
Dienstag von 7 bis 8 Uhr.
Das Problem. — Soziales im israelitischen Volkstum. — Soziale Grundgedanken des Neuen Testaments. — Das Urchristentum und die soziale Frage. — Augustinus Gottesstaat und die sozialen Bewegungen des Mittelalters. — Luther und die Sozialrevolution des Bauernkrieges. — Carlyle, ein Vorläufer des christlichen Sozialismus. — Die christlich-soziale Bewegung der Neuzeit.

Abb. 2: Vortragsplan (Mitteilungen, 3 (1920), 3)

Geologische Ausflüge, die im Anschluss an den Kurs „Werden und Vergehen in der Erdgeschichte unserer Heimat“³⁹ (Mittelschullehrer P. Martin) stattfinden sollten, wurden bereits auf dem Titelblatt angekündigt, während kaufmännische und wirtschaftliche Vorträge auf die zweite Seite und an den Schluss des Programms rückten. Eine Inhaltsangabe erhielten sie ebenfalls nicht mehr.⁴⁰ Diese Struktur wurde in der ersten Hälfte der 1920er Jahre beibehalten: Geologische, botanische oder historische Beiträge mit unmittelbarem Lokal- oder Regionalbezug, meist durchgeführt von einem örtlichen Studienrat oder Lehrer, eröffneten das Programm, während die Veranstaltungen mit aufsteigender Vortragsnummer immer anwendungsnäher und gleichzeitig räumlich unspezifischer wurden.⁴¹ Vor dem Hintergrund der Konjunktur des Heimatbegriffs und des Aufstiegs landeskundlicher Disziplinen erwies sich die Volkshochschule im Falle Dessaus als Aneignungsraum. Ein Vortrag zu „Werden und Wandlungen der heimatlichen Landschaft in Beziehung auf Pflanzen, Tiere und Menschen“ (Studienrat Dr. O. Wütschke) trug gleichzeitig den Deutungsanspruch einer lokalen Bildungselite über das „kulturelle Leben der Gegenwartsbevölkerung“ in sich.⁴² In dieser ersten Phase zeigt sich also der Versuch der Volkshochschule, Diskurse auf einer lokalen Ebene sachlich und an Disziplinen orientiert, ausgehend von dem Wissen über Heimat zu ordnen, die vom Kleinen ausgehend in den größeren Rahmen der Nation eingeordnet wurde.

Diese Struktur wurde allerdings nicht aufrechterhalten. Im Winter 1922/23 verschob sich der lokale Deutungsanspruch grundsätzlich; das ganze Halbjahr stand unter dem Thema „Die geistige und wirtschaftliche Not der Zeit“⁴³, wodurch der Heimatbezug an den Rand gedrängt wurde. Entsprechende weitere Sonderveranstaltungen (zum Beispiel „Das Werden einer neuen Kultur“⁴⁴ im Winterhalbjahr 1925/26) verzichteten ebenfalls auf eine Rückbindung an das Lokale und Regionale – wenngleich die Vortragenden weiterhin einer lokalen und regionalen Bildungselite entstammten.

Im Merseburger Fall der nicht beständig arbeitenden Volkshochschule offenbart sich eine entgegengesetzte Ordnung des Heimatwissens. Geologie, Botanik, Geschichte oder Kunst der Stadt beziehungsweise ihrer Region spielen in den überlieferten Programmen aus den frühen 1930er Jahren keine Rolle. Gleichzeitig blieb mit „Dr. [Ernst] Kaminski“⁴⁵ ein Dozent aktiv, der bereits in der Gründungsphase der Volkshochschule an exponierter Stelle genannt worden war.⁴⁶ In Merseburg wurde auf eine thematische Gliederung verzichtet, auch eine Nummerierung der Vorträge findet sich nicht. Inhaltlich wurden zunächst literarisch-künstlerische Kurse (zum Beispiel: „Arbeitsgemeinschaft Goethe“, angeboten durch eine:n Vortragende:n mit Namen „Kassel“⁴⁷ genannt, gefolgt von lebensphilosophischen, historischen, biologischen und wirtschaftlichen Vorträgen (in wechselnder Reihung). Zuletzt fanden sich die Sprachangebote der Volkshochschule. In dieser Struktur wiederum funktionierte der Deutungsanspruch lokaler Bildungshonorationen in einer Wirkung, die im Vergleich zu Dessau genau umgekehrt verlief – vom Großen zum Kleinen. Bedingt durch die Nähe zur Universität Halle wirkte mit Kurt Koerlin ein Historiker in der Volkshochschule, der wissen-

39 ebd., 1

40 ebd., 3–4

41 vgl. z. B. Mitteilungen, 4 (1920); Mitteilungen, 5 (1920); Mitteilungen 6 (1921); Mitteilungen, 7 (1921)

42 Mitteilungen, 7 (1921), 1

43 Mitteilungen, 8 (1922), 1

44 Mitteilungen. 14 (1925), 1; Mitteilungen, 15 (1926), 1

45 Arbeitsplan, 1931/32, II. Hälfte, 2; Arbeitsplan, 1932/33, I. Hälfte, 3

46 Av KP 1919

47 Arbeitsplan, 1932/1933, I. Hälfte, 3

schaftlich zum Umfeld von Richard Fester und Hans Herzfeld sowie der revisionistischen Historiographie der Zwischenkriegszeit gehörte.⁴⁸ Koerlin, der sich bereits zum Ende des Ersten Weltkriegs in einer Publikation die Angst vor der „Zerschmetterung Deutschlands“⁴⁹ geschürt hatte, war 1926 mit einer Arbeit zum französisch-russischen Bündnis von 1894 promoviert worden und damit einschlägig im Feld der Kriegsschuldforschung, die auf eine Revision des Versailler Vertrages abzielte, ausgewiesen.⁵⁰ In Merseburg fungierte er als Leiter einer höheren Privatschule, die 1931 in ein Reform-Realgymnasium umgewandelt wurde.⁵¹ In der Volkshochschule wiederum entfaltete er eine rege Aktivität, die etwa Vorträge zu den „Grundlinien der deutschen Außenpolitik von 1867-1914“⁵², der „Weltgeschichte des 19. Jahrhunderts von 1815-1859“⁵³ sowie dem „Fehlurteil von Versailles im Lichte der heutigen Forschung“⁵⁴ einschloss. Der von Koerlin erhobene Deutungsanspruch leitete sich von der nationalen Ebene ab. Für die zweite Hälfte des Winterhalbjahres 1932 etwa kündigte er, so wird es in Abbildung 3 deutlich, eine Einheit zur „Geschichte der deutschen Uneinigkeit“⁵⁵ an:

„Zersplitterung, Kampf aller gegen alle ist eine oft beklagte, doch immer wieder zu beobachtende Erscheinung der deutschen Geschichte. Wer ein Übel bekämpfen will, muß es zuerst fest ins Auge fassen, um es in seinem Wesen zu erkennen und um die Ursachen zu erforschen, denen es entspringt. In dieser Arbeitsgemeinschaft sollen die äußeren und inneren Hemmungen untersucht werden, die die deutsche Einigung verzögert und erschwert haben.“⁵⁶

Diese Vortragsankündigung funktionierte – gemeinsam mit den weiteren Aktivitäten Koerlins in Merseburg – als Sanktionsmittel der Ordnung des historiographischen Diskurses: Koerlin verortete sich und das Programm der Volkshochschule im Bereich einer Geschichtswissenschaft, die ihre Aufgabe als eine nationale Aufgabe verstand und sich relativ strikt von föderalen Landeskunden und -geschichten abgrenzte. Auch wenn es sich dabei um innerdisziplinäre Schattengefechte handelte, denen ein grundsätzlicher nationaler Konsens zugrunde lag,⁵⁷ dienten derartige Abgrenzungen dazu, eine lokale Deutungshoheit durchzusetzen und boten einen alternativen Weg, Heimatwissen und -praktiken zu organisieren. Insgesamt zeigt sich also, dass Heimatwissen sowohl inhaltlich als auch auf der Ebene der Wissenspraktiken der Volkshochschule in den Hintergrund trat. Wurde im Falle Dessaus Heimat über eine ganze Bandbreite von Lehr- und Sammelpraktiken (Geologie, Botanik), die in einen nationalen Rahmen eingebettet wurden, konstruiert, war Heimat in Merseburg lediglich Produkt nationaler Deutungsansprüche. Offensichtlich traten für die Stabilisierung der imaginären Gemeinschaft ‚Volkshochschule‘ in den Fällen Dessaus und Merseburgs Ende der 1920er Jahre, Anfang der 1930er Jahre Heimatwissen und Heimatpraktiken in den Hintergrund, nachdem sie in der ersten Hälfte der 1920er Jahren in Dessau eine zentrale Stellung eingenommen hatten.

48 vgl. Faulenbach 1999

49 Koerlin 1918

50 Koerlin 1926

51 vgl. Endler 2006

52 Arbeitsplan, 1932/32, II. Hälfte, 6

53 Arbeitsplan, 1932/33, I. Hälfte, 8-9

54 Arbeitsplan, 1932/33, I. Hälfte, 9-10

55 Arbeitsplan 1932/33, I. Hälfte, 13

56 Arbeitsplan, 1932/33, I. Hälfte, 13

57 vgl. zur Historiografieggeschichte allgemein Werner 2005

Arbeitsplan der Volkshochschule

Kulturelle Vorträge und Arbeitsgemeinschaften: Merseburg
im 2. Abschnitt des Winters.

Teilnahmeberechtigt ist jedermann. Die Teilnahmegebühr beträgt je Vortragsreihe 1 RM, für Schüler 0,50 RM. Einzelkassete sind frei; für die Vortragsreihe „Die Zeitsunde um 1500 in Deutschland“ 2 RM, für Schüler 1 RM. Steuern für Einzelabende 0,30 RM.

Teilnehmerkarten werden im Rathaus, Zimmer 21, während der wöchentlichen Dienststunden, ausgestellt. Die Vortragsreihen finden nur statt, wenn sich isoenigstens 10 Teilnehmer gemeldet haben. Wenn wegen zu geringer Beteiligung eine Vortragsreihe abgesetzt wird, werden die eingezahlten Teilnahmegebühren zurückerstattet.

Die Zeitsunde um 1500 in Deutschland.
Leitung: Mittelschullehrer Thielken.

Dienstag, den 17. Januar: Die geschichtlichen Grundlagen der Zeit. Studienleiter Dr. Koczin. — 24. und 31. Januar: Religion und bühnende Kunst im Vorabend der Reformation. Mittelschullehrer Thielken. — 7. Februar: Martin Luther. Superintendent Kramm. — 14. Februar: Ulrich Zwingli. Superintendent D. Schiele. — 21. Februar: Johann Calvin. Superintendent a. D. Schiele. — 28. Februar: Deutsche Literaturgeschichte vom Ausgang des 15. Jahrhunderts bis Mitte des 16. Jahrhunderts. Schulrat Kretschmar. — 7. März: Kunst um 1500. Lehrer Buch, Mittelschullehrer Scholl. — 14. März: Die Aufnahme des schweizerischen Meeres. Kammerhilfsleiter Dr. H. Spangenberg. — 21. März, 28. März, und 4. April: Die bühnende Kunst der Reformationszeit. Mittelschullehrer Thielken.

Ort: Mülles Hofel.
Zeit: Dienstags, 20–22 Uhr.

Vorarbeiten werden veranstaltet: ein Konzert, die Aufführung des Redentiner Opernspiels.

*

Dr. Koczin:
Die Geschichte der deutschen Uneinigkeit.
(Arbeitsgemeinschaft an 4 Abenden.)
„Jedes Volk ist im Verhältnis zu seinen Mitbewohnern mit seinem schicksalichen Erfolge innerlich verbunden. Es geht nicht ohne weiteres an, seine Hände in Unschuld zu waschen, wenn es nicht die Ursachen der Verhältnisse zu erkennen und um die Ursachen zu kämpfen, denen es unterliegt. In dieser Arbeitsgemeinschaft sollen die äußeren und inneren Zusammenhänge untersucht werden, die die deutsche Einigung verzögert und erschwert haben.“
(Paul Rohrbach.)

Besprechung, Kunst aller gegen alle ist eine oft fehlgeschlagene, doch immer wieder zu beobachtende Erscheinung der deutschen Geschichte. Wer ein Werk behaupten will, muß es zuerst fest ins Auge fassen, um es in seinem Wesen zu erkennen und um die Ursachen zu erforschen, denen es unterliegt. In dieser Arbeitsgemeinschaft sollen die äußeren und inneren Zusammenhänge untersucht werden, die die deutsche Einigung verzögert und erschwert haben.

Ort: Stadtschule.
Zeit: Freitags, 20–22 Uhr.
Beginn: 7. Januar 1933.

*

Dr. Koczin:
Das Geschick des Versalles
im Lichte der heutigen Forschung.
(2 Vorträge von je 2 Stunden mit Aussprache.)
Der Artikel 231 des Versalles Vertrages stürzte Deutschland und seinen Verbündeten die moralische Verantwortlichkeit für den Weltkrieg auf und schuf so für die alliierten und assoziierten Mächte die juristische

Grundlage für die Reparationslast, die Deutschland auferlegt werden sollte. Deutschland verlangte die Wahrung der Gerechtigkeit und der völkerrightlichen Gefahrung halber Entschädigung des Artikels 231.

In den Vorträgen sollen die Entstehung des Art. 231 und die Zusammenhänge zwischen ihm und den Reparationsbestimmungen geprüft werden. In drei Abschnitten werden die Verhandlungen in der Kriegsgesandtschaft bis auf die Gegenwart vorgeführt mit dem Ergebnis, daß kein ernsthafter Vorkrieg mehr daran denkt, das Schuldurteil der verbündeten Sieger als begründet hinzunehmen.

Ort: Stadtschule.
Zeit: Freitags, 20–22 Uhr.
Beginn: 24. Februar 1933.

*

Dr. Wiener:
Besprechung wissenschaftlicher Fragen.
Aus dem Bereich der Antinomie geht hervor, daß eine Trennung der zu behandelnden Fragen im einzelnen noch nicht möglich ist, da die wissenschaftlichen Ereignisse der kommenden Wochen, die heute noch nicht vorherzusehen sind, zur Diskussionsgrundlage gemacht werden sollen. Um nur einige Beispiele zu nennen, deren Behandlung in Frage kommt: „Aufklärung des Tarifwesens“, „Kultur oder Weltmarkt“, „Sozialisierung der Schiffsindustrie“, „Verstaatlichung der Reichsbank“, „Erziehung“.

Ort: Stadtschule.
Zeit: Montags, 20–22 Uhr.
Beginn: 16. Januar 1933.

*

Wieder:
Lebensfragen der jungen Generation.
1. Arbeit, Arbeit und Gesellschaft — Arbeit zur Arbeit, Recht auf Arbeit — Arbeit und Beruf — Der Mensch und das lauernde Band — Arbeit und der Sinn des Lebens — (4 Abende.)
2. Ehe, Geschichtliches — Ehe und Wirtschaft — Ehe und Kind — Ehe und Staat — Weltanschauliche Grundlagen — Kameradschaftliche — Die Ehe als Idee und Wirklichkeit. — (4 Abende.)

Ort: Stadtschule.
Zeit: Mittags, 20–22 Uhr.
Beginn: Donnerstag, 8. Januar 1933.

*

Dr. Kaminski:
Dramatische Arbeitsgemeinschaft.
Theoretischer Teil: Sprachübungen (Aussprache, Wort-, Satz-, und Textübungen), richtiges Hören und Verstehen, Dialektfehler. Die sogenannte „Sprechprobe“.
Praktischer Teil: Gemeinsames Lesen von Dramen (soziales Drama des 19. Jahrhunderts), Rollenverteilung, häusliche Vorbereitung. — Die Bücher werden kostenlos an die Teilnehmer abgegeben. — Besprechungen über äußere und innere Wert des einzelnen Bühnenergebnisses, über Aufführbarkeit usw. — Am Vorbergrund steht diesmal das Leben von Dramen.

Ort: Stadtschule.
Zeit: Mittags, 20–22 Uhr.
Beginn: 18. Januar 1933.

*

Kaffel:
... und um Shakespeare!
Unsere Begabten haben aus Schmecker innerer Not heraus ihres Lebens Kern und Wert. Ungeachtet sozialer Kräfte haben sie durch ihr Schaffen die

Abb. 3: Überblick zu kulturellen Vorträgen und Arbeitsgemeinschaften in Merseburg (Arbeitsplan, 1932/1933, II. Hälfte, 13)

4 Arbeitspläne und die Ordnung des Lokalen

Der Anspruch, das Lokale und Regionale zu vertreten, zu organisieren, zu deuten und dadurch zu konstituieren, spiegelte sich jedoch nicht ausschließlich auf der inhaltlichen Ebene der Arbeitspläne wider. Parallel zur ‚Schausite‘ der Angebotskommunikation bargen die Arbeitspläne noch eine weitere Ebene, die im Folgenden in Anlehnung an Stefan Kühl als „informale Seite“⁵⁸ der Angebotskommunikation gefasst wird. Arbeitspläne als Medium,

58 Kühl 2020, 77-140

so die Überlegung, richteten sich nicht – einem Sender-Empfänger-Modell folgend – ausschließlich an eine externe Gruppe von Bildungsinteressierten.⁵⁹ Sie waren ebenso Mittel der Herstellung der Organisation, des innerorganisationellen Ausgleichs und der Verankerung innerhalb einer lokalen Bildungselite: Sie mussten die Erwartungen der Adressat*innen erfüllen; gleichzeitig aber auch die Erwartungen und Erwartungserwartungen der beteiligten Organisationen und Individuen. Ebenso dienten sie der Abgrenzung gegenüber dem Außen der vorgestellten Gemeinschaft ‚Volkshochschule‘. Dies zeigt sich erstens in der Namensgebung der Organisationen, zweitens in der Gestaltung und drittens in der Verräumlichung der Volkshochschulen – sprich: in der paratextuellen Kommunikation.⁶⁰ Deutlich wird hierbei, dass die Ordnung des Lokalen nicht nur auf dem Heimatwissen der Verantwortlichen beruhte, sondern ebenso auf dem Wissen um die Heimat, also dem Wissen um die lokalen Umstände, wie Räumlichkeiten, Interessengruppen und Stadtöffentlichkeiten.

In Dessau erwies sich der ursprüngliche Name als unpraktisch, verwies aber auf das zentrale Problem, vor dem die Erwachsenenbildung in der Anhaltischen Landeshauptstadt stand: Die Benennung „Kaufmännische und staatsbürgerliche Fortbildungskurse veranstaltet von dem Deutschen Bankbeamten-Verein, Zweigverein Dessau, Deutschen Privatbeamten Verein, Zweigverein Dessau, Deutschnationalen Handlungsgehilfen-Verband, Ortsgruppe Dessau, Kaufmännischen Verband für weibliche Angestellte, Ortsgruppe Dessau, Kaufmännischen Verein von 1857, Hamburg, Bezirksverein Dessau, Kaufmännischen Verein zu Dessau E. V., Verband Deutscher Handlungsgehilfen zu Leipzig, Kreisverein Dessau, in Verbindung mit der Kaufmännischen Fachschule zu Dessau“⁶¹ drückte als Formulierung vor allem Uneinigkeit aus. Die Dominanz des Handelsschulwesens Blums musste also, um die beteiligten Parteien zu integrieren, verborgen werden. Dazu diente zunächst die Schaffung des Verwaltungsausschusses für die Dessauer Volks-Hochschulkurse – ein Begriff, der die Selbstbezeichnung als Volkshochschule und damit als eine einheitliche Institution vermied. Dieses Dach war in der Gründungsphase aber offenbar zu einnehmend, denn bereits im April 1920 sah sich der Verwaltungsausschuss genötigt, darauf hinzuweisen, welche Organisationen (insgesamt 24) Teil der Volkshochschule waren.⁶² Dann wurde diese organisationelle Pluralität zwar nicht ständig auf dem Titelblatt gezeigt, jedoch diente in den ersten Ausgaben eine statistische Aufstellung der Kursbeteiligung nach Vereinsmitgliedschaft dazu, die Aktivität der einzelnen Vereine auszuweisen und in Konkurrenz zueinander zu stellen.⁶³ Im Zuge einer sichtlichen Professionalisierung der Arbeit der Volkshochschule erfolgte die Umbenennung in ‚Vorstand der Dessauer Volks-Hochschulkurse‘,⁶⁴ die fortan unter ihrem Direktor M. Kröter und dem Vorstandsvorsitzenden Blum stärker zentralisiert wurden. Die Tradition der Kaufmannsschule trat dabei aber symbolisch ebenso in den Hintergrund, wie sie organisatorisch dominant blieb.

Im Falle Merseburgs und den sich bereits in der Gründungsperiode abzeichnenden Spannungen lässt sich die Formulierung ‚Kulturelle Vorträge und Arbeitsgemeinschaften Merseburg‘ als Produkt einer gescheiterten Institutionalisierung interpretieren. Der Plural sowie der Verzicht auf die Selbstbezeichnung Volkshochschule deuten darauf hin, dass sich die Beteilig-

59 vgl. Käßlinger 2022, 16

60 vgl. Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2020, 94

61 KsFk 1919

62 Mitteilungen, 3 (1920), 1

63 Mitteilungen, 5 (1920), 7-8

64 Mitteilungen, 13 (1925)

ten bewusst von der Volkshochschulbewegung abgrenzten und den Arbeitsplan lediglich als Instrument zur Kommunikation verschiedener, nur durch die lokal abgesicherte Autorität der Vortragenden verbunden Angebote nutzten. In diesem Sinne wurde ein Angebot kommuniziert – der Sender konstituierte sich darin ex negativo und im Bewusstsein der eigenen Deutungsmacht.

Diesem Gegensatz zwischen Dessau und Merseburg entspricht der Kontrast in der Gestaltung, etwa der Titelblätter in Abbildung 4 (Dessau) und Abbildung 5 (Merseburg).



Abb. 4: Titelblatt für die Dessauer Volks-Hochschulkurse (Mitteilungen, 23 (1929))

Die Volkshochschule Dessau vereinte sich unter dem Kürzel DVH und einem entsprechenden Emblem mit Eule und Sonne in einer Mischung aus gebrochenen und Antiqua-Schriftarten – in einem gestalterischen Ausreißer im Februar 1925 gar in Grotesk.⁶⁵ Diese Gestaltungsformen suchten die zeitgenössischen Kulturkonflikte um Traditionalismus und Moderne zu versöhnen sowie die Nähe zum 1925 in Dessau ansässigen Bauhaus zu integrieren.

65 Mitteilungen, 13 (1925)

ren.⁶⁶ Der repräsentative Anspruch, der sich immer stärker von der mehrseitigen Broschüre zum doppelseitig bedruckten Flugblatt beziehungsweise Plakat wandelte, zeugt von einer zunehmenden Verankerung in der Stadtgesellschaft sowie von einer erfolgreichen Überwindung der Fliehkräfte organisationaler Sonderwege: In dem Maße, in dem sich die Volkshochschule institutionalisierte, reduzierten sich ihre Arbeitspläne auf das in den Augen des Vorstands Wesentliche.

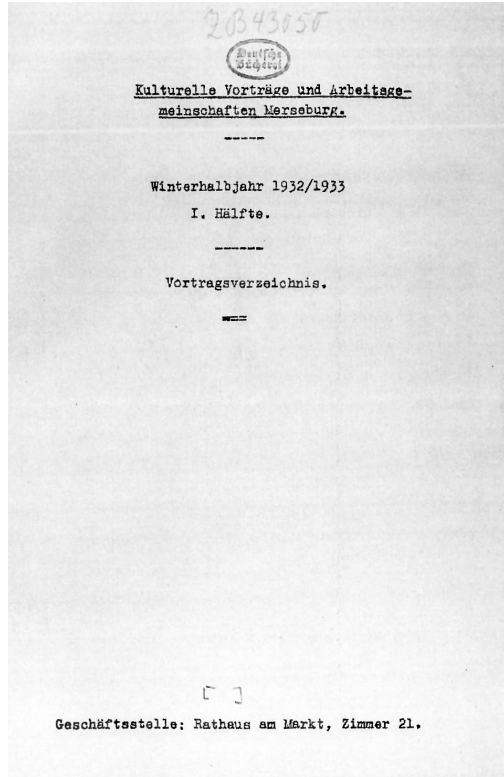


Abb. 5: Titelblatt der kulturellen Vorträge und Arbeitsgemeinschaften in Merseburg (Arbeitsplan, 1932/1933, I. Hälfte)

In Merseburg handelt es sich um ein gestalterisches Gegenstück: vermutlich geheftete und hektografierte Gebrauchszusammenstellungen ohne repräsentativen und integrativen Anspruch. Gerade die hemdsärmelige, einfache Form erlaubte den Spagat zwischen dem Angebot eines kommunalen Bildungsangebots auf der einen und dem bereits in der Gründungszeit fehlenden Willen zum Zusammenschluss auf der anderen Seite.

Zuletzt zeigt sich die Ausgleichsfunktion, die die Arbeitspläne übernahmen, im Paratext und dabei insbesondere in der ‚mental map‘ der Stadt, die durch die Arbeitspläne entwor-

⁶⁶ zur Volkshochschule Dessau und dem Bauhaus vgl. Grossmann 2019; Die von Wilhelm Grossmann nahegelegte Verbindung von Bauhaus und Volkshochschule schlug sich inhaltlich nicht in den Arbeitsplänen der Volkshochschule Dessau nieder.

fen wurde.⁶⁷ In Dessau spiegelte die räumliche Verortung den Integrationsanspruch, den die Volkshochschule erhob. Grundsätzlich fanden die Kurse und Veranstaltungen in den 1920er Jahren in der von Blum gegründeten Kaufmännischen Fachschule, in der auch die Geschäftsstelle der Volkshochschule angesiedelt war, statt. Diese eindeutige Verortung unter der Ägide Blums wurde allerdings immer wieder unterbrochen von Veranstaltungen und Seminaren etwa in der Aula der Handelsrealschule⁶⁸, der Anhaltischen Gemäldegalerie⁶⁹ oder dem evangelischen Vereinshaus⁷⁰. Außerdem legte der Vorstand der Volkshochschule darauf Wert, Aushänge in den verschiedenen Buchhandlungen und einigen anderen Geschäften der Stadt zu verteilen – und darauf im Arbeitsprogramm explizit hinzuweisen.⁷¹

Im Falle Merseburgs war die sozialräumliche Verankerung exklusiver: Die Geschäftsstelle befand sich im „Rathaus am Markt, Zimmer 21“ und erhielt dadurch – sowie durch den Hinweis, dass Anmeldungen nur „während der üblichen Dienststunden“ seien – einen behördlich-offiziellen Charakter.⁷² Die Kurse, Arbeitsgemeinschaften und Vorträge wiederum fanden ausschließlich in Schulgebäuden statt: in der Mittelschule, der Stadtschule oder im Reform-Realgymnasium. Lediglich eine Veranstaltung zur Kunstgeschichte begann mit einer Besichtigung der Merseburger Neumarktkirche St. Thomae bevor die Teilnehmenden in die Räume der Stadtschule wechselten.⁷³ Daneben war für die zweite Hälfte des Wintersemesters 1932/33 ein Vortrag unter der Leitung von Mittelschullehrer Thielsen in Müllers Hotel geplant.⁷⁴ Die Haltung der örtlichen Lehrerschaft, die Volkshochschule und das Engagement der Reichszentrale für Heimatdienst als Einmischung in die eigene, sozialfürsorgerische Arbeit zu verstehen, schrieb sich also bis in die frühen 1930er Jahre fort. Inhaltlich, symbolisch und räumlich blieb die Volkshochschule Merseburg also fest in der Hand der lokalen Bildungselite, die die Volkshochschule damit als verlängerten Arm des Regelschulwesens konstituierte.

Zusammenfassend zeigen die Beispiele Dessau und Merseburg zwei Varianten, das Lokale zu ordnen: eine wirtschaftsbürgerlich-liberale, auf breite Integration von Heimat abzielende Repräsentation (Dessau) sowie eine bildungsbürgerlich-hierarchische, Heimat dominierende und auf Relegation angelegte (Merseburg).

5 Schluss: die Volkshochschule als imaginäre Gemeinschaft

Die historische Programmanalyse als Methode der historischen Bildungsforschung weist für die Geschichtswissenschaft, die üblicherweise mit breiteren Quellenkorpora arbeitet, praktische Fragen der Quellenkritik auf. In manchen, vermutlich den meisten Fällen abseits der Volkshochschulen der Metropolen bleiben die Programme fast die einzige Quelle, die zur Erforschung der Geschichte der Volkshochschulen und der Erwachsenenbildung zur Verfügung stehen. Ob es sich dabei um Überrest- oder Traditionsquellen handelt, hängt – wie häufig – von der Fragestellung ab: In diesem Beitrag wurde unter Rückgriff auf jüngere Dis-

67 vgl. eine ähnliche Perspektive für Halle (Saale) bei Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2020, 102-103

68 z. B. Mitteilungen, 16 (1926), 1

69 z. B. Mitteilungen, 21 (1928), 1

70 z. B. Mitteilungen, 5 (1920), 1

71 ebd.

72 Arbeitsplan, 1932/1933, I. Hälfte, 2

73 Arbeitsplan 1931/32, II. Hälfte, 4

74 Arbeitsplan, 1932/33, I. Hälfte, 13

kussionen in der historischen Erwachsenenbildungsforschung argumentiert, dass der Zugriff über den Begriff der ‚Angebotskommunikation‘ noch weiter gedacht werden kann: Volkshochschulen als imaginäre, lokal und regional verankerte vorgestellte Gemeinschaften konstituierten sich in den Programmen. Die Programme stellten damit nicht nur eine Schauseite gegenüber einem imaginären Publikum dar, sondern hatten ebenso eine informelle, nach innen gerichtete Seite. Damit schufen sie also eine Realität *sui generis*, die auf eine soziale, politische und kulturelle Beheimatung der Stadtgesellschaft abzielte. Das Sprechen von ‚der Volkshochschule beziehungsweise der ‚Volkshochschulbewegung‘ bedarf also insofern einer Korrektur, als für die Interpretation der Quellen lokale und regionale Kontexte und weniger ideengeschichtliche Typologien nach ‚alter‘ und ‚neuer‘ Richtung oder ‚Arbeiterbildung‘ und ‚Bildung für Arbeiter‘ maßgeblich sind.⁷⁵

Mit dem Fall Dessau zeigt sich eine Form bürgerlich-liberaler Stadtintegration, die unter den Auspizien der Kaufmannsschule Heimatwissen und das Wissen um Heimat, also um die lokalen Gegebenheiten, zur organisationellen Stabilisierung nutzte. Neben einem Fokus auf Heimatwissen vor allem in den Anfangsjahren griff die Volkshochschule Dessau zunehmend auf paratextuelle und verräumlichende Elemente zurück, um die eigene Einheit herzustellen und die Deutungshoheit über die Ordnung des Lokalen zu entfalten. Der Fall Merseburg zeigt wiederum, dass die lokalen und regionalen milieubedingten Spannungen dazu führten, dass die Konstitution der Gemeinschaft ‚Volkshochschule‘ durch das Programm provisorisch und fragil blieb. Ein von einer lokalen Bildungselite dominiertes Vortragsprogramm bemühte sich gar nicht um die Herstellung einer übergreifenden Einheit und einer Ordnung des Lokalen, sondern diente als Sprachrohr örtlicher Oberschullehrer und Studienräte und einer von der Nation aus gedachten Dominanz.

Aus geschichtswissenschaftlicher Perspektive verbindet sich damit das Plädoyer, Arbeitsprogramme beziehungsweise Volkshochschulen stärker in ihren regionalen und lokalen Kontexten zu verorten. Was eine Volkshochschule war, war Teil eines intensiven Aushandlungsprozesses, der auch und vor allem in und über Arbeitsprogramme ausgetragen wurde.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Anderson, B. (1996): *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*, (2. Aufl.). Frankfurt/M. und New York: Campus.
- Arbeitsgemeinschaft der anhaltischen Volkshochschulen (1927): *Die Volkshochschule in Anhalt*. o. O.: o. V.
- Blum, T. (1911): *Das deutsche Handelsschulwesen*. Leipzig: G. J. Göschen'sche Verlagsbuchhandlung.
- Bösch, F. (2011): *Mediengeschichte. Vom asiatischen Buchdruck zum Fernsehen*. Frankfurt/M.: Campus.
- Ebner von Eschenbach, M. & Dinkelaker, J. (2019): *Arbeitspläne als Quellen der Geschichte der Volkshochschulen in der Weimarer Republik*. In: *Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung*, 28, 77–89.
- Ebner von Eschenbach, M. & Dinkelaker, J. (2020): „Die Volkshochschule will in erster Linie dem Lern- und Bildungsbedürfnis der werktätigen Bevölkerung dienen“. *Explorationen zur Historiographie erwachsenenpädagogischer Angebotskommunikation anhand von Arbeitsplänen der Volkshochschule Halle zu Beginn der 1920er Jahre*. In: O. Dörner, A. Grotluschen, B. Käpplinger, G. Molzberger & J. Dinkelaker (Hrsg.): *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 92-106.
- Emmerling, E. (1958): *Fünfzig Jahre Volkshochschule in Deutschland. Ein Beitrag zur Geschichte der Erwachsenenbildung*. Berlin: Volk und Wissen.
- Endler, R. (2006): *Von der Privatschule zum Reform-Realgymnasium. Zum Gedenken an den 125. Geburtstag des Schulgründers Kurt Koerlin am 5. April 2005*. In: *Merseburg einst und jetzt*, (14), 4-45.

75 Merrill & Schurman 2016, 5

- Faulenbach, B. (1999): Nach der Niederlage. Zeitgeschichtliche Fragen und apologetische Tendenzen in der Historiographie der Weimarer Zeit. In: P. Schöttler (Hrsg.): *Geschichtswissenschaft als Legitimationwissenschaft: 1918-1945*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 31-51.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2001): *Erwachsenenbildung und soziales Engagement. Historisch-biographische Zugänge*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Graf, R. (2008): *Die Zukunft der Weimarer Republik. Krisen und Zukunftsaneignungen in Deutschland 1918-1933*. München: Oldenbourg.
- Grossmann, W. (2019): Kandinsky, Bauhaus und die Volkshochschule Dessau. In: J. Schrader & E. D. Rossmann (Hrsg.): *100 Jahre Volkshochschulen. Geschichten ihres Alltags*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 36-37.
- Günther, U. (1988): *Volkshochschule zwischen Ideologie und Praxis*. In: dies. (Hrsg.): *Zur Lokalgeschichte der Volkshochschule. Eine themenorientierte Dokumentation*. Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V., 12-42.
- Heßdörfer, F. (2021): *Der Geist der Potentiale. Zur Genealogie der Begabung als pädagogisches Leistungsmotiv*. Bielefeld: transcript.
- Käpplinger, B. (2022): *Arbeitspläne und Leitideen in der Weimarer Republik – Divergente Richtungen der Volkshochschulen in Bremen und in Gießen*. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. Online unter: <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00209-7>. (Abrufdatum: 08.07.2022).
- Kempen, W. v. (1925): *Dessau und Wörlitz*. Leipzig: Klinkhardt & Biermann.
- Koerlin, K. (1918): *Die Zerschmetterung Deutschlands!* (2. Aufl.). Langensalza: Julius Beltz.
- Koerlin, K. (1926): *Zur Vorgeschichte des russisch-französischen Bündnisses 1879–1890*. Halle/S.: Mitteldeutscher Verlag.
- Köster, G., Poenicke, C. & Volkmar, C. (Hrsg.) (2019): *„Mit dem Wissen kommt das Denken ...“ 100 Jahre Erwachsenenbildung an der Volkshochschule Magdeburg*. Halle/S.: Mitteldeutscher Verlag.
- Kreißler, F. (2010): *Wirtschaftliche Entwicklung und räumliche Diversifizierung – Dessau wird eine kleine Großstadt*. In: T. Brockmeier & D. Hackenholz (Hrsg.): *Aufstieg, Fall & Neubeginn. Zur wirtschaftlichen Entwicklung der Junkers- und Bauhausstadt Dessau (Anhalt) im 19. und 20. Jahrhundert*. Halle/S.: Mitteldeutscher Verlag, 59-92.
- Kreisvolkshochschule Saalekreis (o. D.): *kurzer geschichtlicher Abriss*. Online unter: <https://kvhs-saalekreis.de/ihre-kvhs/geschichte-d-kvhs/>. (Abrufdatum: 28.06.2022).
- Kühl, S. (2020): *Organisationen. Eine sehr kurze Einführung*. (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Labitzke, H. (1995): *Volkshochschule Dessau – die älteste in Mitteldeutschland*. In: D. Oppermann & P. Röhrig (Hrsg.): *75 Jahre Volkshochschule. Vom schwierigen Weg zur Humanität, Demokratie und sozialen Verantwortung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 139-157.
- Langewiesche, D. (1980): *Freizeit und „Massenbildung“*. Zur Ideologie und Praxis der Volksbildung in der Weimarer Republik. In: G. Huck (Hrsg.): *Sozialgeschichte der Freizeit. Untersuchungen zum Wandel der Alltagskultur in Deutschland*. Wuppertal: Hammer, 223-247.
- Langewiesche, D. (1989): *Erwachsenenbildung*. In: D. Langewiesche & H. E. Tenorth (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band V: 1918-1945*. München: Beck, 337-370.
- Merrill, M. & Schurman, S. J. (2016): *Toward a General Theory and Global History of Workers' Education*. In: *International Labor and Working-Class History*, 90, 5-11.
- Müller, T. B. (2014): *Nach dem Ersten Weltkrieg. Lebensversuche moderner Demokratien*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Nühlen, M. (2010): *Erwachsenenbildung und die Philosophie. Historischer Rückblick und die Herausforderungen für die Zukunft*. Berlin: Lit Verlag.
- Oberkrome, W. (2012): *„Deutsche Heimat“*. Nationale Konzeption und regionale Praxis von Naturschutz, Landschaftsgestaltung und Kulturpolitik in Westfalen-Lippe und Thüringen (1900-1960). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Peukert, D. (1986): *Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge von 1878 bis 1932*. Köln: Bund-Verlag.
- PEVhs 1919 – *Plan zur Einrichtung einer Volkshochschule*, in: *Merseburger Korrespondent* vom 27.5.1919.
- Regener, R. (2019): *Der Freistaat Anhalt in den Anfangsjahren der Weimarer Republik*. In: P. Wagner & M. Hettling (Hrsg.): *Revolutionäre Zeiten zwischen Saale und Elbe. Das heutige Sachsen-Anhalt in den Anfangsjahren der Weimarer Republik*. Halle/S.: Mitteldeutscher Verlag, 47-68.
- Richter, H. (2017): *Moderne Wahlen. Eine Geschichte der Demokratie in Preußen und den USA im 19. Jahrhundert*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Verheyen, N. (2018): *Die Erfindung der Leistung*. München: Hanser.

- Wagner, P. (2019): „Es ist alles ruhig. Auf dem Rathaus eine rote Flagge“. Die Revolution von 1918/19 in Halle an der Saale. In: P. Wagner & M. Hettling (Hrsg.): *Revolutionäre Zeiten zwischen Saale und Elbe. Das heutige Sachsen-Anhalt in den Anfangsjahren der Weimarer Republik*. Halle/S.: Mitteldeutscher Verlag, 14-46.
- Werner, M. (2005): Zwischen politischer Begrenzung und methodischer Offenheit. Wege und Stationen deutscher Landesgeschichtsforschung im 20. Jahrhundert. In: P. Moraw & R. Schieffer (Hrsg.): *Die deutschsprachige Mediävistik im 20. Jahrhundert*. Ostfildern: Jan Thorbecke, 251-364.

Archivalien

- Arbeitsplan – Volkshochschule Merseburg, Arbeitsplan Winterhalbjahr 1931/32 (1931), 2-Winterhalbjahr 1932/33 (1932), 2; Deutsche Nationalbibliothek Leipzig, ZB 43050.
- AV KP 1919 – Volkshochschulbewegung, Aktenvermerk von Karl Pilling vom 31.10.1919; Historisches Stadtarchiv Merseburg, DG 118.
- Korr M/KP 1919 – Schreiben des Magistrats der Stadt Merseburg an Karl Pilling vom 10.09.1919; Historisches Stadtarchiv Merseburg, DG 118.
- KsFk 1919 – Kaufmännische und staatsbürgerliche Fortbildungskurse [...], Sommerhalbjahr 1919; Stadtarchiv Dessau-Roßlau, Sch 26-260.
- Mitteilungen – Mitteilungen des Vorstandes der Dessauer Volks-Hochschulkurse und Mitteilungen des Verwaltungsausschusses der Dessauer Volks-Hochschulkurse, 1 (1920)-8 (1922); 13 (1925) bis 25 (1931); Deutsche Nationalbibliothek Leipzig, ZB 25033.

Autor

Kellershohn, Jan; Dr., Institut für Landesgeschichte, Landesamt für Denkmalpflege und Archäologie Sachsen-Anhalt – Landesmuseum für Vorgeschichte; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Landes-, Arbeits- und Bildungsgeschichte
JKellershohn@lda.stk.sachsen-anhalt.de

**III Arbeits- und Lehrpläne der
Volkshochschulen
Historische Analysen**

(b) Demokratiebildung

Simon Oehlers

Durch Aufklärung zur Demokratie. Politische Bildung an der Deutschen Volkshochschule Brünn von 1920 bis 1938

1 Einleitung

Die deutschsprachige Volkshochschulbewegung, die um die Jahrhundertwende entstand und im Zusammenspiel mit anderen Faktoren nach dem Ende des Ersten Weltkrieges maßgeblich zur Herausbildung eines für breite Bevölkerungsteile zugänglichen Systems der öffentlichen Volksbildung in Deutschland und Österreich beitrug, wirkte auch über diese beiden Staaten hinaus im deutschen Sprachgebiet. Als deutsch verstanden sich zu dieser Zeit auch etwa 23 % der mehr als 13,5 Millionen Einwohner*innen der 1918 als ein Nachfolgestaat des österreichisch-ungarischen Kaiserreiches gegründeten Tschechoslowakei¹. Die Deutschen stellten damit die mit Abstand größte nationale Minderheit des neuen Staates dar. Deutsch war in der Tschechoslowakei eine anerkannte Minderheitensprache, die auf allen Ebenen des Staates gebraucht werden konnte und gebraucht wurde.²

Bereits vor dem Ersten Weltkrieg bestand in den Böhmisches Ländern Böhmen, Mähren und Schlesien – dem Gebiet der heutigen Tschechischen Republik – ein vergleichsweise breites und ausdifferenziertes Netz an Volksbildungsinstitutionen. 1914 existierten in diesem Gebiet mit etwa 10 Millionen Einwohner*innen mehr als 4 000 Bildungs- und Lesevereine sowie 330 wissenschaftliche Vereine.³ Das Volksbildungssystem des neuen demokratischen Staates baute auf diese gewachsenen Vereinsstrukturen auf, erweiterte sie aber auch beträchtlich. Auf Grundlage dreier 1919/1920 erarbeiteter und verabschiedeter Volksbildungsgesetze⁴, die sowohl damals als auch retrospektiv noch immer als – europaweit betrachtet – vorbildhaft beschrieben wurden und werden, entwickelte sich in den zwanzig Jahren der demokratischen Republik ein Volksbildungssystem, das auch aufgrund des gesellschaftlichen und institutionellen Nebeneinanders der unterschiedlichen nationalen und sprachlichen Bevölkerungsgruppen eine besondere Vielzahl an Volksbildungsinstitutionen hervorbrachte.⁵ Hervorzuheben sind zwei besonders einflussreiche Ausführungen der neuen Gesetzgebung. Zum einen wurde bereits innerhalb des ersten halben Jahres nach der Unabhängigkeit der Tschechoslowakei beschlossen: „Im gesamten Bereiche des tschechoslowakischen Staates sind unentgeltliche Kurse für die staatsbürgerliche Erziehung zu veranstalten, in denen allen Staatsbürgern eine fachlich volkstümliche Aufklärung über den Organismus des Staates,

1 vgl. Statistisches Staatsamt 1924, 43

2 vgl. Kučera 1999

3 vgl. Schenk 1972, 19

4 Es handelte sich hierbei um das 1919 beschlossene ‚Gesetz über die Organisierung von volkstümlichen Kursen für die staatsbürgerliche Erziehung‘ (Ges OvKstE 1919), das im selben Jahr verabschiedete ‚Gesetz über die öffentlichen Gemeindebüchereien‘ (Ges öGb 1919) sowie das 1920 beschlossene ‚Gesetz über die Gemeindegedenkbücher‘ (Ges Ggb 1920).

5 vgl. Schenk 1972, 36; Luft 1995, 237

seine Wirksamkeit in allen Zweigen seiner Tätigkeit und über die Rechte und Pflichten der Staatsbürger geboten werden sollen.“⁶

Dies führte zur flächendeckenden Gründung sogenannter *Bildungskommissionen* und *-ausschüsse* auf lokaler Ebene, um die geforderten Kurse zur staatsbürgerlichen Erziehung zu organisieren. Zum anderen wurden alle Gemeinden des Staates dazu verpflichtet, Gemeindebüchereien für die Bevölkerung einzurichten und dies – bei Vorhandensein – auch parallel für nationale Minderheiten.⁷ 1938 bestanden in der gesamten Republik insgesamt 657 Bezirksbildungsausschüsse, fast 14 000 Ortsbildungskommissionen und annähernd 13 000 Gemeindebüchereien.⁸

Im Rahmen dieses Beitrages soll nun die Bildungstätigkeit einer herausragenden deutschsprachigen Volksbildungsinstitution – der Deutschen Volkshochschule Brünn – auf dem Feld der politischen Bildung – im damaligen Verständnis einem Teilgebiet der staatsbürgerlichen Erziehung – näher analysiert werden. Dies erscheint interessant, einerseits aufgrund der besonderen Verknüpfung politischer Erwachsenenbildung mit der damals außerordentlich turbulenten, allgemeinen politischen Entwicklung und andererseits aufgrund der spezifischen Stellung der Institution als Einrichtung der deutschen lokalen Minderheit und der sich daraus ergebenden teils konflikthaften Umstände sowohl auf lokaler und nationaler Ebene als auch innerhalb der politischen Landschaft der deutschen Minderheit selbst.

2 Die Deutsche Volkshochschule Brünn

Insgesamt bestanden in der Tschechoslowakei der Zwischenkriegszeit wenigstens 21 Volkshochschulen, darunter drei deutsche Heimvolkshochschulen und zwei deutsche Abendvolkshochschulen⁹. Als Volkshochschule werden hier jene 16 tschechischen/slowakischen und fünf deutschen Bildungseinrichtungen verstanden, die über einen längeren Zeitraum hinweg stabil existierten und Bildungsveranstaltungen abhielten¹⁰. In der offiziellen Terminologie firmierten sie als sogenannte Volksbildungsschulen (*vyšší lidová škola*; wörtlich übersetzt: *Höhere Volksschule*)¹¹. Abgesehen von den wenigen Heimvolkshochschulen, waren die allermeisten dieser Volkshochschulen in den größeren Städten des Landes (Prag, Brünn, Bratislava, Pilsen, Ostrava) beheimatet¹². Unter ihnen war die *Deutsche Volkshochschule Brünn* die erste und über lange Jahre hinweg einzige deutsche Abendvolkshochschule im Land und auch die einzige, die sich, bezogen auf den Umfang ihres Bildungsangebotes und der Anzahl ihrer Hörer*innen, ohne weiteres mit großen reichsdeutschen Volkshochschulen messen lassen konnte.

In Brünn, der zweitgrößten Stadt der Republik, lebten in den 1920er und 1930er Jahren etwa 265 000 Menschen, darunter 60 000 Deutsche¹³. Wertet man die eigenen statistischen Veröffentlichungen der Brünnner Volkshochschule aus und beachtet, dass ihr reguläres An-

6 Tschechoslowakische Nationalversammlung 1919, 105

7 vgl. dazu die Gesetzestexte in Bloch 1925

8 vgl. Matula 1938, 151

9 vgl. Matula 1931, 4; vgl. Luft 1995, 237

10 Gerade in den 1920er Jahren wurde der Begriff der Volkshochschule teils nicht nur für derart stabile Einrichtungen verwandt, sondern auch als Bezeichnung lediglich einzelner Lehrgänge gebraucht (vgl. o. V. 1920, 1921, 1931).

11 vgl. Ministerium für Schulwesen und Volksaufklärung 2. Juli 1926

12 vgl. Matula 1928, 58-62

13 vgl. Iltis 1931, 14; Statistisches Staatsamt 1934, 32

gebot fast ausschließlich deutschsprachige Bürger*innen adressierte, lässt sich sagen, dass in jedem Semester bzw. Trimester 1 % bis 4 % ($\bar{x}=2,3$ %) der deutschsprachigen Bevölkerung Brünns wenigstens einen Kurs an der Volkshochschule belegte/n.¹⁴ Einen derart großen Anteil der lokalen Bevölkerung erreichte in Deutschland gerade einmal die Volkshochschule Jena.¹⁵ Andere Volkshochschulen wie beispielsweise Hannover oder gar die Berliner Volkshochschule fanden vor Ort teils deutlich geringeren Zuspruch.¹⁶ Hugo Iltis zitiert gar Franz Mockrauer, den Geschäftsführer der Dresdner Volkshochschule und 2. Vorsitzenden des ‚Reichsverbandes der Deutschen Volkshochschulen‘, der 1931 als Gast am Kongress der tschechoslowakischen Volkshochschulen in Brünn teilnahm, mit der Aussage, dass dessen Kenntnis nach keine andere deutsche Volkshochschule relativ zur Bevölkerungszahl eine derart hohe Besuchszahl aufzuweisen hätte.¹⁷

Die *Deutsche Volkshochschule Brünn*, die sich 1934 nach dem Präsidenten der Republik benannte und seitdem den Namen *Masaryk-Volkshochschule* trug¹⁸ entstand 1920 in der Absicht, die Volkshochschulbewegung der damaligen Zeit auch in die Tschechoslowakei zu tragen. Ihre Ausrichtung und ihr Werdegang sind aufs Engste verknüpft mit der Person ihres Gründers und langjährigen Leiters, Hugo Iltis. Iltis, der hauptberuflich als Lehrer am Deutschen Gymnasium in Brünn tätig war, unternahm im Sommer 1920 eine Studienreise nach Deutschland und Österreich, die ihn mit wichtigen Vertretern – er nennt in seinen Berichten über diese Reise ausschließlich Männer – der deutschen und österreichischen Volkshochschulbewegung in Kontakt brachte¹⁹. Insbesondere die auf dieser Reise gesammelten Eindrücke aus den Volkshochschulen in Dresden, Berlin, Jena, Dreißigacker, Tinz und Wien bestärkten Iltis in dem Vorhaben, eine eigene deutsche Abendvolkshochschule in Brünn zu gründen²⁰. Im Herbst 1920 erfolgte schließlich diese Gründung und die Brünnener Volkshochschule bot erstmals Kurse an²¹.

Organisatorisch, personell und finanziell verselbstständigte und verstetigte sich die Volkshochschule im Laufe der Jahre. Gegründet als eine Unterorganisation der Brünnener Deutschen Gesellschaft für Wissenschaft und Kunst, wurde sie 1924 in einen Verein überführt²². Die Basisgremien der Volkshochschule bildeten der *Lehrerrat* und der *Hörrerrat* und an der demokratisch gewählten Leitung der Volkshochschule waren auch beigeordnete Vertreter*innen einer örtlichen Gewerkschaft beteiligt. Ab

14 In bisheriger Ermangelung einer zufriedenstellenden historiografischen Untersuchung deutscher Volkshochschultätigkeit in Brünn – einzige Ausnahme stellt hier die Studie Václav Halamas aus dem Jahre 1967 dar (vgl. Halama 1967) – wurde diese Berechnung angestellt, der die von der Brünnener Volkshochschule i.d.R. jährlich veröffentlichten Teilnehmendenstatistiken zu insgesamt 42 Semestern oder Trimestern im Zeitraum von 1921 bis 1938 zugrunde liegen. (vgl. Iltis 1921, 6–7, 1924a, 51; Volkshochschule Brünn 1925, 2–3; Ber 1926, 6–7; Iltis 1928a, 141; Iltis, Badushek 1928, 3–5, 1929, 12–14, 1930, 9–11; Ber 1932, 15–16; Iltis 1932, 5–6; Ber 1933, 12–13, 1934, 1–2, 1935, 1–3, 1936, 2–3, 1937, 1–2; Ber 1938, 5–6)

15 vgl. Reimers 2003, 673–674

16 vgl. Urbach 1971, 127; Ziegler 1970, 69

17 vgl. Ber 1932, 18

18 vgl. o. V. 1934a, 1

19 vgl. Iltis 1924a, 10–12; Iltis 1930b, 5

20 vgl. Iltis 1925, 217–219

21 vgl. Iltis 1921

22 vgl. Iltis 1924a, 14

1922 erhielt sie staatliche Subventionen und es kam immer wieder zu außerordentlichen und teils beträchtlichen Spenden von Einzelpersonen und aus dem lokalen Gewerbe²³. Eine großzügige persönliche Spende des Staatspräsidenten ermöglichte es der Brünner Volkshochschule 1922, eine eigene Bücherei zu eröffnen. Durch eine umfangreiche Spendenaktion sowie die Aufnahme zweier Kredite ließ sich der Bau eines eigenen Hauses finanzieren, das im Herbst 1931 eröffnet wurde und noch heute in Brünn steht, wo es aktuell das Musikwissenschaftliche Institut der Brünner Masaryk-Universität beherbergt²⁴.

Trotz der von Iltis immer wieder vorgebrachten Kritik an einer mangelnden staatlichen Finanzierung der Volksbildung allgemein und der Volkshochschule Brünn im Speziellen²⁵ lässt sich aus den ab 1922 insgesamt steten Subventionen, einzelnen größeren staatlichen Zuschüssen und zahlreichen Grußworten höherer Staatsbeamter, Minister und auch des Staatspräsidenten zu Veranstaltungen und in Publikationen der Brünner Volkshochschule durchaus auf ein freundliches Verhältnis zwischen Staat und Deutscher Volkshochschule Brünn schließen. Ab 1929 gab die Volkshochschule Brünn ihre eigene Zeitschrift ‚Licht ins Volk‘ heraus, in der Iltis zufolge Hörer*innen Literaturangaben zu den Veranstaltungen der Volkshochschule gegeben, um das Wissen der Hörer*innen noch weiter zu vertiefen, sowie „kurze Abhandlungen zur Geschichte und zur Methodik der Volkshochschule“ in Artikeln geliefert werden sollten.²⁶ Die Namensänderung der Volkshochschule im Jahre 1934 machte sich auch auf den Titelseiten dieser Zeitschrift bemerkbar, wie in Abbildungen 1 und 2 zu erkennen.

Bezogen auf ihr inhaltliches Programm sowie ihre politische Ausrichtung bzw. die der an der Volkshochschule wirkenden Akteur*innen sticht die Brünner Volkshochschule im tschechoslowakischen Volksbildungswesen, insbesondere aber in dessen deutschen Teil, hervor. Um dies nachzuvollziehen, ist die politische Spaltung der deutschen Gesellschaft und Parteien innerhalb der Ersten Tschechoslowakischen Republik von Bedeutung. Mit der Gründung der Tschechoslowakischen Republik fanden sich die hier lebenden Deutschen in der Position einer nationalen Minderheit. Anfangs lehnten fast alle politischen Kräfte der im Staate lebenden Deutschen die neue Republik grundsätzlich ab und verweigerten sich einer konstruktiven Mitwirkung am demokratischen Aufbau.²⁷ Diese ablehnende Haltung wird in jenem politischen Kontext mit dem Begriff des *Negativismus* beschrieben.²⁸ Allmählich stellte sich ihm jedoch der politische *Aktivismus* gegenüber, dessen Vertreter*innen die neuen Verhältnisse grundsätzlich akzeptierten und innerhalb des gegebenen Staates und Systems auf die Verbesserung der Lebenslage der deutschen Bevölkerung hinwirken

23 vgl. Ber 1938, 8; Iltis 1924a, 58

24 vgl. Iltis 1924a, 44-45; vgl. Allerhand 1932, 6

25 vgl. Iltis 1930a, 78 ; Iltis 1933a, 5 : Iltis 1933b, 2; o. V. 1938, 2

26 Iltis 1929a, 1

27 vgl. Lipscher 1981, 343-344

28 vgl. Hilf 1981, 54

wollten²⁹. Auf gesamtstaatlich-politischer Ebene schwenkte Anfang der 1920er Jahre die Deutsche Sozialdemokratische Arbeiterpartei auf einen aktivistischen Kurs um, später auch weitere Parteien. Ab 1926 waren deutsche Parteien an der Regierung beteiligt.³⁰

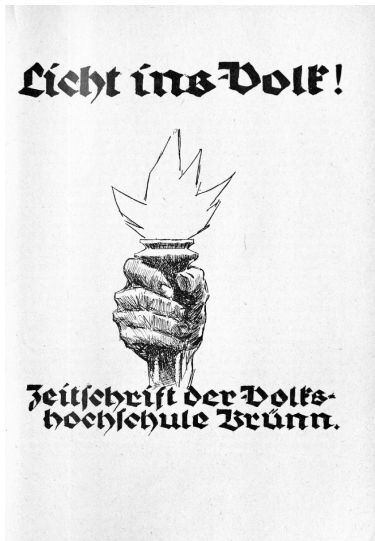


Abb. 1: Titelseite der Zeitschrift ‚Licht ins Volk‘ (1932) (o. V. 1932, Titelseite)



Abb. 2: Titelseite der Zeitschrift ‚Licht ins Volk‘ (1934) nach Namensänderung der Volkshochschule (o. V. 1934b, Titelseite)

Auf dem Feld der Volksbildung lässt sich eine ähnliche politische Lagerbildung nachvollziehen. Robert Luft charakterisiert das eine Lager als *demokratisch-liberale* deutsche Volksbildung, das den deutschen Aktivismus unterstützte, während das andere Lager sich durch seine *völkisch-nationale* Richtung auszeichnete³¹. Das größere Lager stellte das *völkisch-nationale* dar. Unter dem Schlagwort der sogenannten *Heimatbildung* sammelten sich hier Kräfte um prominente Köpfe wie Emil Lehmann oder Rudolf Lochner, die mit Volksbildung auch *Volk-Bildung*³² verbanden. Václav Halama bezeichnet die Heimatbildung als eine „chauvinistische Richtung der Volksbildung“³³. Viele an der Deutschen Volkshochschule Brünn tätige Dozent*innen und Funktionsträger*innen, allen voran der Leiter Iltis selbst, waren selbst Sozialist*innen bzw. Sozialdemokrat*innen oder standen diesen nah. In der demokratisch gewählten Leitung waren eine örtliche Gewerkschaft und die sozialistischen *Naturfreunde* vertreten. Iltis selbst war einer der lautstärksten Kritiker der sogenannten *Heimatbil-*

29 vgl. ebd., 56; Kučera 2017, 189-190

30 vgl. Alexander 1997, 127-128

31 vgl. Luft 1995, 236-238

32 vgl. Ciupke 2016, 26; Olbrich, Siebert 2001, 203; Weger 2017, 115

33 Halama 1967, 6; Übers. SO

dung. Nach dem Einmarsch der Deutschen Wehrmacht in Brünn 1938 wurden viele Dozent*innen und Funktionsträger*innen der Brünner Volkshochschule aufgrund ihrer politischen Gesinnung oder auch ihrer jüdischen Abstammung in Konzentrationslager deportiert. Einigen, hier ist ebenfalls Iltis mit seiner Familie als Beispiel zu nennen, gelang gerade rechtzeitig noch die Flucht – in Iltis' Fall in die Vereinigten Staaten von Amerika³⁴.

Innerhalb der deutschen Bevölkerung nahmen die Ablehnung der Demokratie und der Zuspruch zu Autoritarismus und Nationalsozialismus in den 1930er Jahre nicht nur in Deutschland und Österreich, sondern auch in der Tschechoslowakei rapide zu. Der rasante Aufstieg der Sudetendeutschen Partei (SdP), die sich unter Konrad Henlein schnell von einer völkischen Sammlungspartei zur völkischen und nationalsozialistischen Partei entwickelte, dokumentiert dies anschaulich. Bei den nationalen Parlamentswahlen 1935 wurde die SdP mit landesweit 15 % und einem Anteil von fast 60 % der auf deutsche Parteien entfallenen Stimmen stärkste Einzelpartei. Bei den letzten demokratischen Wahlen, den Gemeindewahlen 1938, entfielen etwa 90 % aller für deutsche Parteien abgegebenen Stimmen auf die SdP.³⁵

Vor diesen geschilderten Rahmenbedingungen und dem Umstand der gerade in den 1930er Jahren stetig zunehmenden antidemokratischen Tendenzen, vor allem innerhalb der deutschen Bevölkerung, soll im Folgenden nun analysiert werden, wie politische Bildung an der Deutschen Volkshochschule Brünn in den 18 Jahren ihrer Existenz vorstättenging und wie sich deren Stellung und Inhalte im Programm der Volkshochschule über die Jahre entwickelten.

Staatsbürgerlicher Erziehung wurde bereits in der grundlegenden Gesetzgebung zur öffentlich organisierten Volksbildung in der Tschechoslowakei eine herausragende Rolle eingeräumt. Betrachtet man die Gesetztestexte, insbesondere aber die hierzu herausgegebenen Erlässe, zeigt sich, dass unter staatsbürgerlicher Erziehung vorrangig aber keineswegs ausschließlich die Vermittlung politischer Inhalte verstanden wurde.³⁶ Inhalte der 1919 beschlossenen und grundsätzlich kostenfrei abzuhaltenden Kurse für staatsbürgerliche Erziehung sollten beispielsweise „Erläuterungen aus der Bürgerkunde über die Staatsverfassung, die öffentlichen Behörden, die Rechte und Pflichten der Staatsbürger [...], volkswirtschaftliche Erläuterungen [...], historische Erläuterungen über die Entwicklung des selbständigen tschechoslowakischen Staates [...], Erläuterungen über die Bedeutung und die Fragen des Demokratismus“³⁷ umfassen. Mehrere Autor*innen der Zeit betonten immer wieder, dass die „politische Erziehung des Volkes“³⁸, letztlich auch die Güte und überhaupt das Bestehen der Demokratie determinieren³⁹. Trotz Nennung der Demokratie in relevanten Texten zeigt sich bereits am zitierten Erlass, dass im Vordergrund doch eher der Staat steht. Politische Bildung in der Zwischenkriegszeit wird mehrfach als vorwiegend staatspädagogisch ausgerichtet beschrie-

34 vgl. Iltis et al. 2017, 9; Weindling 2017, 39; Stifter 2020, 206

35 vgl. Kučera 2017, 194; Oellermann 2008, 35; Statistisches Staatsamt 1936, 34-35

36 vgl. Tschechoslowakische Nationalversammlung 1919; Ministerium für Schulwesen und Volksaufklärung 22. April 1919; Erl BkF 1924; Erl OvKstE 1919

37 Ministerium für Schulwesen und Volksaufklärung 22. April 1919

38 Rauchberg 1920, 9

39 vgl. ebd.; Rauchberg 1935, 3-6; Uhlř 1919

ben⁴⁰; im tschechoslowakischen Falle hebt Eva Hahn in ihrer Untersuchung politischer Lehrmaterialien zudem hervor, dass Ausgangspunkt aller staatsbürgerlichen Erziehung die vermeintlichen demokratischen Defizite der Bürger*innen waren.⁴¹ Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang ein Ausspruch des ersten tschechoslowakischen Staatspräsidenten, Tomáš Garrigue Masaryk: „Die Demokratie hat ihre Mängel, weil die Bürger ihre Mängel haben. Wie der Herr, so das Gescherr.“⁴² Milan Beneš charakterisiert politische Bildung in der Ersten Tschechoslowakischen Republik gar als „politische Bildung von oben“⁴³.

Ob eine derart betriebene politische Erwachsenenbildung der beschriebenen Radikalisierung auf gesamtstaatlicher Ebene also überhaupt wirksam entgegenwirken bzw. einer pro-demokratischen Haltung der Bürger*innen Vorschub leisten hätte können, darf durchaus bezweifelt werden. Aus diesem Grund wurde im Rahmen dieser Untersuchung nicht lediglich die quantitative Gewichtung politischer Bildung im Gesamtprogramm der Volkshochschule Brünn erhoben, sondern auch eine qualitative Analyse der Inhalte politischer Bildungsangebote vorgenommen.

3 Quellenlage und methodisches Vorgehen

Die folgende Analyse wertet im Wesentlichen Semester- bzw. Trimesterprogramme sowie Jahresberichte der Volkshochschule⁴⁴ aus. Sie folgt dabei weitestgehend der Forschungslogik sowohl einer quantitativen als auch qualitativen Programmanalyse⁴⁵. Auf den potentiellen Ertragsreichtum von Programmanalysen für die historische Erwachsenenbildungsforschung weisen verschiedentlich Autor*innen hin.⁴⁶ Wolfgang Seitter betont darüber hinaus einen Mangel an quantitativ ausgerichteten Programmanalysen in der historischen Bildungsforschung.⁴⁷ Während die vorhandenen Programme Aufschluss über das Bildungsangebot der Volkshochschule geben, lassen sich aus den Berichten Informationen über tatsächlich abgehaltene Kurse ziehen. Im Fokus dieser Auswertung steht das Bildungsangebot im Sinne einer *unmittelbaren Programmanalyse*. Gerade für die Zeitabschnitte, für die allerdings keine Programme mehr zugänglich sind, wird ersatzweise auf die statistischen Angaben aus den Jahresberichten zurückgegriffen und somit im Sinne einer *mittelbaren Programmanalyse* vorgegangen.⁴⁸

40 vgl. Caruso & Schatz 2018, 7; Röhrig 1963, 41

41 vgl. Hartmann 1982, 173 [Hahn publizierte zu diesem Zeitpunkt noch unter dem Namen Hartmann.]

42 Masaryk 1936, 337

43 Beneš 2019, 13 [Übersetzung S. O.]

44 Sämtliche hier verwendeten Primärquellen sind in der Deutschen Nationalbibliothek in Leipzig zugänglich. Die Deutsche Nationalbibliothek, damals die Deutsche Bibliothek, sammelte bereits ab den 1920er Jahren Arbeitspläne und andere Publikationen deutscher Volkshochschulen.

45 vgl. Hoffmann 2018, 32

46 vgl. Alke & Stimm 2019, 11-12; Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2019; Freide et al. 2020; Käpplinger 2008, 12

47 vgl. Seitter 2021, 320

48 vgl. Nolda 2018, 438-440

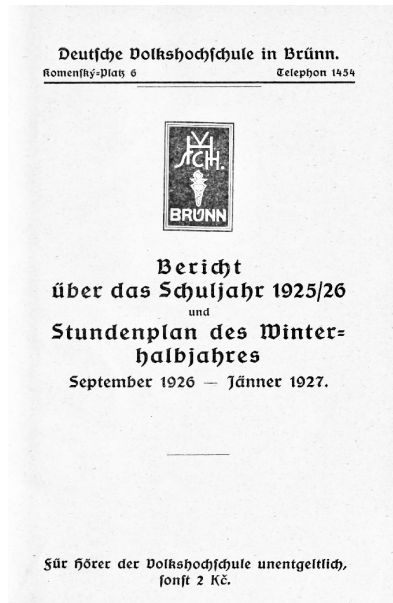


Abb. 3: Titelseite des Hefes mit sowohl Bericht für 1925/25 als auch Programm für das Wintersemester 1926/27 (Deutsche Volkshochschule in Brunn 1926, Titelseite)

Das erste Trimester der Brünner Volkshochschule wurde im Herbst 1920 abgehalten, das letzte Programm wurde für das Herbstsemester 1938 veröffentlicht. Ob das letzte Semester angesichts des Einmarsches der deutschen Wehrmacht in Brunn am 15. März 1938 noch ordnungsgemäß abgehalten wurde, darf bezweifelt werden. Die Studienjahre der Brünner Volkshochschule wurden teilweise in Trimester, teilweise in Semester unterteilt. Trimester und Semester werden im Folgenden als Studienabschnitte bezeichnet. Ein Studienjahr begann typischerweise im Oktober, Lehrbetrieb fand an 28 bis 30 Wochen pro Jahr statt. Es konnten insgesamt 47 verschiedene Studienabschnitte in 19 Studienjahren identifiziert werden. Für 33 Studienabschnitte liegen Programme vor. Für 17 Studienjahre liegen Berichte vor. Wurden sowohl Programme als auch Berichte zunächst als eigenständige Publikationen in Heftform veröffentlicht – 1926 in einer kombinierten Veröffentlichung, wie in Abbildung 3 zu erkennen, – so erschien beides ab 1928 in der Zeitschrift ‚Licht ins Volk‘.

Die Eigenbezeichnung der Programme variierte über die Jahre. Am häufigsten wurden die Bezeichnungen ‚Stundenplan‘ und ‚Vorlesungsplan‘ verwendet, jeweils zweimal wurden die Begriffe ‚Programm‘ und ‚Lehrplan‘ genutzt. Waren die Programme zunächst nach Wochentag und Uhrzeit gegliedert, so ging man ab dem fünften Studienjahr 1925/1926 zu einer inhaltlichen Gliederung nach sogenannten ‚Fachgruppen‘ über. Recht stabil über alle Jahre hinweg bestanden die allgemeine, die literarisch-philosophische, die historisch-politische und die naturwissenschaftlich-technisch-medizinische Fachgruppe. Allen nach Fachgruppen gegliederten Programmen wurde ein sogenannter ‚Stundenplan‘ beigefügt, der in tabellarischer Form eine übersichtliche Darstellung aller angebotenen Kurse bot, besonders anschaulich, da auf einer ins Heft eingeklebten ausklappbaren Seite, für das 13 Trimester – siehe Abbildung 4.

Stundenplan des 13. Trimesters.

| Zeit | Nr. | Titel | Stufe | Nr. | Titel | Stufe | Nr. | Titel | Stufe | Nr. | Titel | Stufe | Nr. | Titel | Stufe | | | | |
|------|-----|--------------------------------|-------|-----|------------------------------|-------|---------------|--------------------------|-------|-----------------------|-------------------------------------|-------|-----|----------------------------|-------------------------|----|-------------------------|---|--|
| 6-7 | 6 | Vorbereitung zum Winter-Examen | 5 | 53 | Englischer Vorkurs | 4 | 5 | Mathematik und Physik | L | 50 | Englisch für Studierende | 4 | 4 | Mathematik für Studierende | 2 | | | | |
| 7-8 | 16 | Wiederholung der Vorlesung | Z | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7-8 | 35 | Kunstgeschichte | Ph | | | 12 | Betriebslehre | 7 | 13 | Mathische Philosophie | 2 | | | 32 | Photographie | Ph | | | |
| 7-8 | 42 | Erdbeschichte | L | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7-8 | 33 | Die Erde | R.G. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7-8 | 20 | Berufsvorbereitung | 4 | 18 | Mathematik ab 1800 | 8 | 17 | Mathematik-Vorkurs | Ph | 38 | Elementare Mathematik | L | 7 | Was ist die Erde? | 5 | 62 | Mathematische Lehrgänge | L | |
| | 23 | Erdbeschichte mit der Sonne | Re | 8 | Mathematik | 5 | 16 | Mathematik ab 1800 | Ph | 39 | Mathematische Lehrgänge | Re | 4 | 69 | Kunst für Studierende | Re | | | |
| | 31 | Mathematik | 5 | 2 | Wie entstehen wir unter dem? | Ph | 26 | Mathematik-Vorkurs | Ph | 30 | Mathematik | Ph | 12 | 68 | Mathematische Lehrgänge | Re | | | |
| | 44 | Englisch für Studierende | 4 | 10 | Wiederholung der Vorlesung | Z | 13 | Mathematische Lehrgänge | 4 | 40 | Mathematik | 7 | 28 | 67 | Mathematische Lehrgänge | Re | | | |
| | 51 | Englisch für Studierende | 8 | 9 | Zusätzliche Schulstunden | 8 | 1 | Mathematische Lehrgänge | 4 | 41 | Mathematik für Studierende | 6 | 29 | 66 | Mathematische Lehrgänge | L | | | |
| | 43 | Zusätzliche Schulstunden | 8 | 47 | Zusätzliche Schulstunden | 18 | 45 | Zusätzliche Schulstunden | 8 | 48 | Zusätzliche Schulstunden | 11 | 68 | 65 | Mathematische Lehrgänge | L | | | |
| | 59 | Mathematik für Studierende | 20 | 60 | Englisch für Studierende | 4 | 67 | Mathematische Lehrgänge | 1 | 49 | Mathematik für Studierende | 4 | 4 | 64 | Mathematische Lehrgänge | Re | | | |
| | 64 | Mathematik für Studierende | 7 | 55 | Zusätzliche Schulstunden | 7 | 68 | Mathematische Lehrgänge | 4 | 50 | Englisch für Studierende | 4 | 2 | 63 | Mathematische Lehrgänge | Re | | | |
| 7-9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7-9 | 10 | Wiederholung | Z | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8-9 | 21 | Exposition | Ph | 46 | Zusätzliche Schulstunden | 8 | 25 | Mathematische Lehrgänge | Ph | 34 | Mathematik, Mathematische Lehrgänge | L | 19 | 61 | Mathematische Lehrgänge | 4 | | | |
| | 63 | Mathematik | 5 | 48 | Zusätzliche Schulstunden | 4 | 34 | Mathematische Lehrgänge | 5 | 36 | Mathematische Lehrgänge | 7 | 11 | 60 | Mathematische Lehrgänge | 4 | | | |
| | 34 | Mathematik | 4 | 52 | Englisch für Studierende | 18 | 49 | Mathematische Lehrgänge | 4 | 42 | Mathematik für Studierende | 18 | 61 | 60 | Mathematische Lehrgänge | 8 | | | |
| | 44 | Englisch für Studierende | 8 | 56 | Zusätzliche Schulstunden | 5 | 46 | Mathematische Lehrgänge | L | 44 | Zusätzliche Schulstunden | 6 | 43 | Zusätzliche Schulstunden | 8 | | | | |
| | 49 | Englisch für Studierende | 4 | 57 | Cours de conversation | 7 | 70 | Mathematische Lehrgänge | Re | 51 | Englisch für Studierende | 4 | 56 | Englisch für Studierende | 3 | | | | |
| | 60 | Englisch für Studierende | 6 | 61 | Mathematische Lehrgänge | 6 | | | | 59 | Zusätzliche Schulstunden | 4 | 32 | Cours de conversation | 7 | | | | |
| | 58 | Cours de conversation | 7 | | | | | | | 58 | Cours de conversation | 7 | | | | | | | |
| 8-9 | | | | 10 | Wiederholung | Z | | | | 13 | Mathematische Lehrgänge | Z | | | | | | | |

NB. Die weiteren Daten finden sich im vorherigen Stundenplan.
 R.G. = Richtigungslehre; L = Diplom, Qualifikation; Re = Mathematik in der Reifeprüfung; Ph = Mathematische Lehrgänge in der Reifeprüfung; R.G. = Zweijährige Mathematiklehrgänge.
 Mathematik 1-7 = Mathematik in der Matura.

Abb. 4: Stundenplan des 13. Trimesters (Volkshochschule Brünn 1924b, 17)

Im Rahmen der quantitativen Programmanalyse wurde jeder Kurs auf Grundlage seines Titels und seines Beschreibungstextes zu einer thematischen Hauptkategorie und bis zu einer Unterkategorie zugeordnet. Ziel dieser Kategorienbildung bestand darin, die angebotenen Kurse nach inhaltlichen Gesichtspunkten zu Themenbereichen zu bündeln. Im Zuge zweier darauffolgender Reduktionsschritte⁴⁹ wurden alle Kurse so in insgesamt 15 unterschiedlichen Hauptkategorien⁵⁰ zusammengefasst.

Anmerkungen

Titel

Nr. 8. Prof. Dr. H. Iltis: Probleme des modernen Großstadtmenschen I. (Arbeitsgemeinschaft mit Diskussionen) — In gemeinsamer Aussprache sollen die großen Lebensfragen des modernen Menschen erörtert werden. Vorerst wird der Einfluß der Maschine auf unser Leben untersucht. Was bedeutet die „Verapparatung“ des Lebens, seine Mechanisierung und Rationalisierung für den einzelnen und für die Gesellschaft? Wie ist unsere Arbeit umgeformt worden? Was hat der moderne Verkehr für seelische Folgen? Wie hat die Technik unsere Häuslichkeit verändert, wie unser Vergnügen beeinflusst? Was hat der technische Fortschritt für die Wissenschaft geleistet, was dürfen wir noch von ihm erwarten? Hat uns die Maschine, die Technik glücklich gemacht? Kann die Menschheit durch technischen Fortschritt glücklich werden? — Die Antworten auf diese großen Probleme sollen nach einem kurzen Referat des Vortragenden gemeinsam erarbeitet werden. — Montag 7—8 Uhr. — Beitrag 20 Kč.

Beschreibungstext

Abb. 5: Exemplarischer Kurstext zur Veranschaulichung der Gliederung in Textteile (Vorlesungsplan des Herbstsemesters 1930/31, 16; Herv. n. i. Orig.)

49 vgl. Mayring 2015, 71-72

50 Diese 15 Hauptkategorien lauten (der Anzahl der in ihnen angebotenen Kurse über den gesamten Zeitraum der Existenz der Volkshochschule nach geordnet): Sprache, Politik, Literatur, Sport, Kunst, Musik, Naturwissenschaften, Umgebung/Natur, Handel/Beruf, Medizin, Technik, Psychologie/Erziehung, Philosophie, Geschichte und Weltkunde.

Im Zuge einer qualitativen Programmanalyse wurden im Anschluss alle der Hauptkategorie ‚Politik‘ zugeordneten Kurstexte zugeführt. Deren Beschreibungstexte wurden mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2015) ausgewertet. Die Untergliederung der Kurstexte in unterschiedliche Textteile lässt sich am exemplarischen Kurstext in Abbildung 5 nachvollziehen. Im ersten Materialdurchlauf wurden wiederum aus den insgesamt 256 ausgewerteten Kursen zu politischer Bildung 99 verschiedene Kategorien gebildet, 93 davon zu Inhalten, sechs zu Methoden. Im Zuge mehrerer Reduktionsschritte wurden die 93 inhaltlichen Kategorien zu 14 Überkategorien⁵¹ gruppiert, die dann die Grundlage der inhaltlichen Auswertung bildeten. Einige zentrale Befunde dieser Auswertung sollen nun präsentiert werden.

4 Befunde zu politischer Bildung in politisch turbulenten Zeiten – Vom Demokratieaufbau zum Abwehrkampf gegen den Faschismus⁵²

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Brüner Volkshochschule über die Dauer ihrer Existenz ein teils enorm umfangreiches Bildungsangebot vorzuweisen vermochte und dieses auch von zahlreichen Bürger*innen der Stadt genutzt wurde. Bereits in den ersten Studienjahren bot die Volkshochschule stets mehr als 100 Kurse je Studienjahr an. Der Höhepunkt wurde im Studienjahr 1925/1926 erreicht, in dem insgesamt 212 Kurse angeboten wurden. Der Einzug in das eigene Gebäude der Volkshochschule vermochte der bis dahin immer wieder bemängelten Knappheit an Räumlichkeiten⁵³ zu begegnen, sodass in den Studienjahren von 1931/1932 bis 1935/1936 stets stabil mehr als 170 Kurse je Studienjahr angeboten wurden. Die von der Volkshochschule Brünn selbst jährlich veröffentlichten sogenannten *Hörerstatistiken* dokumentieren im arithmetischen Mittel über die gesamte Zeit gerechnet je Studienabschnitt etwa 1 400 Hörer*innen. Für das Studienjahr 1928/1929 weisen Iltis und Badushek darauf hin, dass sich ein*e Hörer*in je Studienabschnitt durchschnittlich in zwei Kurse einschrieb⁵⁴. Die Volkshochschule führte ebenfalls eine sogenannte *Hörerkartothek*, in der für jede Person, die sich jemals in einen Kurs einschrieb, eine Karteikarte angelegt und

51 Die 14 Überkategorien, die die Hauptkategorie ‚Politik‘ näher aufgliedern sollen, lauten (der Häufigkeit ihres Auftretens nach geordnet): Geschichte, Weltpolitik/Krieg&Frieden/Kolonialismus, Politik einzelner Länder, Wirtschaft/Handel/Finanzen/Versicherung, Sozialismus/Arbeitnehmer, Aktuelle Politik, Medien, Philosophie/Religion, Geographie/Geopolitik, Bürgerkunde/Staatliches, Rasse/Eugenik, Aktuelle gesellschaftliche Fragen, Psychologie/Pädagogik und Faschismus/NS/Nationalismus.

52 Im deutschen Sprachgebrauch wird heutzutage i. d. R. zwischen Faschismus und Nationalsozialismus unterschieden; zu Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen beiden Erscheinungen wurde und wird kontrovers debattiert (vgl. hierzu beispielhaft Breuer 2018; Wörsching 2021, 218–221). Im Sprachgebrauch der Zeit, insbesondere in den relevanten Quellen, wurden beide Begrifflichkeiten jedoch oftmals weitgehend synonym gebraucht. Dort, wo beide Termini genutzt wurden, wurde Nationalsozialismus als eine Variante des Faschismus verstanden, die es zu bekämpfen galt. 1933 bezeichnet Iltis beispielsweise die Tschechoslowakische Republik als „demokratische Insel im faschistischen Meer“ (Iltis 1933a, 7) in Europa. In einem ein Jahr später erschienenen Aufsatz über „Demokratische und faschistische Volksbildung“ werden beide Begrifflichkeiten gleichgesetzt, indem Iltis findet: „Es kommt also der faschistischen Volkshochschule darauf an, die Willens- und Geisteskräfte ihrer Hörer in eine bestimmte Richtung zu lenken – und diese Richtung ist der Nationalsozialismus“ (Iltis 1934, 6)

53 vgl. Iltis 1924a, 61–62

54 vgl. Iltis, Badushek 1929, 12

fortlaufend geführt wurde⁵⁵. Am Ende des Studienjahres 1937/1938 umfasste diese Karteothek annähernd 19 000 Karteikarten, was in etwa einem Drittel der deutschen Bevölkerung Brünns entsprach. Über alle 19 Studienjahre hinweg konnten insgesamt 2 649 angebotene Kurse innerhalb der Programme und Berichte identifiziert werden. 343 davon ließen sich dem Bereich der politischen Bildung zuordnen. Damit bildet politische Bildung insgesamt, weit hinter Sprachen (925 Kurse), aber noch deutlich vor Literatur (224 Kurse) die zweitgrößte inhaltliche Kurskategorie. Besonders viele Kurse im Bereich der politischen Bildung wurden Mitte der 1920er Jahre und Anfang der 1930er Jahre angeboten, ab 1936 nahm das Angebot stark ab. Es ist nicht gänzlich auszuschließen, dass auch inhaltliche, organisatorische oder politische Erwägungen zu diesem Rückgang politischer Bildung in Kursform beigetragen haben, sehr viel wahrscheinlicher erscheint jedoch ein Zusammenhang mit der personellen Struktur der Dozent*innenschaft: Über alle Jahre hinweg waren insgesamt 69 Dozent*innen in der politischen Bildung tätig. Im Wesentlichen getragen wurde dieser Angebotsbereich jedoch von deutlich weniger. Mehr als die Hälfte aller jemals hier angebotenen Kurse wurde von lediglich vier Dozenten abgehalten. Zuvorderst sind hier der Brünner (Lokal-)Historiker und Archivar Bertold Bretholz (77 Kurse) sowie der Gymnasiallehrer Hans Mayer (44 Kurse) zu nennen. Beide wirkten bereits ab Gründung der Volkshochschule an dieser und waren zeitweise auch Mitglieder der Leitung. Mayer starb im Mai 1932, Bretholz im November 1936. Es zeigt sich unter anderem also hier die starke Personenzentrierung der politischen Erwachsenenbildung an der Brünner Volkshochschule. Den Tod ihrer beiden aktivsten Dozenten in diesem Bereich vermochte die Brünner Volkshochschule wenigstens in den ihr anschließend noch bleibenden Jahren quantitativ nicht zu kompensieren. Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse konnten nur 256 der insgesamt 343 Kurse zu politischer Bildung berücksichtigt werden, da die übrigen nicht der Auswertung der Programme, sondern lediglich der Erwähnung in Jahresberichten entstammen.

4.1 Geschichte, Sozialismus und Russland

Die qualitative Analyse des Programms der Brünner Volkshochschule zeigt inhaltliche Schwerpunkte des politischen Bildungsangebotes auf. Politische Bildung an der Volkshochschule Brunn wurde zuvorderst als historische Bildung verstanden. 43 % aller politisch bildenden Kurse ließen sich der inhaltlichen Kategorie ‚Geschichte‘ zuordnen. In ihrer Mehrzahl behandelten diese historischen Kurse die Geschichte und Politik einzelner Länder oder auch Europas als Ganzes. Ein besonderes Interesse dabei galt Deutschland (35 Kurse), Frankreich (19 Kurse) und Russland (7 Kurse). War aktuelle Politik einzelner Länder Gegenstand von Kursen, waren ebenfalls Deutschland (18 Kurse) und Frankreich (11 Kurse), aber auch die Vereinigten Staaten von Amerika (7 Kurse) und Großbritannien (6 Kurse) von Interesse. Kein Staat fand jedoch bei aktueller Politik so häufig Erwähnung wie Russland (20 Kurse). Eine tiefere Analyse der Programmtexte zu Kursen mit Russlandbezug offenbart den Zusammenhang des Russlandinteresses mit dem sich dort entwickelnden Sozialismus. Neben Themen wie Krieg und Frieden (25 Kurse), Welt- oder Europapolitik (11 bzw. 5 Kurse), Kosmopolitismus (9 Kurse) oder dem Kolonialismus und seinen Folgen (21 Kurse) stellt ein über fast alle Jahre hinweg präsentenes Themenfeld das des *Sozialismus, Marxismus, Materialismus und Bolschewismus* dar. An diesem Themenkonglomerat lässt sich bereits exemplarisch ein

⁵⁵ vgl. Iltis, Baduscheck 1930, 10

Merkmal der politischen Bildungsarbeit der Brüner Volkshochschule aufzeigen: der Gegenwartsbezug.

Im zeitlichen Verlauf zeigt sich, dass Kurse zu Sozialismus, Marxismus und Materialismus zwar über die meiste Zeit hinweg präsent waren, sich aber eine Häufung an angebotenen Kursen Mitte der 1920er und Anfang der 1930er Jahre vorfinden lässt. Das umfangreiche Angebot hierzu korrespondiert mit einem ebenfalls starken Interesse an der aktuellen Politik Russlands und volkswirtschaftlichen Themen. Der Blick in die Kursbeschreibungstexte zeichnet die zwei zeitlichen Schwerpunkte zu Sozialismus nach. Tauchen hier 1925 bis 1929 vor allem Themen wie „Die materialistische Geschichtsauffassung“⁵⁶, „Historischer Materialismus“⁵⁷, „Der utopische Sozialismus“⁵⁸ oder „Geschichte der Revolution“⁵⁹ auf, sind dies in den 1930ern eher „Entstehung des Bolschewismus“⁶⁰, „Der Fünfjahresplan in Rußland“⁶¹ oder „Anbruch einer planmäßigen Organisation der Weltwirtschaft“⁶².

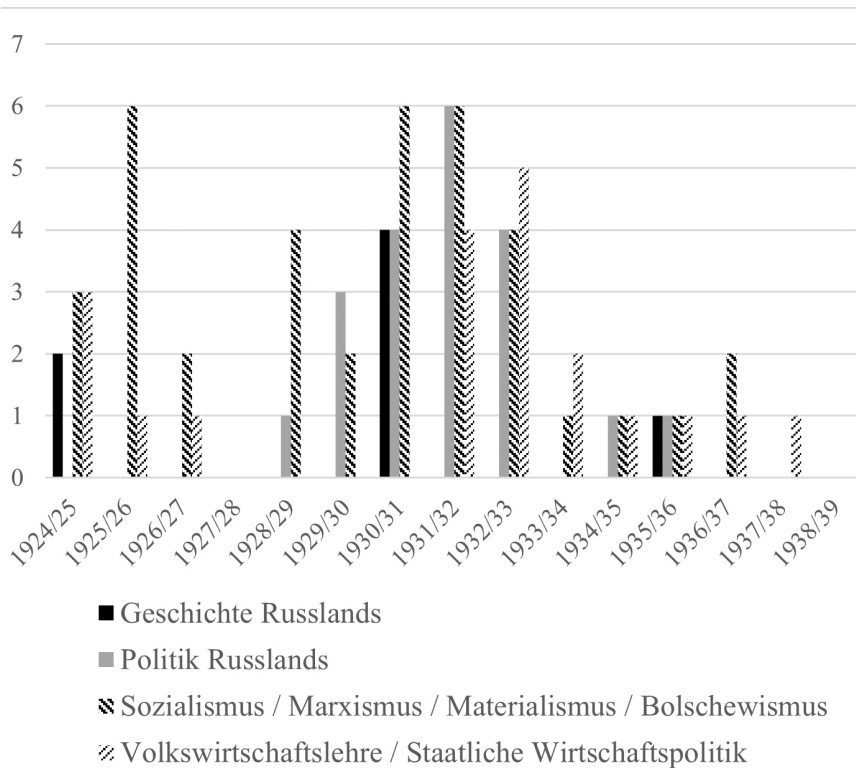


Abb. 6: Ausgewählte Kategorien (Russland, Sozialismus, Volkswirtschaftslehre) nach Studienjahr (eigene Darstellung)

56 Stund 1925, 13

57 ebd., 10

58 Volkshochschule in Brünn 1927, 9

59 Stund 1928, 24

60 Stund 1930, 16

61 Stund 1932a, 30

62 Stund 1932b, 29

Mehr als die Hälfte aller zu grundlegenden volkswirtschaftlichen Themen angebotenen Kurse wurden in den drei Studienjahren 1931/32 bis 1933/34 angeboten – exemplarisch sei hier auf den die historisch-geographisch-politische Abteilung des Herbstsemesterprogrammes 1931/32 in Abbildung 7 verwiesen. In den Beschreibungstexten hierzu finden sich diverse Verweise auf die Wirtschaftskrise. Mit der Wirtschaftskrise, die die tschechoslowakische Wirtschaft die ganzen 1930er Jahre hindurch beeinflusste, die größten Einbrüche der Industrieproduktion aber im Frühjahr 1933 verursachte⁶³, scheint insgesamt die vergleichsweise umfangreiche Thematisierung von Volkswirtschaft, Sozialismus und sozialistischem Russland in Zusammenhang zu stehen.

II. Historisch-geographisch-politische Abteilung.

Nr. 15a und 15b. Prof. Dr. B. Bretholz: **Der Fünfjahrplan in Rußland und die wirtschaftlichen Verhältnisse des Sowjetstaates.** – A-Vorlesung Dienstag 6–7 Uhr. – B-Vorlesung Mittwoch 7–8 Uhr. – Beitrag 20 Kč. (Findet später statt.)

Nr. 16. Prof. Dr. B. Bretholz: **Geschichte der Stadt Brünn von der Zeit des dreißigjährigen Krieges bis zum Weltkrieg.** [Mit Lichtbildern]. (6stündig). Donnerstag 6–7 Uhr. – Beitrag 10 Kč. – Beginn Ende November.

Nr. 17. Prof. Dr. E. Korn: **Kulturgeschichte des deutschen Volkes.** – Die beabsichtigten Vorträge behandeln: Rom und das Germanentum. Die Entstehung und das Wesen des Christentums, ferner vor allem die Bedeutung der Völkerwanderung und die Entstehung des deutschen Volkes. – Die Vorträge gehen fast ausschließlich nach der kulturhistorischen und geschichtsphilosophischen Richtung und werden durch Rezitationen, die sich stofflich auf die erwähnte Zeit beziehen, belebt. – Montag 8–9 Uhr. – Beitrag 20 Kč.

Nr. 18. Museumskostes Leopold Masur: **Vier Führungen durch das alte Brünn.** – Stadtmuseum, Rathaus, Landhaus, Spielberg und Altbrünn. – Samstag nachmittags. – Beitrag 8 Kč.

Nr. 19a und 19b. Prof. H. Mayer: **Belgien und Holland.** Physische und wirtschaftliche Geographie. Das wichtigste aus der Geschichte der Länder. Volk und Sitten. Leben und Kunst. (Mit Lichtbildern). – Kurs A Mittwoch 8–9 Uhr. – Kurs B Donnerstag 7–8 Uhr. – Beitrag 20 Kč.

Nr. 20. Richard G. Rzehak und Mr. Bert Schulz: **Im Flug durch die Welt – wohin für wenig Geld?** Eine Vortragsreihe von 12 Lichtbildervorträgen. – R. G. Rzehak: 1. Die Französische Riviera, insbesondere die noch wenig bekannte Goldküste. 2. Sonnenland Dalmatien. 3. Korsika, das Touristenparadies. 4. Moskau, das Mütterchen Rußlands (Aufnahmen aus jüngster Zeit). 5. Danzig, Lettland und Estland, die großen Seebäder des Nordostens. 6. Finnland, das Reiseland der Zukunft. – Mr. B. Schulz: 7. Thajatal. 8. Wachau. 9. Dolomiten-Gardasee. 10. Stambul. 11. Warna und Konstanza. 12. Rom-Neapel-Sizilien. – Donnerstag 7–8 Uhr. – Beitrag 20 Kč.

Nr. 21. JUDr. J. Jarolím: **Tschechoslovakische Staatsverfassung.** Entstehung, Bedeutung der tschechoslovakischen Verfassung, ihre Grundgedanken, ihre Hauptfunktionen, Rechte und Pflichten der Staatsbürger, Organisation des Staates. (Bau und Leben). – Montag 6–7 Uhr. – Beitrag 20 Kč.

Nr. 22. Dr. Friedrich Neiböck: **Streiflichter zu den Problemen von Völkerbund-Panuropa-Mitteuropa.** – Historischer Rückblick. – Organisationsformen der drei Bewegungen. Gegenseitiges Verhältnis. Grundsätzlicher Ideeninhalt. Einfluß wirtschafts-, finanz- und nationalpolitischer Machtfaktoren darauf. Bisherige Leistungen. Das Abrüstungsproblem. Minderheitsproblem. Ausblicke. (6stündig). – Mittwoch 8–9 Uhr. – Beitrag 10 Kč.

Nr. 23. Dr. rer. pol. L. H. Brüll: **Industriepolitik.** (Allgemein verständliche Darstellung der wichtigsten Zusammenhänge des weltwirtschaftlichen Geschehens). Theoretische, wissenschaftliche Grundlagen der Industriepolitik. (Aufbau und Konzernbildung). Zwischenstaatliche Institutionen (Institute für Konjunkturforschung, Arbeitsamt). Neuzeitliche Entwicklung der Industriepolitik. (Amerika und Europa). Wandlung der Anschauungen gegenüber der Zeit vor dem Kriege. Allgemeine kontinentale Handelspolitik. (Locarno bis Chequers). Wirtschaftssysteme der Gegenwart. (Kapitalistische Staaten und Sowjetrußland). (6stündig). – Donnerstag 7–8 Uhr. – Beitrag 10 Kč.

Nr. 24. Richard Schwarz: **Kapital, Zins und Banken.** Definitionen. Kapitalrechnung. Sparen. Reproduktion. Kapitalzins. Aufzehrung. Bankorganisation, ihre Aufgaben im Geldwesen. – Freitag 7–8 Uhr. – Beitrag 20 Kč.

Abb. 7: Die Historisch-geographisch-politische Abteilung des Programms zum Herbstsemester 1931/32 mit mehreren Bezügen zur Wirtschaftspolitik, Sozialismus und Russland (Vorlesungsplan des Herbstsemesters 1931/32, 30)

63 vgl. Janzer 17.10.2009

4.2 Deutschland und Faschismus

Beim am zweithäufigsten im Kursangebot der Brünner Volkshochschule thematisierten Ausland stellen sich die politisch-inhaltlichen Bezüge anders dar. Es lassen sich recht klar zwei zeitliche Phasen der intensiveren Beschäftigung mit Deutschland ausmachen - veranschaulicht in Abbildung 8.

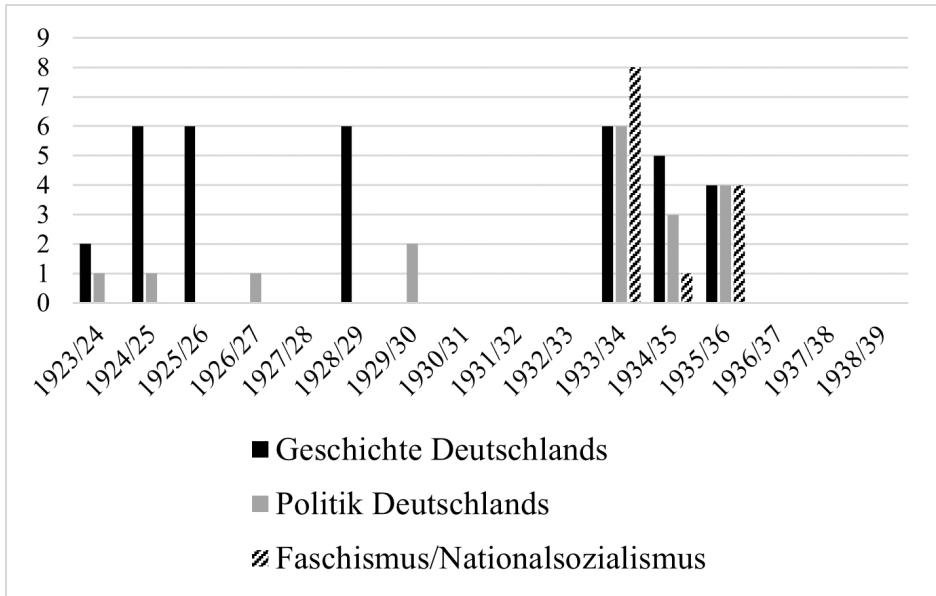


Abb. 8: Ausgewählte Kategorien mit Deutschlandbezug nach Studienjahr (eigene Darstellung)

Betrachtet man die drei inhaltlichen Kategorien ‚Geschichte Deutschlands‘, ‚Politik Deutschlands‘ und ‚Faschismus/Nationalsozialismus‘, so zeigt sich klar, dass sich fast die gesamten 1920er Jahre hindurch Deutschlands Geschichte und in geringerem Umfang auch Politik im Programm finden, das Interesse an diesen Themen aber offenbar 1930 abbricht. In drei aufeinanderfolgenden Studienjahren lässt sich kein einziger politischer Kurs mit Bezug zu Deutschland finden. Das ändert sich nach der Machtergreifung der Nationalsozialist*innen in Deutschland schlagartig und drastisch. 1933/1934 befasst sich die Hälfte aller angebotenen politischen Kurse explizit mit Deutschland oder Italien, und das fast ausnahmslos in Verbindung mit dem Faschismus bzw. Nationalsozialismus. In den drei Studienjahren 1933/1934, 1934/1935 und 1935/1936 lässt sich bei 19 von insgesamt 46 Kursen der politischen Bildung ein Deutschland- und/oder Faschismusbezug finden. Auffällig ist, dass die Beschreibungstexte zu den Kursen zu Deutschland und/oder Faschismus in den 1930ern ausgesprochen nüchtern gehalten sind. Es lässt sich allein aus diesen Texten kaum eine Wertung erkennen. Eine Ausnahme bildet hier der Kurs Josef Gajdeczkas aus dem Herbstsemester 1933/34 „In Deutschland verbrannt!“ mit der Beschreibung „Würdigung der im Dritten Reich verbotenen Dichter und ihrer Hauptwerke“, in dem Werke u. a. von Thomas Mann,

Stefan Zweig und Kurt Tucholsky besprochen werden.⁶⁴ In den Programmen dieser drei Studienjahre kommt vor allem ein Bemühen um das Verständnis zu den politischen Entwicklungen in Deutschland zum Ausdruck.

4.3 Rassenideologie und Eugenik

Ein spezifischeres Feld, das im Programm der Volkshochschule Brünn persistent auftaucht, bildet sich aus den Themen *Evolution, Eugenik* und der sogenannten ‚Rassenfrage‘. Die Mehrzahl der insgesamt 18 Kurse, die dieses Themenfeld im Rahmen politischer Bildung berühren, geht auf Iltis als Dozenten zurück. Iltis zählte in den 1920er und 1930er Jahren zu den wenigen deutschsprachigen wissenschaftlichen Kritikern des Rassismus und der Rassenideologie, lehnte aber eugenische Maßnahmen der Bevölkerungspolitik, gerade mit Blick auf sogenannte „erbliche Belastungen“⁶⁵ durchaus nicht grundsätzlich ab.⁶⁶ In insgesamt zehn Studienjahren konnten Kurse zu den Themenfeldern identifiziert werden, in acht explizit zu Rassenkunde.

Interessant gestaltet sich hier die Eingruppierung in den Programmen. Lange wurden Kurse zu Eugenik und Rassenfragen in der *naturwissenschaftlichen Fachgruppe* aufgelistet, bis diese im Herbst 1932 erstmals und ab dann immer in der *historisch-politischen Fachgruppe* eingeordnet wurden. Die Beschreibungstexte zu diesen Kursen, deren Inhalt in der damaligen Zeit durchaus als politisch kontrovers gelten konnte, insofern, als dass sich hierzu im Europa der 1920er und 1930er weder politisch noch wissenschaftlich klare Mehrheitsmeinungen ausmachen ließen⁶⁷, waren dabei in den 1920ern noch recht neutral gehalten, bezogen in den 1930ern aber zunehmend klar Stellung: War zunächst noch allgemein beschreibend von „Rasse- und Bevölkerungspolitik“⁶⁸ oder der „Rassenfrage“⁶⁹ die Rede, so wurden Inhalte und Ziele später inhaltlich und auch politisch expliziter.

Das Programm für das Herbstsemester 1932/33 beschreibt klar als Kursinhalte: „Die europäischen Rassen. Die jüdische Rasse. Rassenfrage und Politik. Die Wertung der Rassen. Die Wertung der Rassen des deutschen Volkes. Die ‚Aufordnung‘. Das Ideal der Rassenreinheit. Das Erwachen der unterdrückten Rassen. Rassenfrage und Sozialismus.“⁷⁰

Das Programm für das Herbstsemester 1929/30 wird auch in der zu erwartenden Bewertung gängiger Rassentheorien deutlich: „Nach einer kurzen geschichtlichen Einleitung und nach Klarlegung der wichtigsten Begriffe wird ein Überblick über den Stand der modernen Rassenforschung gegeben. Die wichtigsten Menschenrassen werden in Wort und Bild vorgeführt. Sodann wird die *wertende Betrachtung der Menschenrassen*, die zu einer *vollständigen Politisierung dieser Wissenschaft* geführt hat, kritisch besprochen und das Resultat *auf* das richtige Maß zurückgeführt.“⁷¹

Es zeigt sich in den Kursbeschreibungen zum Themenfeld Rasse/Eugenik ein Bemühen um die Betonung der Wissenschaftlichkeit der Kurse und die Ablehnung einer Ideologisierung bzw. *Politisierung*.

64 Stund 1933, 20

65 Iltis 1924b, 75

66 vgl. Weindling 2007, 270-271

67 vgl. Turda 2007

68 Volkshochschule Brünn 1926, 5

69 Stund 1928, 24

70 Stund 1932b, 30

71 Stund 1929, 21 [Herv. n. i. Orig.]

4.4 Gegen den Okkultismus

Von Interesse sind in diesem Zusammenhang auch die Kurse, die philosophische und religiöse Themen im Rahmen politischer Bildung zum Gegenstand haben. Konkrete behandelte Themen sind hier Religionsgeschichte im Zusammenhang mit politischer Geschichte, große philosophische Fragen, wie die nach „Sinn und Zweck des menschlichen Lebens“⁷² oder auch konkrete moralisch-politische Themen wie die Todesstrafe⁷³.

Ein mehrfach auftauchendes Thema ist der Okkultismus, zu dem stets Gajdeczka lehrte. Bereits im Studienjahr 1924/1925 bietet er hierzu vier Kurse an, ab dem Herbstsemester 1935/1936 sind Kurse zur Thematik wieder Bestandteil des Programms, ab dann mit einer Ausnahme durchgängig bis einschließlich des letzten Studienjahres. Die Kursbeschreibungen verhehlen dabei nicht die Ablehnung des Okkultismus. Es wird gesprochen von „Erklärungsmöglichkeiten [und] Entlarvungen“⁷⁴, dem Okkultismus „in allen seinen Abarten“⁷⁵ und der „Darlegung der verhängnisvollen Rolle der Metaphysik im Leben der Menschen unserer Zeit“⁷⁶.

Am Umgang mit *Pseudowissenschaften*⁷⁷ lässt sich gleichwohl auch ein Bruch innerhalb des Programms der Brünnener Volkshochschule aufzeigen: Wurde auf der einen Seite schon früh mithilfe aufklärerischer Kurse gegen Rassenideologie und Okkultismus gearbeitet, so waren auf der anderen Seite zwischen 1928 und 1935 Kurse zu anthroposophischer Lohelandgymnastik (insgesamt 30 Kurse in sieben Studienjahren) fester Bestandteil des Programms. 1935 verschwanden diese Kurse aus dem Programm, dafür wurden wieder Gajdeczkas Okkultismus-Kurse aufgenommen. Im Programm für das Wintersemester 1936 wird Anthroposophie explizit als Art des Okkultismus benannt.⁷⁸

5 Schlussfolgerungen

Aus den bislang auszugsweise präsentierten Befunden der quantitativen und qualitativen Analyse des Programms der Deutschen Volkshochschule Brünn lassen sich zusammenfassend einige Schlüsse zu Konzeption und Zielrichtung der Volkshochschule und ihres politischen Bildungsangebotes ziehen.

5.1 Wissenschaftlichkeit und Realismus

Zwei Kernmerkmale lassen sich innerhalb des politischen Bildungsangebotes und teils auch im allgemeinen Bildungsangebot der Volkshochschule Brünn identifizieren. Diese können mit den Begriffen *faktenbasierte Wissenschaftlichkeit* und *Realismus* beschrieben werden. Beide tauchen sowohl in Form von Selbstbekundungen in den Berichten als auch in den Beschreibungstexten in den Programmen auf.

72 Iltis 1924b, 75

73 vgl. Stund 1930, 17

74 Volkshochschule Brünn 1924, 1

75 Stund 1935, 8

76 Stund 1936, 11

77 zur Begrifflichkeit vgl. Rupnow et al. 2008

78 vgl. Stund 1936, 11

Sowohl Rassenideologie als auch Okkultismus werden schon früh in den Programmen thematisiert und als Irrglauben benannt. Die Verschiebung der kontinuierlich angebotenen Kurse zu Rassenlehre und Eugenik von der naturwissenschaftlichen Fachgruppe des Programms in die historisch-politische Fachgruppe demonstriert, dass derartige Weltansichten zunehmend nicht mehr nur als persönliche Verirrungen Einzelner, sondern als reale politische Gefahr betrachtet wurden. Begegnet wurde dieser Gefahr mit Aufklärung über wissenschaftliche Fakten. Auch der hohe Anteil historischer Bildung innerhalb der politischen Bildung lässt sich als das Bemühen um faktenbasierte Aufklärung über das Gewordensein der Gegenwart interpretieren. Die Beschreibungstexte historischer Kurse sind in der Regel sehr nüchtern und knapp gehalten, doch gelegentlich lässt sich auch hier die explizite Berufung auf Wissenschaftlichkeit finden. Abgelehnt werden jegliche mystischen Weltvorstellungen, romantische Vorstellungen von Volksgemeinschaft sowie ganz grundsätzlich die Gemeinschaftsbildung als Zweck der Volksbildung und auch zu großer Bildungsoptimismus. Iltis schreibt hierzu: „Gemeinschaft kann nur auf gleichem Willen aufgebaut werden, und dieses bei einer großstädtischen Hörschaft vorauszusetzen oder erzielen zu wollen – das ist eine Utopie, der viele reichsdeutsche Volkshochschulen nachjagen! [...] Auch ein halbes Jahr Volkshochschule kann keine Wunder wirken. Persönlichkeiten entwickeln sich ‚nach dem Gesetz, nach dem sie angetreten‘ und durch die gewaltige Kraft der gesellschaftlichen Verhältnisse. Und auch gegenüber dem fortdauernden Strom von Suggestion, der täglich aus Presse und Radio, Theater und Kino fließt, kann die Wirkung der Volkshochschule nur schwach sein.“⁷⁹

Es zeigt sich hier das zweite Kernmerkmal, der Realismus. Insgesamt kann die Brünner Volkshochschule geradezu als eine Vorreiterin der *realistischen Wende* der Erwachsenenbildung angesehen werden. Joachim Dikau stellt diese Wende, die sich in erster Linie durch die Aufnahme praktischer Kurse in das Bildungsangebot äußerte, für die „späten Zwanziger-Jahre“⁸⁰ fest. Josef Olbrich datiert ihren Beginn auf 1926 und findet ihren Höhepunkt in der sogenannten *Prerower Formel*⁸¹. Nicht nur in Deutschland, sondern auch in der Tschechoslowakei wurden praktische Kurse im Rahmen der Volksbildung lange Zeit ganz grundsätzlich abgelehnt⁸². Die Brünner Volkshochschule hingegen bot von Anfang an in geringerem Umfang Sprachkurse an; ab 1923 bildeten sie die größte Gruppe in ihrem Bildungsangebot. Ebenfalls ab 1923 wurden Sportkurse angeboten und in den 1930er Jahren kamen in größerem Umfang berufspraktische Kurse hinzu. Die Volkshochschule Brünn rückte also spätestens 1923 und damit deutlich früher als viele reichsdeutsche Volkshochschulen von einer dogmatischen Ablehnung praktischer Bildung ab. 1929 nennt Iltis praktische Bildung gar als eine von drei grundsätzlichen Aufgaben der Volkshochschule⁸³. Im Rahmen politischer Bildung drückt sich der realistische Ansatz in ihrem beschriebenen Gegenwartsbezug und teilweise auch in ihrer großen Anschaulichkeit aus. So treten gerade in den 1930er Jahren vermehrt Lokalpolitiker als Dozenten auf und es werden kommunalpolitische Themen wie der Gemeindehaushalt⁸⁴ besprochen. Dort, wo Exkursionen im Rahmen politischer Bildung angeboten werden, finden diese in lokale Fabriken und Unternehmen statt.

79 Iltis 1930b, 16-21

80 Dikau 1975, 119

81 vgl. Olbrich 2001, 161-162

82 vgl. Halama 1967, 23

83 vgl. Iltis 1929b, 2

84 vgl. Stund 1932b, 29

5.2 Die Demokratie bejahend

In ihrer politischen Haltung zeigt sich sowohl im Programm der Volkshochschule als auch in Selbstbekundungen einzelner Personen eine durchgehend pro-demokratische Haltung. Die Demokratie wurde begriffen als ein System, das Allen neue Möglichkeiten der Mitbestimmung eröffnet. Immer wiederkehrende Themen in den Programmen sind die soziale Stellung der Frau und die Frauenrechte. Es werden darüber hinaus Kurse zu praktischer Mitbestimmung, zur gewerkschaftlichen Organisation, zu Betriebsräten und zum Arbeitsrecht angeboten. Demokratische Bildung bezog sich dabei realistisch und gegenwartsbezogen auf den demokratischen tschechoslowakischen Staat, zu keiner Zeit jedoch auf das alte Österreich oder gar Deutschland. Öfter wird in den Berichten der Wert der eigenständigen Meinungsbildung der Hörer*innen betont. Die vielfach geforderte politische Neutralität der Volkshochschule wird in diesem Zusammenhang abgelehnt, wobei sich Iltis' Haltung hierzu wandelt: Anfangs vertritt er recht klar das Ideal einer *relativen Neutralität*, nach der sich die Volkshochschule als Institution zwar politisch neutral zu verhalten und offen für alle zu sein habe, sich Dozent*innen aber durchaus politisch eindeutig äußern dürfen, solange sie auch andere Haltungen zulassen.

„Die Abendvolkshochschule in der Großstadt muß neutral sein – das fordert schon die heterogene Hörschaft – aber wir fassen die Neutralität so auf, daß wir jedem, gleichviel welcher Weltanschauung und politischer Richtung er angehört, wenn er nur seine Sache versteht und sie vorzutragen weiß, Gelegenheit geben, als Lehrer zu wirken und seine Anschauung zu vertreten.“⁸⁵ Der Dozent, so Iltis, „kann und soll seine Anschauung und Gesinnung vertreten, aber er darf nie vergessen, daß seine Zuhörer andere Ansichten haben können, als er“⁸⁶.

Die relative Neutralität weicht in den 1930er Jahren einer Haltung, die eher als *wehrhaft demokratisch* beschrieben werden kann. 1934 bezeichnet sich die Brünner Volkshochschule als „die letzte demokratische Volkshochschule im deutschen Sprachgebiet Europas“⁸⁷ und bereits 1933 positioniert sich Iltis klar zu den Grenzen der Neutralität in der Volksbildung: „Wenn sich die Demokratie im Toben der Gewalten heute behaupten will, dann muß sie hart und stark werden. Demokratie nur für Demokraten, für die Gewalttätigen nur die Gewalt – das muß die Losung werden! Auch die Volksbildungsarbeit in der Demokratie muß klar und bewußt demokratisch sein. Innerhalb der demokratischen Volksbildungsarbeit kann jede politische Anschauung zu Worte kommen, wenn sie die demokratische Form bejaht. Die Volksbildungsarbeit schafft so eine Plattform für die Diskussion, eine Möglichkeit für Kompromiß.“⁸⁸

Der Unterschied zur vorherigen Ansicht macht sich daran fest, dass Volksbildung nicht nur Demokratie zu befördern hat, sondern dass politischer Diskurs im Rahmen der Volksbildung auch nur unter Demokrat*innen stattfinden soll. Dieser starke Sinneswandel ergab sich für Iltis aus der realen Anschauung des negativen Beispiels in Deutschland.

„An dem, was jetzt in Deutschland geschieht, sind die deutschen Volksbildner nicht schuld – dazu war ihr Einfluß zu gering – aber sie sind mitschuldig daran! Sie haben sich nie entschieden und kampfbewußt auf den Boden der demokratischen Republik gestellt, sie haben sich nie klar und deutlich für das Volk und für die Zukunft erklärt, sie haben immer mit den

85 Iltis 1928b, 165

86 Iltis & Baduschek 1928, 3

87 Ber 1934, 8

88 Iltis 1933b, 3

Mächten der Vergangenheit paktiert und so geholfen, sie wieder zu Mächten der Gegenwart zu machen.⁸⁹ Den deutschen Volksbildner*innen wirft er ihre „schwächliche Haltung [...], ihre rückwärtsgewandte Romantik, ihre Bildungsmetaphysik [und] ihre Neutralitätsduselei“⁹⁰ vor.

Ganz ähnlich argumentiert 30 Jahre später Paul Röhrig, wenn er fragt, „ob in der Weimarer Zeit überhaupt ernsthaft und in großem Umfang demokratisch erzogen worden ist“⁹¹. Der sogenannten *Neuen Richtung* ganz allgemein und ungeachtet der innerhalb dieses Konglomerates an Strömungen existenten Differenzen, wirft Röhrig insgesamt fragend vor: „Hätte die gesamte Neue Richtung nicht wenigstens für die Demokratie, für eine bessere Lösung der ‚sozialen Frage‘, gegen Chauvinismus und Rassenhetze sich entscheiden müssen, wenigstens die bekämpfen müssen, die Auseinandersetzungen nur führten, um sie bald, wenn man die Macht bekäme, gewaltsam zu beenden?“⁹²

Nicht nur die in Deutschland lebenden Deutschen, sondern auch die Mehrheit der Deutschen in der Tschechoslowakei hatte spätestens 1935 der Demokratie den Rücken gekehrt, wie der überwältigend große Zuspruch zur nationalsozialistischen SdP zeigt. Dies vermochte ganz offensichtlich auch für Brünn nicht die Volkshochschule aufzuhalten, doch positionierte sie sich in Texten und der Ausgestaltung ihres Programmes im Prozess der Radikalisierung der deutschen Minderheit klar gegen Rassismus und Chauvinismus und für die Demokratie.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Alexander, M. (1997): Die Deutschen in der Ersten Tschechoslowakischen Republik. Rechtsstellung und Identitätssuche. In: D. Zaffi & U. Corsini (Hrsg.): Die Minderheiten zwischen den beiden Weltkriegen. Berlin: Duncker & Humblot, 117-131.
- Alke, M. & Stimm, M. (2019): Zur Einführung in den Band. In: M. Alke & M. Stimm (Hrsg.): 100 Jahre Berliner Volkshochschulprogramme. Ergebnisse aus studentischen Forschungsprojekten. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, 7-17.
- Allerhand, W. (1932): Unser Haus. Rückschau und Auslug, In: Licht ins Volk: Zeitschrift der Volkshochschule Brünn, 4 (2), 6-9.
- Beneš, M. (2019): Zákon O organizaci lidových kursů občanské výchovy a jeho andragogické implikace. In: B. Fiala & V. Vasilová (Hrsg.): Vzdelávanie dospelých v minulosti a dnes. Zborník z medzinárodnej konferencie „Stát a vzdelávaní dospelých“ usporiadanej dňa 7. februára 2019 v Prahe pri príležitosti 100. výročia prijatia zákona č. 67/1919 Sb. O organizaci lidových kursů občanské. Bratislava: Národné osvetové centrum, SR; AIVD ČR, 8-13.
- Ber 1926 – Jahresbericht. In: Deutsche Volkshochschule in Brünn (Hrsg.): Bericht über das Schuljahr 1925/26 und Stundenplan des Winterhalbjahres September 1926 - Jänner 1927. Brünn: Typographia, 3-11.
- Ber 1932 – Die Volkshochschule Brünn im Jahre 1930/31, In: Licht ins Volk: Zeitschrift der Volkshochschule Brünn, 4 (2), 12-18.
- Ber 1933 – Die Brünnener Volkshochschule im Schuljahr 1932/33, In: Licht ins Volk: Zeitschrift der Volkshochschule Brünn, 6 (1), 12-19.
- Ber 1934 – Die Masaryk-Volkshochschule im Schuljahr 1934/35, In: Licht ins Volk: Zeitschrift der Volkshochschule Brünn, 7. (1), 1-8.
- Ber 1935 – Die deutsche Masaryk-Volkshochschule im Schuljahr 1934/35, In: Licht ins Volk: Zeitschrift der Volkshochschule Brünn, 8, (1), 1-7.
- Ber 1936 – Die deutsche Masaryk-Volkshochschule im Schuljahre 1935/36, In: Licht ins Volk: Zeitschrift der Volkshochschule Brünn, 9 (1), 1-16.
- Ber 1937 – Die deutsche Masaryk-Volkshochschule im Schuljahr 1936/37, In: Licht ins Volk: Zeitschrift der Volkshochschule Brünn, 10 (1), 1-13.

89 ebd., 1

90 ebd.

91 Röhrig 1963, 226

92 Röhrig 1975, 307

- Ber 1938 – Chronik des Wintersemesters 1938, In: Licht ins Volk: Zeitschrift der Volkshochschule Brünn, 11 (1), 5-9.
- Bloch, F. (Hrsg.) (1925): Die Bücherei- und Volksbildungsgesetze. Reichenberg.
- Breuer, S. (2018): Faschismus/Nationalsozialismus. In: S. Salzborn (Hrsg.): Handbuch Politische Ideengeschichte. Stuttgart: J.B. Metzler Stuttgart 253-263.
- Caruso, M. & Schatz, S. J. (2018): Politisch und bildend? Entstehung und Institutionalisierung politischer Bildung in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 68 (13-14), 4-11.
- Ciupke, P. (2016): Blicke auf die Geschichte der politischen Erwachsenenbildung von der Aufklärung bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs. In: K.-P. Hufer & D. Lange (Hrsg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 23-32.
- Dikau, J. (1975): Geschichte der Volkshochschule. In: F. Pöggeler (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung. Geschichte der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Kohlhammer, 107-132.
- Ebner von Eschenbach, M. & Dinkelaker, J. (2019): Arbeitspläne als Quellen der Geschichte der Volkshochschule in der Weimarer Republik. In: Spurensuche: Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 28 (1), 77-89.
- Erl BkF – Erlass betreffend Bildungskurse für Frauen. Ministerium für Schulwesen und Volksaufklärung (10. Oktober 1924). In: F. Bloch (Hrsg.): Die Bücherei- und Volksbildungsgesetze. Reichenberg: Gebr. Stiepel, 131-134.
- Erl OvKstE – Erlass über die Organisation von volkstümlichen Kursen für staatsbürgerliche Erziehung. Ministerium für Schulwesen und Volksaufklärung (22. April 1919). In: F. Bloch (Hrsg.) (1925): Die Bücherei- und Volksbildungsgesetze. Reichenberg: Gebr. Stiepel, 106-111.
- Freide, S., Burdukova, G. & Fleige, M. (2020): Längsschnittliche archivgestützte Programmanalysen. Rekonstruktion von Themenstrukturen in und diskursive Erschließung von Volkshochschulprogrammen. In: O. Dörner, A. Grotlischen, B. Käpplinger, G. Molzberger & J. Dinkelaker (Hrsg.): Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 81-91.
- Ges Ggb – Gesetz über die Gemeindegedenkbücher (30. Januar 1920). In: F. Bloch (Hrsg.) (1925): Die Bücherei- und Volksbildungsgesetze. Reichenberg: Gebr. Stiepel, 62.
- Ges öGb – Gesetz über die öffentlichen Gemeindebüchereien (22. Juli 1919). In: F. Bloch (Hrsg.) (1925): Die Bücherei- und Volksbildungsgesetze. Reichenberg: Gebr. Stiepel, 15-19.
- Ges OvKstE – Gesetz über die Organisation von volkstümlichen Kursen für die staatsbürgerliche Erziehung vom 7. Februar 1919. Tschechoslowakische Nationalversammlung. In: F. Bloch (Hrsg.) (1925): Die Bücherei- und Volksbildungsgesetze. Reichenberg: Gebr. Stiepel, 105-106.
- Halama, V. (1967): Lidové vzdělání v Brně 1920-1965. II. Část. Německá Masaryk-Volkshochschule 1920-1938. Brno: o. V.
- Hartmann, E. (1982): Politische Bildung im Rahmen der Volksbildung in der Ersten Tschechoslowakischen Republik. In: K. Bosl & F. Seibt (Hrsg.): Kultur und Gesellschaft in der Ersten Tschechoslowakischen Republik. Vorträge d. Tagungen d. Collegium Carolinum in Bad Wiessee vom 23.-25. Nov. 1979 u. vom 28.-30. Nov. 1980. München, Wien: Oldenbourg, 163-178.
- Hilf, R. (1981): Die Sudetendeutschen in der Vorkriegs-Tschechoslowakei (1918-1938), In: Der Donauraum, 26, 47-68.
- Hoffmann, N. (2018): Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Iltis, F., Iltis, M., Iltis, D. H. & Iltis, J. (2017): Preface. In: H. Iltis (Hrsg.): Race, Genetics, and Science. Resisting Racism in the 1930s. Brno: Masaryk University Press, 7-19.
- Iltis, H. & Baduscheck, E. (1928): Die Deutsche Volkshochschule Brünn. In: Licht ins Volk: Zeitschrift der Volkshochschule Brünn, 1 (1), 2-11.
- Iltis, H. & Baduscheck, E. (1929): Die Deutsche Volkshochschule in Brünn. In: Licht ins Volk: Zeitschrift der Volkshochschule Brünn, 2 (1), 10-16.
- Iltis, H. & Baduscheck, E. (1930): Die Deutsche Volkshochschule in Brünn. In: Licht ins Volk: Zeitschrift der Volkshochschule Brünn, 3 (1), 7-15.
- Iltis, H. (1921): Bericht über die ersten beiden Trimester der Volkshochschule Brünn. Erstattet von der Leitung. Brünn: Verlag der Volkshochschule in Brünn.
- Iltis, H. (Hrsg.) (1924a): Die Volkshochschule Brünn. Gründung - Aufbau - Ausgestaltung. Brünn: o. V.
- Iltis, H. (1924b): Vorlesungsplan für das 12. Trimester der Volkshochschule Brünn. In: Iltis, H. (Hrsg.): Die Volkshochschule Brünn. Gründung - Aufbau - Ausgestaltung. Brünn: o. V., 73-84.
- Iltis, H. (1925): Die Geschichte der Volkshochschule. In: Buch und Volk: Monatsschrift für Bücherei und Volksbildungswesen, 3 (6-7), 213-223.
- Iltis, H. (1928a): Deutsche Volkshochschule in Brünn, Schuljahr 1927/28. In: Volksbildungsarbeit, 1, 140-142.

- Iltis, H. (1928b): Die städtische Volkshochschule, ihre Formen und Probleme. In J. Z. Wirth, A. Matula, V. Maule, J. Šimek, A. Moucha & O. Dreyhausen (Hrsg.): *Lidová výchova v demokracii. Sborník prací o lidové výchově vyšších lidových školách, školském a poučném filmu, lidovýchovném rozhlasu, knihonické propagaci a správě*. Prag: Ministerstva školství a národní osvěty, 158-172.
- Iltis, H. (1929a): Licht ins Volk. In: *Licht ins Volk: Zeitschrift der Volkshochschule Brünn*, 1 (3), 1.
- Iltis, H. (1929b): Ziele und Möglichkeiten. In: *Licht ins Volk: Zeitschrift der Volkshochschule Brünn*, 2 (1), 1-5.
- Iltis, H. (1930a): Das neue Haus der Volkshochschule Brünn. In: *Masarykův lidovýchovný ústav* (Hrsg.): *Druhá celostátní konference vyšších škol lidových. pořádaná ve dnech 1.-2. listopadu 1930 v Praze*. Prag: Masarykův lidovýchovný ústav, 73-78.
- Iltis, H. (1930b): Die deutsche und die österreichische Volkshochschule. Ihre Formen und Probleme. Pilsen: Grafika Selbstverlag.
- Iltis, H. (1931): Brünn und seine Volkshochschule. In: *Licht ins Volk: Zeitschrift der Volkshochschule Brünn*, 4 (1), 12-16.
- Iltis, H. (1932): Das Jahr 1931/32 und die Brünnener Volkshochschule. In: *Licht ins Volk: Zeitschrift der Volkshochschule Brünn*, 5 (1), 3-13.
- Iltis, H. (1933a): Alarm! In: *Licht ins Volk: Zeitschrift der Volkshochschule Brünn*, 5 (2), 3-7.
- Iltis, H. (1933b): Wozu Volksbildung? In: *Licht ins Volk: Zeitschrift der Volkshochschule Brünn*, 6 (1), 1-3.
- Iltis, H. (1934): Demokratische und faschistische Volksbildung. In: *Licht ins Volk: Zeitschrift der Volkshochschule Brünn*, 6 (3), 4-6.
- Janzer, T. (17.10.2009): Weltwirtschaftskrise der 30er. Die Tschechoslowakei traf es besonders hart. Online verfügbar: <https://deutsch.radio.cz/weltwirtschaftskrise-der-30er-die-tschechoslowakei-traf-es-besonders-hart-8580048> (Abrufdatum: 03.02.2022).
- Käpplinger, B. (2008): Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung, 9 (1), 1-16.
- Kučera, J. (1999): Minderheit im Nationalstaat. Die Sprachenfrage in den tschechisch-deutschen Beziehungen 1918-1938. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Kučera, J. (2017): Demokratie auf Bewährungsprobe. Die Erste Tschechoslowakische Republik und ihre deutsche Minderheit 1918-1938. In: *Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit* (Hrsg.): *Deutsche und Tschechen. Landsleute und Nachbarn in Europa*. München: Bayerische Landeszentrale, 183-200.
- Lipscher, L. (1981): Die parteipolitische Struktur der Minderheiten und ihre staatsrechtlichen Vorstellungen zur Lösung der nationalen Frage in der Tschechoslowakei (1918-1930). In: *Bohemia*, 22, 342
- Luft, R. (1995): Die deutsche liberale Volksbildung in Böhmen im 19. und 20. Jahrhundert, In: *Germanoslavica: Zeitschrift für germano-slawische Studien*, 2=7, 225-239.
- Masaryk, T. G. (1936): *Masaryk erzählt sein Leben. Gespräche mit Karel Čapek*. Berlin: Bruno Cassirer.
- Matula, A. (1928): *Die Volksbildung in der Tschechoslowakischen Republik*. Prag: K. Andrš.
- Matula, A. (1931): Die Volkshochschule in der Tschechoslowakischen Republik. In: *Licht ins Volk: Zeitschrift der Volkshochschule Brünn*, 4 (1), 4-5.
- Matula, A. (1938): Die öffentliche Bildungspflege in der Tschechoslowakischen Republik. In: *Volk und Kultur*, 2 (6), 151-163.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Ministerium für Schulwesen und Volksaufklärung (2. Juli 1926): *Erlas über die vom Staate subventionierten höheren Volksbildungsschulen* [HB0271]. Ministerium für Schulwesen und Volksaufklärung. In: *Heimatbildung*, 7 (12), 320-327.
- Nolda, S. (2018): *Programmanalyse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Methoden und Forschungen*. In: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer, 433-449.
- o. V. (1920): *Egerländische Schillervolkshochschule*, In: *Heimatbildung*, 1 (12), 13-14.
- o. V. (1921): *Landvolkshochschule in Margarethenbad bei Prachatitz*, In: *Heimatbildung*, 2 (9), 206.
- o. V. (1931): *Schlesische Volkshochschule Bennisch*, In: *Volksbildungsarbeit*, 4, 95-96.
- o. V. (1934a): *Die Brünnener Masaryk-Volkshochschule in Not!*, In: *Licht ins Volk: Zeitschrift der Volkshochschule Brünn*, 6 (2), 1.
- o. V. (1934b): *Licht ins Volk! Masaryk-Volkshochschule Brünn*, In: *Licht ins Volk: Zeitschrift der Volkshochschule Brünn*, 6 (2), Titelseite.
- o. V. (1938): *Prof. Dr. Hugo Iltis. Leiter der Masaryk-Volkshochschule, 1921-1938*, In: *Licht ins Volk: Zeitschrift der Volkshochschule Brünn*, 11 (1), 1-4.
- Oellermann, T. (2008): *Osudová léta. Cesta sudetoněmeckých odpůrců nacismu 1933-1938. Schicksalsjahre. Der Weg der sudetendeutschen Gegner des Nationalsozialismus von 1933 bis 1938*. In: T. Okurka & A. von Arburg (Hrsg.): *Zapomenutí hrdinové. Němečtí odpurci nacismu v českých zemích : deutsche NS-Gegner in den böhmischen Ländern – Vergessene Helden*. 1. Aufl. Ústí nad Labem: Muzeum Města Ústí nad Labem, 25-36.
- Olbrich, J. (2001): *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Opladen: Leske u. Budrich.

- Rauchberg, H. (1920): Staatsbürgerliche Erziehung, In: Sammlung Gemeinnütziger Vorträge, 498/499, 3-11.
- Rauchberg, H. (1935): Bürgerkunde der Tschechoslowakischen Republik. 3. Aufl. Reichenberg: Stiepel.
- Reimers, B. I. (2003): Die neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen 1919 - 1933. Essen: Klartext.
- Röhrig, P. (1963): Politische Bildung. Herkunft und Aufgabe. Mainz: Klett.
- Röhrig, P. (1975): Geschichte der politischen Erwachsenenbildung. Vom ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart. In: F. Pöggeler (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung. Geschichte der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Kohlhammer, 304-314.
- Rupnow, D., Lipphardt, V., Thiel, J. & Wessely, C. (2008): Einleitung. In: D. Rupnow (Hrsg.): Pseudowissenschaft. Konzeptionen von Nichtwissenschaftlichkeit in der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag, 7-20.
- Schenk, E. M. (1972): Zwanzig Jahre demokratische Erwachsenenbildung in den böhmischen Ländern 1918-1938. Vorgeschichte, Einrichtungen, Gesetze und Leistungen der deutschen öffentlichen Bildungspflege. München-Pullach, Berlin West: Verlag Dokumentation.
- Seitter, W. (2021): Erwachsenen- und Weiterbildung. In: G. Kluchert, K.-P. Horn, C. Groppe & M. Caruso (Hrsg.): Historische Bildungsforschung. Konzepte - Methoden - Forschungsfelder. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 313-321.
- Statistisches Staatsamt (Hrsg.) (1924): Volkszählung in der Čechoslovakischen Republik vom 15. Februar 1921. 1. Teil. Prag: Bursík & Kohout.
- Statistisches Staatsamt (Hrsg.) (1934): Volkszählung in der Čechoslovakischen Republik vom 1. Dezember 1930. 1. Teil. Prag: Bursík & Kohout.
- Statistisches Staatsamt (Hrsg.) (1936): Die Wahlen in das Abgeordnetenhaus im Mai 1935. Prag: Bursík & Kohout.
- Stifter, C. H. (2020): Der botanische Genetiker und Volksbildner Hugo Iltis (1882-1952). Eine kurzbiografische Skizze eines vehementen Kritikers der NS-Rassenideologie. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 29 (1), 202-209.
- Stund 1925 – Stundenplan des 15. Trimesters (Herbst 1925). In: Die Volkshochschule Brünn und ihre Entwicklung im Betriebsjahr 1924-1925.. Brünn: Typographia, 9-24.
- Stund 1928 – Stundenplan des Herbstsemesters 1928. In: Licht ins Volk: Zeitschrift der Volkshochschule Brünn, 1 (1), 24-30.
- Stund 1929 – Herbstsemester 1929. In: Licht ins Volk: Zeitschrift der Volkshochschule Brünn, 2 (1), 17-30.
- Stund 1930 – Vorlesungsplan des Herbstsemesters 1930/31. In: Licht ins Volk: Zeitschrift der Volkshochschule Brünn, 3 (1), 15-24.
- Stund 1932a – Vorlesungsplan des Herbstsemesters 1931/32. des I. Semesters im neuen Haus. In: Licht ins Volk: Zeitschrift der Volkshochschule Brünn, 4 (1), 29-40.
- Stund 1932b – Vorlesungsplan des Herbstsemesters 1932/33. In: Licht ins Volk: Zeitschrift der Volkshochschule Brünn, 5 (1), 27-39.
- Stund 1933 – Vorlesungsplan des Herbstsemesters 1933. In: Licht ins Volk: Zeitschrift der Volkshochschule Brünn, 6 (1), 20-29.
- Stund 1935 – Stundenplan des Wintersemesters 1935/36. In: Licht ins Volk: Zeitschrift der Volkshochschule Brünn, 8 (1), 8-15.
- Stund 1936 – Stundenplan des Wintersemesters 1936. In: Licht ins Volk: Zeitschrift der Volkshochschule Brünn, 8 (2), 11-20.
- Turda, M. (Hrsg.) (2007): „Blood and homeland“. Eugenics and racial nationalism in Central and Southeast Europe, 1900 - 1940. Budapest, New York: Central European University Press.
- Uhlřif, A. (1919): Rede vor der tschechoslowakischen Nationalversammlung, Sitzung vom 7. Februar 1919. Prag, Online unter: <https://www.psp.cz/eknih/1918ns/ps/stenprot/027schuz/s027001.htm>. (Abrufdatum: 05.03.2024).
- Urbach, D. (1971): Die Volkshochschule Groß-Berlin 1920-1933. Stuttgart: E. Klett.
- Volkshochschule Brünn (1924): Stundenplan des 11. Trimesters (Sommer 1924). Brünn: Typographia.
- Volkshochschule Brünn (1925): Die Volkshochschule Brünn und ihre Entwicklung im Betriebsjahr 1924-1925. Brünn: Typographia.
- Volkshochschule Brünn (1926): Stundenplan des 17. Trimesters (Frühjahr 1926). Brünn: Typographia.
- Volkshochschule in Brünn (1927): Programm des Frühjahrssemesters Feber-Mai 1927. Brünn: Typographia.
- Weger, T. (2017): Das Konzept der „Volksbildung“. Völkische Bildung für die deutschen Minderheiten. In: C. Eisler & S. Götsch-Elten (Hrsg.): Minderheiten im Europa der Zwischenkriegszeit. Wissenschaftliche Konzeptionen, mediale Vermittlung, politische Funktion. Münster, New York: Waxmann Verlag, 99-116.
- Weindling, P. (2007): Central Europe Confronts German Racial Hygiene. Friedrich Hertz, Hugo Iltis and Ignatz Zollschan as Critics of Racial Hygiene. In: M. Turda (Hrsg.): „Blood and homeland“. Eugenics and racial nationalism in Central and Southeast Europe, 1900 - 1940. Budapest: Central European University Press, 263-280.

- Weindling, P. (2017): Introduction. Hugo Iltis: Pioneer of resistance to scientific racism. In: H. Iltis (Hrsg.): *Race, Genetics, and Science. Resisting Racism in the 1930s*. Brno: Masaryk University Press, 25-42.
- Wörsching, M. (2021): *Faschismustheorien. Überblick und Einführung*. 2. Aufl. Stuttgart: Schmetterling.
- Ziegler, C. (1970): *1919-1969 Volkshochschule Hannover. Eine pädagogisch-historische Studie*. Hannover.

Autor

Oehlers, Simon; M. A., Eberhard Karls Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Erwachsenenbildung, Deutsche Volksbildung in der Ersten Tschechoslowakischen Republik, Wissenschaftliche Weiterbildung

simon.oehlers@uni-tuebingen.de

Pierre Schmuck

Die Demokratiefrage in den Arbeits- und Lehrplänen der Volkshochschule Jena (1919 bis 1932)¹

1 Einleitung: Volkshochschulen und Weimarer Republik

Volkshochschulen und Weimarer Republik – zwischen beiden wird rückblickend oft eine Wechselwirkung, ein kausaler Zusammenhang gesehen. Die Gründung der ersten Demokratie in Deutschland und der Aufbau des Volkshochschulwesens seien „aufs Engste verknüpft“² gewesen: Einerseits habe erst der politische Umbruch 1918/19 jene Freiräume und Rahmenbedingungen geschaffen, in denen sich das Volkshochschulwesen habe entfalten können; andererseits sei ein zentraler Anspruch von Volkshochschulen gewesen, mündige, urteilsfähige Bürgerinnen und Bürger zu formen, auf die eine Demokratie – damals wie heute – angewiesen sei, um als politische Grundordnung zu funktionieren.³

Die Vielzahl an neugegründeten Volkshochschulen in den ersten Jahren der Weimarer Republik mag als Indiz für die erste Wirkungsrichtung gelten. Doch was lässt sich zu der anderen Richtung sagen? Nicht wenige Protagonistinnen und Protagonisten des Volkshochschulwesens formulierten den Anspruch, durch Bildung die politische Situation in Deutschland nach Weltkrieg und Revolution, und letztlich auch die parlamentarische Demokratie als politisches System zu stabilisieren.⁴ Gemessen an diesen Ansprüchen wurde der politischen Erwachsenenbildungsarbeit im Nachhinein mitunter eine gewisse ‚Erfolglosigkeit‘ unterstellt⁵ – ein Verdikt, dass allerdings einer sehr auf das Ende der Weimarer Republik fixierten Sichtweise geschuldet ist. Es lohnt sich daher, die demokratiegeschichtliche Perspektive zu ändern und jenseits von Kategorien wie ‚Erfolg‘ oder ‚Scheitern‘ auf die politische Bildungsarbeit von Volkshochschulen in der Weimarer Republik zu schauen, und zu fragen: Inwieweit schlugen sich demokratische Bildungsansprüche in der Lehrpraxis von Volkshochschulen nieder?

Anmerkungen zur Methodik

Die vorliegende Fallstudie untersucht die Übersetzung der zu Beginn der Weimarer Republik in zahlreichen Schriften publizierte Programmatik auf einer Ebene konkreter Bildungspraxis. Als eine solche Ebene werden Arbeits- und Lehrpläne von Volkshochschulen verstanden. Freilich handelt es sich genau genommen auch dabei noch um eine Art Programmatik, denn die Pläne allein lassen noch keine Aussagen dahingehend zu, welche Lehrveranstaltungen dann tatsächlich und in welcher Form stattgefunden haben. Gleichwohl lässt sich der zeitgenössischen Bildungspraxis anhand der Konkretisierung politischer Bildungskonzepte in

1 Der Beitrag fasst erste Befunde und vorläufige Ergebnisse eines laufenden Dissertationsprojekts zur politischen Bildungsarbeit von Volkshochschulen in der Weimarer Republik zusammen.

2 vgl. Friedenthal-Haase 2018, 153

3 vgl. Friedenthal-Haase & Meilhammer 1999, XI

4 vgl. Picht 1919, 9-10 und 14-15; Weitsch 1919, 109-111; Buchwald 1924, 3

5 vgl. Kuhn u. a. 1993, 59-60; Detjen 2013, 83

Form von Kursangeboten und deren Adressierung an bestimmte Zielgruppen einen Schritt näherkommen.

Zu diesem Zweck wurden Arbeits- und Lehrpläne hinsichtlich der angebotenen Veranstaltungen und der dazugehörigen Kursbeschreibungen ausgewertet. Aus demokratiegeschichtlicher Perspektive interessiert hier vor allem: Welche Inhalte und Themen im Zusammenhang mit Demokratie und Republik boten Volkshochschulen an? War die politische Bildungsarbeit an bestimmte Zielgruppen adressiert? Inwieweit lassen die Kursbeschreibungen besondere Intentionen erkennen? Lassen sich Veränderungen und Kontinuitäten in zeitlicher Perspektive zwischen 1919 und 1933 beobachten?

Fallbeispiel: Volkshochschule Jena

Als konkretes Fallbeispiel bietet sich die Volkshochschule Jena an – und zwar aus verschiedenen Gründen: Insgesamt bildete das Volkshochschulwesen im Land Thüringen während der Weimarer Republik recht früh institutionalisierte Strukturen aus. Neben einzelnen Volkshochschulen wurde im Februar 1919 der Verein ‚Volkshochschule Thüringen‘ gegründet, der in den folgenden Jahren der Weimarer Republik als eine Art Koordinierungsinstanz der Volkshochschularbeit in Thüringen fungierte.⁶ Auch ging man konzeptionell in Thüringen eigene Wege, sodass bereits zeitgenössisch von einer ‚Thüringer Richtung‘ der Volksbildung gesprochen wurde.⁷ Das Land kann also als ein Zentrum des Volkshochschulwesens der Weimarer Zeit gelten. Innerhalb Thüringens wiederum gingen wichtige Impulse von Jena aus. Zum einen hatte die ‚Volkshochschule Thüringen‘ hier ihren Sitz und zum anderen wurde im Jahr 1919 eine Volkshochschule gegründet⁸, der eine Leitfunktion für das freie Volkshochschulwesen in Thüringen zugesprochen werden kann.

Fraglos waren die örtlichen Rahmenbedingungen der Volkshochschule in Jena überaus spezifisch: Die Stadt selbst war in den 1920er-Jahren innerhalb Thüringens nicht nur ein geistiger Mittelpunkt mit einer traditionsreichen Universität, sondern auch ein Zentrum des wirtschaftlichen, sozialen und politischen Lebens sowie der Arbeiterbewegung.⁹ Durch die Verflechtung von Volkshochschule, Universität und den Zeiss-Schott-Werken entstanden hier spezifische Konstellationen. So unterstützte zum einen die Carl-Zeiss-Stiftung die Volkshochschule von Beginn an durch finanzielle Zuschüsse und indem sie Räumlichkeiten für die Volkshochschularbeit zur Verfügung stellte. Zum anderen war die Arbeiterschaft der Zeiss- und Schottwerke ein maßgeblicher Faktor für den Charakter der Volkshochschularbeit in Jena, denn sie stellte in den folgenden Jahren einen Großteil der Hörerschaft.¹⁰ Hinzu kamen personelle Verbindungen zwischen der Volkshochschule und der Universität. Zu den Gründern der Volkshochschule im Jahr 1919 gehörte der Theologe und Universitätsprofessor Heinrich Weinel¹¹, der dann in den folgenden Jahren auch selbst Kurse an der Volkshochschule anbot. Überhaupt waren es oft Hochschullehrer, die sich nicht selten über mehrere Jahre hinweg als Dozierende engagierten – die Ökonomen und Sozialwissenschaftler Gerhard Kessler und Constantin von Dietze seien hier nur exemplarisch genannt. Solche Besonderhei-

6 vgl. Rölke 1997, 117-128

7 vgl. Dräger 1997, 32; Reimers 2000, passim

8 vgl. die Beiträge in: Volkshochschule der Stadt Jena 1994

9 vgl. Amlung 1991, 206-207 und 225

10 ebd.

11 vgl. Herrmann 1994, 37-42

ten der Volkshochschularbeit in Jena müssen bei der Auswertung der Arbeits- und Lehrpläne sowie bei der Einordnung der empirischen Befunde berücksichtigt werden.

Neben dem Stellenwert der Volkshochschule Jena innerhalb des zeitgenössischen Volkshochschulwesens spricht ein forschungspraktisches Argument für dieses Fallbeispiel: Die Arbeits- und Lehrpläne aus den Jahren 1919 bis 1932 sind lückenlos überliefert. Somit lässt sich die Relevanz politischer Bildungsarbeit und ihr Verhältnis zu anderen Themen in der Volkshochschule in historischer Perspektive untersuchen, aber auch Kontinuitäten und Veränderungen im zeitlichen Verlauf, die jeweils für sich genommen erklärungsbedürftig wären, lassen sich rekonstruieren.

Allgemeine Anmerkungen zu den Arbeits- und Lehrplänen der Volkshochschule Jena

Die Volkshochschule Jena wurde am 1. April 1919 als städtische Abendvolkshochschule gegründet.¹² Der Lehrbetrieb war eingeteilt in Trimester: Üblicherweise fanden im Laufe eines Kalenderjahres jeweils ein Winterlehrgang (von Januar bis März), ein Frühjahrs- bzw. Sommerlehrgang (von April bis Juni) und ein Herbstlehrgang (von Oktober bis Dezember) statt.

Für jeden Lehrgang erstellte die Volkshochschule einen Arbeits- oder Lehrplan. Sollte das Vorlesungsverzeichnis für Frühjahr 1919 laut Vorwort noch als „erste[r] Versuch“¹³ einer Lehrplangestaltung verstanden werden, war im Arbeitsplan für den darauffolgenden Herbstlehrgang 1919 dann bereits jene thematische Grundstruktur zu erkennen, die während der folgenden 13 Jahre bis auf geringfügige Modifikationen nahezu unverändert blieb. Die Volkshochschule gliederte ihre Arbeits- und Lehrpläne in mehrere Lehrbereiche. Zum Angebot gehörten Kurse in den Bereichen ‚Musik‘ und ‚Kunst‘, zu medizinischen Fragen der ‚Hygiene‘, ‚Gesundheitslehre‘ und ‚Körperkultur‘, zu ‚Haus- und Familienkunde‘ sowie zu Fragen der ‚Weltanschauung‘ und ‚Lebensführung‘, der ‚Philosophie‘ und ‚Lebenskunde‘. Fester Bestandteil der Lehrpläne waren zudem Kurse in den Lehrbereichen ‚Naturwissenschaften‘, ‚Technik‘, ‚Natur‘ und ‚Mathematik‘ sowie zu ‚Dichtung‘, ‚Deutsche Sprache‘ und ‚Literatur‘. Und auch Fremdsprachen- und Fachkurse (beispielsweise zu Buchhaltung oder Stenografie) bot die Volkshochschule regelmäßig an.¹⁴ Bemerkenswert erscheint, dass diese Grundstruktur bis zum letzten ausgewerteten Lehrplan für den Herbstlehrgang 1932 nicht gravierend verändert wurde. Auch hinsichtlich seiner Quantität blieb das Lehrangebot konstant. Die Zahl der angebotenen Kurse schwankte zwar zwischen 52 (Frühjahrslehrgang 1932) und 87 (Winterlehrgang 1920); doch nahm sie selbst in den ‚Krisenjahren‘ der Weimarer Republik – wie 1923 und ab 1930 – nicht signifikant ab.

Lehrbereich: ‚Wirtschaft‘, ‚Staat‘, ‚Politik‘, ‚Gesellschaft‘

Zur Grundstruktur der Arbeits- und Lehrpläne gehörte ein Programmbereich, dessen Titel sich aus einer Kombination der Teilbereiche ‚Wirtschaft‘, ‚Staat‘, ‚Gesellschaft‘, ‚Politik‘ und ‚Geschichte‘ zusammensetzte (vgl. Abbildung 1). Alle Lehrpläne zwischen 1919 und 1932 enthielten eine solche Rubrik. In den darunter gelisteten Kurstiteln und den dazugehörigen Kurzbeschreibungen war es zwar nicht immer explizit ausformuliert, doch enthielt diese Lehrplankategorie das politische Bildungsangebot der Volkshochschule Jena.

12 vgl. Amlung 1991, 206

13 VHSJ-F 1919, 3

14 vgl. Rölke 1994, 85-110

| | |
|---|---|
| 29. | Mozarts Symphonien. Prof. W. Eickemeyer. Die. 8 bis 10 Uhr. Mit Vorführungen am Klavier. |
| *30. | Farbige Flächen- und Raumgestaltung. Chr. Mitter. Do. 7—9 Uhr. Eine künstlerische Schulung für jedermann, besonders für junge Leute im Dekorationsgewerbe, Handwerker usw. |
| *31. | Altzeichnen. Georg Fischer. Mo. 6—8 Uhr. |
| *32. | Kopfzeichnen. Georg Kötschau. Für Anfänger Mi. 6—8, für Fortgeschrittene Mi. 8—10 Uhr. |
| *33. | Graphische Werkstatt. Fr. Körner. So. 8—10 Uhr. Zugleich Besprechung häuslicher Arbeiten. |
| *34. | Gut Deutsch. Dr. O. Stölten. Mi. 7—8 Uhr. Wiederholung der schwierigsten Teile der Grammatik. Das Fremdwort und seine Bedeutung. Schriftsprache und Umgangssprache. Die wichtigsten Stilfehler. Freiwillige schriftliche Arbeiten. Abfassung kurzer Berichte an Zeitungen. Lebenslauf, Besuch, Brief. |
| *35. | Die Kunst des Sprechens. Lektor Fr. Buch. Mo. 6—7 Uhr. Übungen, sich in der Kunst oder Technik des guten Sprechens zu vervollkommen. Stimmbildung. Aussprache. Von der Mundart. Vom Gebrauch der Hochsprache beim öffentlichen Sprechen und beim Sprechen der Dichtung. |
| *36. | Übungen im Sprechen deutscher Vers- und Prosaabichtungen. Lektor Fr. Buch. Mo. 7—8 Uhr. Reines (und freies) Sprechen, das dem Gehalt der Dichtung gerecht wird. |
| Wirtschaft, Staat, Gesellschaft. | |
| *37. | Volkswirtschaftliche Tagesfragen. Prof. Dr. Kessler. Die. 6—7 Uhr. In Anlehnung an das Dawes'sche Sachverständigengutachten. |
| *38. | Abbes Wert und Lehre. Dr. Reichwein. Frei. 8—9 Uhr. Folgerungen im Anschluß an ihn, Rathenau und Ford. Was nun? |
| *39. | Rechtsidee und politische Wirklichkeit im Völkerverleben. H. v. Berlepsh-Walendäs. Do. 8—10 Uhr. Betrachtungen über Charakter, Tätigkeit und Ausichten des Völkerverbundes. |
| 40. | Staatsvolk und Volksstaat. H. v. Berlepsh-Walendäs. Do. 7—8 Uhr. Erörterungen über die volkbildenden Kräfte im Staatsaufbau und über die Staatsformenden Kräfte im Volksgefüge. |
| 41. | Die Weltanschauung der politischen Parteien. Privatdozent Dr. Siegfried. Mo. 8—9 Uhr. 8 Std. Beginn 19. Januar. Die Ideale der Parteien; ihre religiöse, moralische, wirtschaftliche Begründung. Ideal und Wirklichkeit. |
| *42. | Berufserziehung, Werbestunde und Gesetzeskunde. Dr. Marie Kröhne. Die. 7 $\frac{1}{2}$ —9 Uhr. Für Angehörige der Zwangsinnung für Schneiderinnen. |

Abb. 1: Der Lehrbereich ‚Wirtschaft, Staat, Gesellschaft‘ im Winterlehrgang 1925 (VHSJ-W 1925, 5)

Der Auswertung dieses Bildungsangebots liegt hier ein erweiterter Analysebegriff zugrunde, der das ‚Politische‘ als einen Kommunikationsraum deutet, in dem Regeln des Zusammenlebens unter Bezugnahme auf überindividuelle Einheiten – wie Staat und Gesellschaft – ausgehandelt werden.¹⁵ Ein politischer Bildungsanspruch in diesem Sinne kam beispielsweise im Vorwort des Arbeitsplans für den Herbstlehrgang 1925 an der Volkshochschule Jena zum Ausdruck: Die Volkshochschule diene „der Entfaltung des einzelnen [sic!] und seiner Kräfte, sie dient nicht minder dem Neubau von Gesellschaft und Staat“¹⁶. Zu diesem Zweck sollte in der Volkshochschule vor allem die selbstständige politische Urteilsbildung der Hörschaft gefördert, sollten die „wichtigen Fragen der Gegenwart“ in einer Weise erörtert werden, so

15 vgl. Abschlussbericht des SFB 584 2013, 20; Steinmetz 2007, 9-15

16 VHSJ-H 1925, 1

dass „Belehrung sich mit eigener Denkschulung, mit Schärfung des persönlichen Anschauungsvermögens verbindet“.¹⁷ Einige Vertreter des thüringischen Volkshochschulwesens verknüpften diesen Anspruch argumentativ ganz konkret mit der Weimarer Republik. Reinhard Buchwald, Mitbegründer und späterer Geschäftsführer der ‚Volkshochschule Thüringen‘, argumentierte, dass „Erziehung zu politischer Reife“ eine „unentbehrliche Voraussetzung“ für das Funktionieren der parlamentarischen Ordnung sei,¹⁸ schließlich liege es im Interesse jeder politischen Partei, dass „Menschen zu ihr kommen, die ihre Wahl aus freier und klarer Entscheidung getroffen haben“¹⁹.

Eine Qualifizierung für politische Teilhabe umfasste in diesem Sinne nicht nur staatsbürgerliche, sondern auch volkswirtschaftliche Bildung.²⁰ Aus einer solchen Perspektive sind zu politischer Bildungsarbeit nicht nur jene Kurse zu zählen, in denen Wissen über Verfassungsfragen, über Innen- und Außenpolitik des Deutschen Reiches oder über staatsbürgerliche Rechte und Pflichten vermittelt werden sollten, sondern auch Kurse zu „Volkswirtschaftliche[n] Grundbegriffe[n]“²¹ oder gesellschaftswissenschaftliche Kurse wie „Einführung in die Soziologie“²².

Die Volkshochschule Jena stellte sich mit ihren Arbeits- und Lehrplänen als Ort politischer Bildungsarbeit dar. Während des gesamten Untersuchungszeitraums zwischen 1919 und 1932 gehörte das ‚Politische‘ zu den explizit und konstant adressierten Thematiken und zwar in Form eines eigenständigen Programmbereichs. Der nominelle Stellenwert dieses Bereichs innerhalb der Lehrpläne lässt sich unter anderem daran ablesen, dass bei insgesamt durchschnittlich 60 Kursangeboten je Trimester fünf bis zehn Kurse in dieser Kategorie gelistet waren. Ausgehend von dieser Beobachtung ist nun zu untersuchen, in welcher Form konkret Demokratie und Republik im Rahmen der politischen Bildungsarbeit thematisiert wurden.

2 Schulung: Umgang mit politischen Entwicklungen und Herausforderungen

Ausschlaggebend für Schwerpunktsetzungen innerhalb der politischen Bildungsarbeit waren zum einen die politischen Ideen und pädagogischen Konzepte des jeweiligen Lehrpersonals und zum anderen die sich ändernden politischen Rahmenbedingungen im Land Thüringen. In zeitlicher Perspektive lassen sich daher durchaus Veränderungen zwischen 1919 und 1932 erkennen.

Zu Beginn der 1920er Jahre bot Karl Korsch an der Volkshochschule Jena Kurse mit einem speziellen Fokus an. Karl Korsch war seit 1919 Privatdozent an der Universität, beanspruchte aber für sich, über die akademische Sphäre hinaus auf dem Gebiet der Arbeiter- und Volksbildung zu wirken und sich dabei für eine politisch-rechtliche und sozialökonomische Schulung breiter Bevölkerungskreise einzusetzen.²³ Die Volkshochschule Jena schien ihm dafür ein geeigneter Ort zu sein: Vom Winterlehrgang 1920 bis zum Herbstlehrgang 1922 bot er Volks-

17 VHSJ-F 1926, 1

18 vgl. Buchwald 1925, 84

19 vgl. ebd., 9

20 vgl. Brill 1922, 9–10

21 VHSJ-H 1925, 3

22 VHSJ-W 1920, 9

23 vgl. Steinbach 2008, 291

hochschulkurse zu Themen des „wissenschaftlichen Marxismus“²⁴ und zur „materialistischen Geschichtsauffassung“²⁵ an, in denen er unter anderem „Das Kapital“²⁶ und das „Kommunistische Manifest“²⁷ zu besprechen beabsichtigte. Dass einer der zeitgenössisch führenden Theoretiker des Marxismus in Jena Volkshochschulkurse anbieten konnte, war nicht zuletzt aber auch den staatspolitischen Rahmenbedingungen in Thüringen geschuldet. Seit Oktober 1921 regierte hier eine SPD-USPD-Koalition.²⁸ Die unter Volksbildungsminister Max Greil (USPD, ab 1922 SPD) ausgearbeiteten ‚Richtlinien über die Förderung des freien Volkswesens (Volkshochschulen und Volksbüchereien) in Thüringen‘²⁹ sahen die finanzielle Unterstützung aus Mitteln des Staatshaushaltes sowie den strukturellen Ausbau des Volkshochschulwesens vor – der Geschäftsführer der ‚Volkshochschule Thüringen‘ sollte zugleich Fachreferent im Ministerium für Volksbildung sein. Die Verflechtung von staatlichen und Volkshochschulstrukturen war charakteristisch für das Volkshochschulwesen in Thüringen. Es war daher nicht auszuschließen, dass sich Regierungswechsel auf das Volkshochschulwesen auswirken würden.

Bedenken dieser Art äußerte zumindest Adolf Reichwein, der im Jahr 1923 nach Jena kam und erste Kurse an der Volkshochschule leitete. Auf den Regierungsantritt des Kabinetts Richard Leutheußner (DVP) nach den Landtagswahlen am 10. Februar 1924 reagierte er zunächst pessimistisch: „Thüringen, das gestern noch sozialistische, ist [nun] so schwarz reaktionär, daß wir nicht wissen, wie lange man uns noch arbeiten läßt“³⁰. Diese Befürchtungen erwiesen sich zunächst jedoch als unbegründet, denn unter der Leitung Reichweins erfuhr die Volkshochschule dann in den Jahren 1925 bis 1929 einen merklichen Aufschwung, der sich unter anderem in der Erweiterung um ein Volkshochschulheim und eine Wirtschaftsschule äußerte.³¹ Auch inhaltlich akzentuierte Adolf Reichwein die politische Bildungsarbeit an der Volkshochschule neu. Sein Biograf Ullrich Amlung deutet ihn als einen der führenden politischen Pädagogen der Weimarer Zeit und als einen jener Akteure des zeitgenössischen Volkshochschulwesens, die der Überzeugung waren, dass die parlamentarische Demokratie nur dann bestehen könne, wenn sie von in deren Sinne erzogenen Menschen getragen ist. Zu den Kerngedanken seines politisch-pädagogischen Engagements habe daher die „Verankerung der demokratischen Staatsidee im politischen Denken und Handeln junger Menschen“³² gehört.

24 VHSJ-W 1920, 12; VHSJ-S 1920, 12

25 VHSJ-W 1921, 11; VHSJ-F 1921, 10; VHSJ-F 1922, 11

26 VHSJ-H 1922, 10

27 VHSJ-H 1921, 14; VHSJ-W 1922, 12

28 vgl. Raßloff 2020, 86

29 RFV 1922

30 Amlung 1991, 191

31 vgl. ebd. 1991, 240-244; Amlung 1994, 167-178

32 Amlung 1991, 127-128 und 270

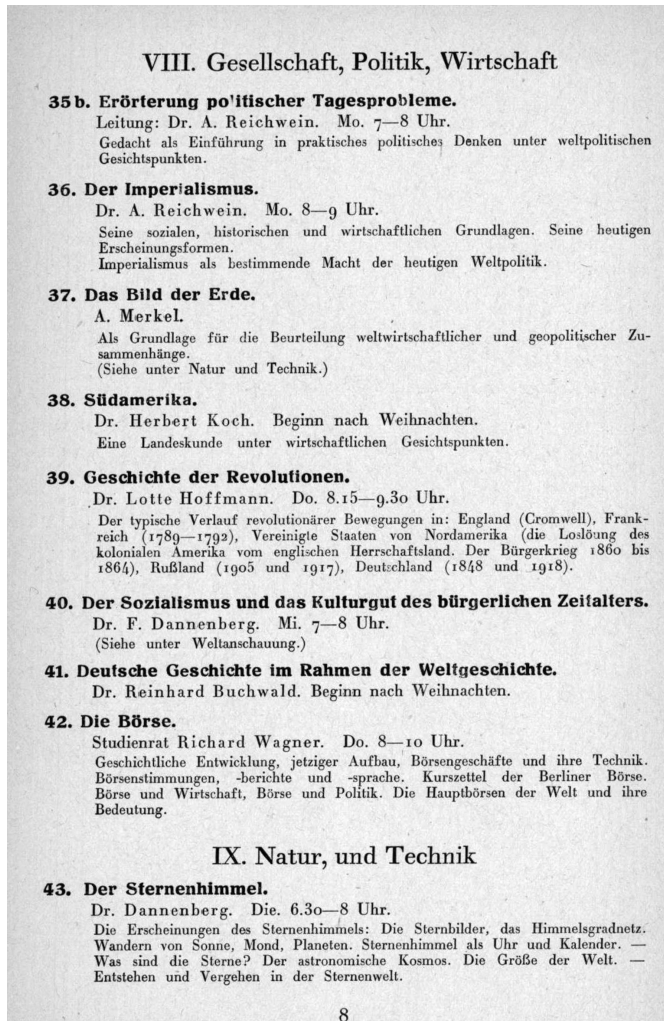


Abb. 2: Adolf Reichweins Kursangebot zur „Erörterung politischer Tagesfragen“ im Herbstlehrgang 1927 (VHSJ-H 1927, 8)

Im Rahmen seiner praktischen Volkshochschularbeit setzte sich Adolf Reichwein für die Schulung in ‚politischem Denken‘ ein, was sich in nahezu allen seinen Kursbeschreibungen in der zweiten Hälfte der 1920er-Jahre widerspiegelte: So kündigte er seine Kurse zur „Erörterung politischer Tagesprobleme“³³, die er von Herbst 1927 bis Winter 1929 leitete, als „Einführung in praktisches politisches Denken“³⁴ an (vgl. Abbildung 2). Im Anschluss an „unmittelbar vorliegende politische Ereignisse“ sollte deren Bedeutung in „größeren politischen Zusammenhängen“ besprochen werden.³⁵ Reichweins Ziel solcher „Uebung des poli-

33 VHSJ-H 1927, 8; VHSJ-W 1928, 9

34 VHSJ-H 1927, 8; VHSJ-W 1928, 9

35 VHSJ-F 1928, 4

tischen Denkens“³⁶ war nach eigener Aussage, die „wirklichen Hintergründe des politischen Vordergrundgeschehens an Hand der jeweils vorliegenden politischen Tatsachen“³⁷ erkennen zu können. In seinen Kursbeschreibungen eröffnete er dabei oft eine ‚globale‘ Perspektive und rückte den „Verlauf der großen, die sogenannte Weltpolitik bestimmenden Staatshandlungen“³⁸ in den Mittelpunkt. Für den Herbstlehrgang 1928 sah er als konkretes Gesprächsthema „Abrüstung“³⁹ vor. Ein Anlass hierfür dürfte der nur wenige Wochen zuvor geschlossene Briand-Kellogg-Pakt gewesen sein, der den Krieg als Mittel zur zwischenstaatlichen Konfliktlösung ächtete; zu den Unterzeichnerstaaten gehörte auch das Deutsche Reich.

Die bisherigen empirischen Befunde zeigen, dass die Volkshochschule Jena als Resonanzraum für politisch-gesellschaftliche Ereignisse, Entwicklungen und Debatten fungierte. Zahlreiche Kursbeschreibungen nahmen mal mehr, mal weniger deutlich Bezug auf gesellschaftliche, wirtschaftliche, soziale und politische Gegenwartsherausforderungen. Zu den zentralen zeitgenössischen Herausforderungen deutscher (Außen-)Politik gehörte die Frage der Reparationszahlungen an die Siegermächte des Weltkrieges. Es wirkt daher wenig überraschend, dass dieser Themenkomplex auch im Rahmen von Volkshochschulveranstaltungen diskutiert werden sollte. Im Herbstlehrgang 1924 sowie im Winter- und im Sommerlehrgang 1925 waren gleich mehrere Kurse zum ‚Dawes-Plan‘ vorgesehen.⁴⁰ Einige Monate zuvor, im August 1924, hatten Vertreter der deutschen Regierung auf der Londoner Konferenz das von einem Sachverständigenausschuss ausgearbeitete ‚Dawes-Gutachten‘ akzeptiert. Der ‚Dawes-Plan‘ war ein erster Versuch, die im Friedensvertrag von Versailles zunächst ungeklärt gebliebenen Modalitäten der Reparationszahlungen zu konkretisieren.⁴¹

Die Kurse zum ‚Dawes-Plan‘ sind ein passendes Beispiel dafür, dass klare Abgrenzungen zwischen rein ‚wirtschaftlichen‘ und rein ‚politischen‘ Themen selten leicht zu ziehen waren. Entsprechende Überschneidungen waren in vielen anderen Kursen zu beobachten: So verstand Gerhard Kessler, Professor für Nationalökonomie an der Universität Jena, seine Kurse zur Besprechung „Volkswirtschaftliche[r] Tagesfragen“⁴², die er von Herbst 1920 bis einschließlich Herbst 1922 anbot, als „Einführung in die Wirtschaftspolitik“⁴³. Und Constantin von Dietze sah für seine Kurse in den Jahren 1929 bis 1932 zu ‚Wirtschaftlichen Tagesfragen‘ vor, neben „Dawes- und Young-Plan“⁴⁴ und der „Lage der Reichsfinanzen“⁴⁵ auch konkrete wirtschaftspolitische Maßnahmen zu thematisieren: das „Ostprogramm der Reichsregierung“⁴⁶ oder das „Wirtschaftsprogramm der Reichsregierung“⁴⁷.

Als zu Beginn der 1930er-Jahre die Auswirkungen der Weltwirtschaftskrise auch in Deutschland spürbar wurden, schlug sich das ebenfalls inhaltlich in den Lehrplänen der Volkshochschule nieder. Heiner Lotze, der inzwischen die Leitung der Volkshochschule übernommen

36 VHSJ-W 1929, 3

37 VHSJ-W 1929, 3.

38 VHSJ-H 1928, 4

39 VHSJ-H 1928, 2

40 VHSJ-H 1924, 4; VHSJ-W 1925, 5; VHSJ-F 1925, 5

41 vgl. Tooze 2014, 452–461

42 VHSJ-H 1920, 12; VHSJ-W 1921, 10; VHSJ-F 1921, 10; VHSJ-H 1921, 14; VHSJ-W 1922, 12; VHSJ-F 1922, 11; VHSJ-H 1922, 10

43 VHSJ-H 1920, 12; VHSJ-W 1921, 10; VHSJ-F 1921, 10

44 VHSJ-H 1929, 3

45 VHSJ-W 1930, 6

46 VHSJ-F 1930, 4

47 VHSJ-H 1932, 3

hatte, bot in den Jahren 1931 und 1932 wiederholt Veranstaltungen unter dem Titel „Die Wirtschaftskrise der Gegenwart“⁴⁸ beziehungsweise „Wann endigt die Wirtschaftskrise?“⁴⁹ an, in denen außer den Krisenursachen auch konkrete (staatliche) Lösungsansätze besprochen werden sollten. Zweifellos hatte die sich seit 1929 ausbreitende Weltwirtschaftskrise bald auch eine politische Dimension. Im „Forum der Jugend“⁵⁰ im Winter und Frühjahr 1931 sollte daher über „die politische und wirtschaftliche Krise der Gegenwart“⁵¹ gesprochen werden, und dabei in erster Linie „die politische Situation“⁵² und vor allem „die gegenwärtige deutsche Außenpolitik und ihre zukünftigen Möglichkeiten“⁵³ in den Blick genommen werden.

Der Stellenwert des ‚Politischen‘ in der Volkshochschularbeit in Jena äußerte sich jedoch nicht nur im regulären Kursangebot. Auch im Rahmen von Sonderveranstaltungen sollten zeitaktuelle Entwicklungen und Herausforderungen thematisiert werden: Anlässlich der Eröffnungsfeier für den Herbstlehrgang 1930 war ein Vortrag der Reichstagsabgeordneten und Frauenrechtlerin Gertrud Bäumer über „Probleme der Massenbildung im Volkstaat“⁵⁴ geplant. Der Lehrplan für den Winterlehrgang 1931 sah einen „Ausspracheabend“ mit Vortrag von Adolf Reichwein, der inzwischen als Professor für Geschichte und Staatsbürgerkunde an der Pädagogischen Akademie in Halle tätig war, über „Politik und Erziehung“ vor.⁵⁵ Der Herbstlehrgang 1931 sollte mit einem Vortrag von Robert Ullich (Professor an der Technischen Hochschule und Ministerialrat im Ministerium für Volksbildung, Dresden) zum Thema „Volksnot und Volkshochschule“⁵⁶ eröffnet werden.

Die bis hierhin beschriebene Form der politischen Bildungsarbeit sollte die Hörerschaft im Umgang mit politischen Ereignissen und Entwicklungen schulen und für die politischen Herausforderungen der Weimarer Republik sensibilisieren. Damit verbunden war der Grundgedanke, durch Schulung der politischen Urteilsfindung langfristig zur Stabilisierung der Republik beizutragen. Wie nun zu zeigen ist, wurden aber auch die Weimarer Demokratie und Republik selbst zu Gegenständen des politischen Bildungsangebots.

3 Diskussion: (Weimarer) Demokratie und alternative Ordnungsmodelle

In einem Beitrag in den Blättern der Volkshochschule Thüringen hieß es im April 1922: „Der moderne Verfassungsstaat ordnet die Schicksale der Gesellschaft auf der Grundlage der politischen Demokratie. Die parlamentarische Regierung verkörpert eine Staatsgewalt, die in erster Linie auf der politischen Organisation des Volkes und damit auf seiner Einsicht und seinem Willen beruht. Staatsbürgerliche Bildung ist deshalb eine unerläßliche Voraussetzung der Republik, politische Kultur die Gewähr für ihren endlichen Bestand.“⁵⁷

48 VHSJ-F 1931, 4

49 VHSJ-H 1931, 5; VHSJ-W 1932, 5

50 VHSJ-W 1931, 3; VHSJ-F 1931, 3

51 VHSJ-W 1931, 3

52 VHSJ-F 1931, 3

53 ebd.

54 VHSJ-H 1930, 2

55 VHSJ-W 1931, 2

56 VHSJ-H 1931, 1

57 Brill 1922, 9

Wenn zur Selbstdarstellung von Volkshochschulen gehörte, die Hörschaft für ihre Rolle innerhalb einer Republik zu qualifizieren, was war dann das konkret ‚Demokratische‘ in der politischen Bildungsarbeit? In den Arbeits- und Lehrplänen der Volkshochschule Jena lassen sich diesbezüglich drei Dimensionen erkennen:

(1) Ein Schwerpunkt der Auseinandersetzung mit Demokratie, der im Rahmen von Volkshochschulkursen wiederholt aufgegriffen wurde, war der Verfassungsgedanke: Im Winterlehrgang 1920 war vor dem Hintergrund der wenige Monate zuvor in Kraft getretenen Weimarer Verfassung eine Vortragsreihe „Die neue deutsche Reichsverfassung“⁵⁸ vorgesehen. Sicherlich auch aus dem Bewusstsein heraus, dass in Deutschland erstmals eine parlamentarische Demokratie eingerichtet worden war, versuchten einige Kurse, eine transnationale Perspektive zu eröffnen: Schon im Herbstlehrgang 1919 hatte im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft zur „Kultur des modernen England“ auch die „englische Demokratie und moderne Verfassungsprobleme“ besprochen werden sollen;⁵⁹ der Lehrplan für Herbst 1920 sah eine Vortragsreihe unter dem Titel „Das moderne Frankreich“⁶⁰ mit einem Schwerpunkt auf Verfassungsfragen vor; und für den Winterlehrgang 1924 war eine Veranstaltungsreihe zur „Kultur Nordamerikas“ geplant, in der die „politische[n] System[e] und Verfassungen in den Vereinigten Staaten“ thematisiert werden sollten.⁶¹ Kursankündigungen in späteren Jahren, wie „Die Kämpfe um Verfassung und soziale Gesetzgebung in den letzten 100 Jahren“⁶² und „Die sozialen Kämpfe und ihre politische Auswirkung von der Reichsgründung bis zur Weimarer Verfassung“⁶³, könnten als Versuch gedeutet werden, die Verfassungsordnung der Weimarer Republik in einer historischen Perspektive einzuordnen.

(2) Andere Lehrangebote betonten einen Staatsgedanken: Im Herbstlehrgang 1919 kündigte die Volkshochschule eine Vortragsreihe zur „Entstehung des modern[en] Staatswesens“⁶⁴ und im Winterlehrgang 1925 zu „Staatsvolk und Volksstaat“⁶⁵ an, in der die „volkbildenden Kräfte im Staatsaufbau und über die staatsformenden Kräfte im Volksgefüge“⁶⁶ erörtert werden sollen. Zwischen Frühjahr 1930 und Winter 1931 war eine über mehrere Trimester dauernde Veranstaltungsreihe „Der Staat als gesellschaftliche Erscheinung und Aufgabe“⁶⁷ vorgesehen.

(3) Als integrale Bestandteile der parlamentarischen Demokratie in der Weimarer Republik waren politische Parteien wiederholt Gegenstand von Volkshochschulkursen. Der Winterlehrplan 1925 sah eine Veranstaltungsreihe „Die Weltanschauungen der politischen Parteien“⁶⁸ vor, deren knappe Beschreibung eher informativen Charakter vermuten lässt. Im Kurs „Unsere heutigen politischen Parteien und ihre Entwicklung“ hingegen sollten weniger die einzelnen Programmatiken, sondern die politische „Praxis der Parteien“ im Mittelpunkt stehen.⁶⁹ In diesen Zusammenhängen offenbarte sich erneut die Funktion der Volkshochschule Jena als Resonanzraum für politisch-gesellschaftliche Dynamiken. Als Heiner Lotze für

58 VHSJ-W 1920, 12

59 VHSJ-H 1919, 15

60 VHSJ-H 1920, 14

61 VHSJ-W 1924, 2

62 VHSJ-H 1931, 4

63 VHSJ-W 1932, 5

64 VHSJ-H 1919, 8

65 VHSJ-W 1925, 5

66 ebd.

67 VHSJ-F 1930, 4-5; VHSJ-H 1930, 4; VHSJ-W 1931, 5

68 VHSJ-W 1925, 5

69 VHSJ-W 1931, 5

den Winterlehrgang 1930 plante, im „Forum der Jugend“ die einzelnen politischen Parteien „nach Programm und Praxis, nach ihren soziologischen Grundlagen“ zu besprechen, wollte er dabei nicht nur einen kursorischen Überblick über die zeitgenössische Parteienlandschaft anbieten.⁷⁰ Aus der Kursbeschreibung lässt sich zudem ein Problembewusstsein herauslesen: „In allen Parteien zeigen sich gegenwärtig heftige Spannungen, splintern sich Teile ab“, Neugründungen von Parteien und von politischen Klubs seien an der Tagesordnung, was als Zeichen dafür gelten könne, dass „die Einordnung der jungen Generation in die alten Parteien“ schwierig sei.⁷¹

Vor allem ab der zweiten Hälfte der 1920er Jahre lässt sich beobachten, dass Dozierende in ihren Kursankündigungen einzelne Aspekte der gegebenen demokratischen Ordnung problematisierten. In der Volkshochschule wurde sich nun wiederholt auch ganz grundsätzlich mit alternativen politischen Ordnungsmodellen zur parlamentarischen Demokratie der Weimarer Republik auseinandergesetzt. Für den Herbstlehrgang 1926 war im Rahmen der ‚Jugendvolkshochschule‘ ein Arbeitskreis „Politische Aussprachen über Demokratie – Diktatur – Staat – Nation – Sozialismus“⁷² vorgesehen; in der Kursbeschreibung waren als Kernpunkte der Diskussionen aufgeführt: „Geschichte der Demokratie – Krise der europäischen Demokratie – Faschismus – Bolschewismus – Der Staat – Die sozialistischen Staatstheorien – Die Staatsraison – Sozialismus und Nation“⁷³. Offensichtlich wirkte die Volkshochschule hier als diskursiver Resonanzraum für eine zeitgenössische, europaweit zu beobachtende Entwicklung: In vielen Staaten gewannen autoritäre bis totalitäre Ordnungsmodelle an Anziehungskraft und setzten das Modell einer demokratisch-parlamentarischen Grundordnung zunehmend unter Druck.⁷⁴ Als im „Forum der Jugend“⁷⁵ des Herbstlehrgangs 1932 versucht werden sollte, anhand „der aktuellen staats- und verfassungsrechtlichen Streitfragen“⁷⁶ das „Problem der Staats- und Volksführung“⁷⁷ zu erörtern, stand die Kernfrage zur Diskussion: „Staatsführung eine Aufgabe organisierter Massen, einer Führerelite oder von Einzelpersonlichkeiten?“⁷⁸. Die zeitgenössische Aktualität solcher Debatten und ihr konkreter zeitgenössischer Gegenwartsbezug waren unverkennbar: Die seit Juni 1932 amtierende Reichsregierung unter Kanzler Franz von Papen setzte nicht nur auf autoritäre Lösungsansätze für die drängenden politischen und wirtschaftlichen Herausforderungen in Deutschland, sondern steuerte bewusst auf eine Abkehr von der parlamentarischen Demokratie zu.⁷⁹

Ihrer Rolle als gegenwartsrelevante Einrichtung versuchte die Volkshochschule Jena also auch dadurch gerecht zu werden, dass sie sich als Forum für politisch-gesellschaftliche Debatten und als Ort eines als demokratisch verstandenen Meinungsaustauschs über zeitgenössische Gegenwartsherausforderungen und mögliche Lösungsansätze anbot. Das ‚Politische‘ in einem solchen Sinne hatte fraglos einen hohen Stellenwert im Rahmen der Volkshochschularbeit in Jena. Doch an wen richtete sich dieses Bildungsangebot eigentlich? Abschließend

70 VHSJ-W 1930, 2

71 ebd.

72 VHSJ-H 1926, 1

73 ebd.

74 vgl. Herbert 2017, 259-262 und 266-267; Mazower 2000, 38-44; Nolte 2012, 234-238

75 VHSJ-H 1932, 2

76 VHSJ-H 1932, 2

77 ebd.

78 ebd.

79 vgl. Winkler 2005, 477-556

soll gezeigt werden, inwieweit die Volkshochschule Jena spezifische Themenbereiche an bestimmte Zielgruppen adressierte.

4 Zielgruppen: ‚Jugend‘ – Frauen – Arbeiterschaft

Außer einer thematischen Struktur enthielten die Arbeits- und Lehrpläne der Volkshochschule Jena auch Lehrbereiche, deren Kurse sich an bestimmte Zielgruppen richteten: ‚Gesellige Arbeitskreise junger Menschen‘ und die ‚Jugendvolkshochschule‘, ‚Kurse für die Frau‘ sowie ‚Kurse für Arbeiter‘ und ‚Arbeitsgemeinschaften für Betriebsräte‘. Die Volkshochschule Jena scheint der Überzeugung gewesen zu sein, der ‚Jugend‘, Frauen und der Arbeiterschaft ein zugeschnittenes Bildungsangebot bereitzustellen zu müssen. Mit Blick auf das ‚Politische‘ lassen sich dabei für diese Zielgruppen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen erkennen.

Die ‚Jugend‘

Bereits die Arbeitspläne für die Winter- und den Sommerlehrgänge 1920 enthielten eine Rubrik ‚Jugendkurse‘. Von Herbst 1920 bis Frühjahr 1922 rangierte dann die Rubrik ‚Arbeitskreise junger Menschen‘ stets an erster Stelle in den Arbeits- und Lehrplänen. Ab Herbst 1922 schließlich blieb die Rubrik ‚Jugendvolkshochschule‘ ein permanenter Bestandteil der Lehrpläne (vgl. Abbildung 3).

Die Lehrangebote im Rahmen der ‚Jugendvolkshochschule‘ waren oft als ‚Arbeitskreise‘ ausgewiesen. Den Teilnehmenden sollte zwar auch politisches Wissen und Verständnis für politische „Grundbegriffe“⁸⁰ vermittelt werden, in erster Linie waren diese Veranstaltungen aber als Ort und Gelegenheit gedacht, sich mit zeitgenössischen Gegenwartsproblemen auseinanderzusetzen. Und auch dabei spielte das ‚Politische‘ eine zentrale Rolle: Im Winterlehrgang 1927 waren „Politische Aussprachen“ vorgesehen, in denen „junge Menschen, gleichgültig welcher politischen Richtung“ und „Vertreter der verschiedensten Meinungen“ zu „sachlicher Aussprache über gesellschaftliche Streitfragen“ zusammenkommen konnten, um die „wöchentlichen politischen und kulturpolitischen Ereignisse“ sowie deren „geschichtliche Bedingungen und die Stellungnahmen der Parteien (unter Berücksichtigung der Parteiprogramme)“ zu erörtern (vgl. Abbildung 3).⁸¹

Erneut war es u. a. auch Adolf Reichwein, der sich auf diesem Gebiet engagierte: Für den Herbstlehrgang 1928 kündigte er einen Ausspracheabend zum Thema „Politische Technik und politische Bewegung“ an, in dem die „Grenzen politischer Verträge (Abrüstung, Schiedsgericht, Kellogg-Pakt usw.)“ und die Aufgaben in der Erziehung politischer Menschen“ diskutiert werden sollen.⁸²

Als neues Diskussionsformat richtete die Volkshochschule Jena im Winterlehrgang 1928 das „Forum der Jugend“⁸³ ein. In dessen Rahmen war für den Herbstlehrgang 1931 vorgesehen, die „Stellung der Jugend in den Auseinandersetzungen der Zeit“⁸⁴ zu thematisieren. In diesem Zusammenhang betonte die Volkshochschule, dass das Ziel hier „nicht die einseitige Festlegung auf eine Antwort“⁸⁵ sein könne, sondern dass man sich um Klärung bemühen

80 VHSJ-H 1927, 3

81 VHSJ-W 1927, 2

82 VHSJ-H 1928, 2

83 VHSJ-H 1928, 1

84 VHSJ-H 1931, 2

85 ebd.

müsse, um dem Einzelnen seine Entscheidung leichter möglich zu machen. Im Winterlehrplan 1932 hieß es zur Begründung, warum noch mehr als bisher „politische Tagesfragen“ besprochen werden sollten, dass „ein verständnisvolles Miterleben der politischen Ereignisse immer schwieriger und doch immer dringender notwendig“ werde.⁸⁶ Im Frühjahrslehrgang 1932 waren dann konkrete Themen vorgesehen, darunter „Abrüstung und Sicherheit“ und „Arbeitsdienstpflicht“.⁸⁷

Jugendvolkshochschule

1. Politische Aussprachen.

Sonnabends 8—10 Uhr. Beginn 8. Januar. Geschäftsstelle Carl-Zeiss-Platz 3. — Beleggeldfrei.

Die Jugendvolkshochschule sammelt an den Sonnabend-Abenden junge Menschen, gleichgültig welcher politischen Richtung, organisiert und unorganisiert, zu sachlicher Aussprache über gesellschaftliche Streitfragen. Die Ausspracheabende wenden sich an eine Jugend, die frei genug ist, um über ihrer Parteimeinung noch das Für und Wider zu erwägen, und die den Mut hat, ihre Begeisterung für diese oder jene Fahne in den Dienst einer kritischen Besinnung zu stellen. Sie wollen die Vertreter der verschiedensten Meinungen nicht etwa zusammenführen, um die Gegensätze zu verwischen oder zu überbrücken. Vielmehr soll jeder in der kritischen Aussprache mit dem anderen zur Vertiefung und Befestigung seiner eigenen Meinung gelangen. Unsere Einstellung zur Partei ist diejenige Gottfried Kellers: „Wer über den Parteien sich wähnt mit stolzen Mienen, der steht zumeist beträchtlich unter ihnen. Trau keinem, der nie Partei genommen und immer im Trüben ist geschwommen. Doch will dir jener auch nicht frommen, der nie darüber hinaus will kommen.“

Wir setzen diesmal die politischen Aussprachen vom Herbst fort, und zwar derart, daß die wöchentlichen politischen und kulturpolitischen Ereignisse besprochen werden sollen. Ihre geschichtlichen Bedingungen und die Stellungnahme der Parteien (unter Berücksichtigung der Parteiprogramme) sollen erörtert werden. Die Leitung der Abende wird abwechselnd in den Händen von Walther Pahl und Gerhart Sieveking liegen.

Abb. 3: „Politische Aussprachen“ im Rahmen der ‚Jugendvolkshochschule‘ im Winterlehrgang 1927 (VHSJ-W 1927, 2)

Frauen

Eine weitere Zielgruppe der Volkshochschularbeit in Jena waren Frauen. Allerdings wurden sie im Vergleich zur ‚Jugend‘ in den Arbeits- und Lehrplänen erst spät explizit adressiert. Auch spielte das ‚Politische‘ auf den ersten Blick eine eher nebengeordnete Rolle. Überhaupt spiegelte sich in den Kursbeschreibungen ein zeitgenössischer Aushandlungsprozess über die Rolle der Frau wider⁸⁸: Einerseits gingen die Kurse stark auf die ‚traditionelle‘ Rolle von Frauen in der Familie ein. Die Lehrplan-Kategorie ‚Haus und Familie‘, die für den Herbstlehrgang 1929 um „Frauenfragen“ erweitert wurde, enthielt Kurse zu „Praktische[r] Säuglingspflege“, „Häusliche[r] Krankenpflege“ und „Hauswirtschaftslehre“.⁸⁹ Andererseits evozierte der zeitgenössische Trend zur Berufstätigkeit von Frauen neuen Diskussionsstoff. Ebenfalls

86 VHSJ-W 1932, 3

87 VHSJ-F 1932, 2

88 vgl. Herbert 2017, 236-240

89 VHSJ-H 1929, 2

im Herbstlehrgang 1929 sollte im Rahmen der Jugendvolkshochschule ein Diskussions-
schwerpunkt sein: „Die Lage des berufstätigen Mädchens: Verhältnis zum Beruf, zur Familie,
zur Gemeinschaft. Die gesellschaftliche und rechtliche Stellung der Frau“⁹⁰. Einen ähnlichen
Fokus legte der Kurs „Probleme der erwerbstätigen jungen Mädchen und Frauen“, der die
programmatischen Fragen aufwarf: „Wie ist und wie will die moderne Frau sein?“ und „Wie
ist ihre Stellung zum Beruf, zum Manne, zur Ehe und Mutterschaft?“⁹¹

Ab dem Winterlehrgang 1930 enthielten die Arbeitspläne der Volkshochschule Jena dann
eine neue Kategorie: ‚Kurse für die Frau‘ (vgl. Abbildung 4). Zur Begründung hieß es: „In der
Frauenabteilung der Volkshochschule soll den Teilnehmerinnen Gelegenheit gegeben wer-
den, die besonderen Fragen des Frauenlebens durchzudenken und zu ihrer praktischen Be-
wältigung Anleitung zu erhalten. Die Notwendigkeit besonderer Kurse für die Frau ist jedem
klar, der sie als befähigte und verantwortliche Mitarbeiterin bei der Lösung der privaten und
gesellschaftlichen Nöte unserer Zeit als unentbehrlich ansieht. Die Lehrgänge berücksichti-
gen vorerst folgende Gebiete: a) die Frau in der Familie und im Haus; b) Erziehungsfragen;
c) die Frau im Beruf und in der Gesellschaft.“⁹²

Nun rückte auch Politisches in den Fokus: In einem Kurs zu „Frau und Politik“ sollte „über
die Aufgaben der Frauen in der Politik und über die Stellung der Parteien zur politischen
Frauenarbeit“ gesprochen und nach Wegen gesucht werden, „wie größeres Interesse und kla-
rere Mitarbeit der Frauen in der Politik erzielt werden kann“ (vgl. Abbildung 4).⁹³

Insgesamt zeichneten die Kursbeschreibungen aber weiterhin ein ambivalentes Frauenbild:
So sollte im Kurs über „Pflichten und Rechte der Frau in der Gemeinschaft“ zum einen die
Rolle der Frau in der „Familie, als der Keimzelle ihres Wirkens“, zum anderen „Die Frau als
Mutter“ und zudem „Die Frau als Erzieherin“ besprochen werden.⁹⁴ Aber eben auch: „Die
Frau im Beruf“ und „Die Frau und der Staat. Was muß die Frau von Politik wissen?“⁹⁵

90 VHSJ-H 1929, 1

91 VHSJ-F 1930, 2

92 VHSJ-W 1930, 3

93 VHSJ-F 1930, 3

94 VHSJ-H 1930, 2

95 ebd.

Kurse für die Frau

In der Frauenabteilung der Volkshochschule soll den Teilnehmerinnen Gelegenheit gegeben werden, die besonderen Fragen des Frauenlebens durchzudenken und zu ihrer praktischen Bewältigung Anleitung zu erhalten. Die Notwendigkeit besonderer Kurse für die Frau ist jedem klar, der sie als befähigte und verantwortliche Mitarbeiterin bei der Lösung der privaten und gesellschaftlichen Nöte unserer Zeit als unentbehrlich ansieht. Die Lehrgänge berücksichtigen vorerst folgende Gebiete: a) die Frau in der Familie und im Haus; b) Erziehungsfragen; c) die Frau im Beruf und in der Gesellschaft.

8. Praktische Säuglingspflege.

Ein Kursus von 8 Doppelstunden ist für Mai vorgesehen (Kinderklinik). Voranmeldungen werden in der Geschäftsstelle entgegengenommen.

9. Häusliche Krankenpflege.

kann bei genügender Beteiligung eingerichtet werden. Leitung Ilse Theiß. Baldige Voranmeldungen in der Geschäftsstelle.

10. Gesundheitslehre für Frauen.

Dr. Elisabeth Danisch. Mo. 8—9 Uhr.

Bau des weiblichen Körpers. Spezielle Gesundheitslehre der Frau.

11. Wir Eltern und unsere Schulkinder.

Frau A. Hild. Mo. 8—9 Uhr.

Wir wollen von dem sprechen, was wir unseren Anfängern für die Schule mitgeben und von dem, was unsere Kleinen aus der Schule ins Haus bringen: vom Frühstück und von zweckmäßiger Kleidung, von froher Hoffnung auf die Schule oder auch von Bangen und Scheu vor dem Neuen, von Schulaufgaben, von Lust und Unlust am Lernen, von Kameradschaft, von der Bewertung von Kinderberichten usw.

12. Geschmackspflege.

Fräulein Fr. Lohmann. Die. 8—9 Uhr.

Kleid und Raumschmuck, Handarbeiten, einfache geschmackvolle Kleidung, harmonische Ausgestaltung der Wohnung bei bescheidenen Mitteln. Freude am Schönen im Alltag (verbunden mit praktischer Anleitung).

13. Frau und Politik.

Fräulein Ilse Theiß. Do. 8—9½ Uhr.

Bei der Beschäftigung mit dem Gebiet der Frauenfragen zeigte sich immer wieder die Verflochtenheit der behandelten Fragen mit der Politik. — Wir wollen darum in diesem Trimester Art und Bedeutung der bisher geleisteten politischen Frauenarbeit an Hand einiger Beispiele untersuchen (gesetzliche Regelung des Mutterschutzes, Arbeiterinnen- und Jugendschutz). Wir wollen uns über die Aufgaben der Frauen in der Politik und über die Stellung der Parteien zur politischen Frauenarbeit klar werden. Darüber hinaus gilt es noch Möglichkeiten zu suchen, wie größeres Interesse und klarere Mitarbeit der Frauen in der Politik erzielt werden kann. — Der Kursus ist in sich abgeschlossen, so daß alle Frauen an ihm teilnehmen können.

Abb. 4: Kursangebot „Frau und Politik“ im Frühjahrslehrgang 1931 (VHSJ-F 1930, 3)

Arbeiterschaft und Angestellte

Neben der ‚Jugend‘ und Frauen waren Arbeiterschaft und Angestellte eine Zielgruppe der Volkshochschularbeit in Jena. Hier spielte sicherlich die spezifische Situation in Jena mit den Zeiss-Schott-Werken als wichtiger Arbeitgeber eine Rolle. In den Lehrplänen für Herbst 1920 bis Herbst 1921 war eine gesonderte Rubrik ‚Arbeitsgemeinschaften für Betriebsräte‘ eingerichtet. Ab dem Winterlehrgang 1930 enthielten die Arbeits- und Lehrpläne der Volkshochschule dann erstmals eine spezifische Rubrik ‚Kurse für Arbeiter‘⁹⁶ bzw. ab dem Herbstlehrgang 1930 ‚Kurse für Arbeitnehmer‘⁹⁷.

96 vgl. VHSJ-W 1930, 4

97 vgl. VHSJ-H 1930, 3

Die speziell an die Arbeiterschaft gerichteten Kurse thematisierten in erster Linie wirtschaftspolitische Zusammenhänge und Fragen des Arbeitsrechts. Der Lehrplan für Frühjahr 1922 enthielt eine Arbeitsgemeinschaft „Volkswirtschaftliche Besprechungen“⁹⁸, die sich in erster Linie an Betriebsräte richtete. Ab dem Frühjahrslehrgang 1930 bot die Volkshochschule Jena dann bis zum Frühjahrslehrgang 1932 regelmäßig Kurse zum Thema „Arbeitsrecht“⁹⁹ an, in denen etwa Fragen der Sozialversicherung und des Arbeitsrechts aufgegriffen werden sollten. Sie waren als Ergänzung der „Schulung der Arbeitnehmer für die Aufgaben der deutschen Arbeitsverfassung“¹⁰⁰ gedacht und sollten die Kursteilnehmenden zur „Mitwirkung an den Aufgaben der deutschen Arbeitsverfassung“¹⁰¹ befähigen. Einer gleichen Intention entsprangen die Kurse zu „Volkswirtschaftslehre“¹⁰² bzw. „Wirtschaftslehre“¹⁰³, die Heiner Lotze zwischen Frühjahr 1930 und Frühjahr 1932 anbot, und in denen er mit der Hörschaft „die wichtigsten Grundlagen der Wirtschaftstheorie und Wirtschaftspolitik“¹⁰⁴ erarbeitet wollte. In solchen Zusammenhängen sollte die Wirtschaftsordnung der Weimarer Republik problematisiert werden. Heiner Lotze stellte in seiner Beschreibung für seinen Kurs „Wege der Verwirklichung“¹⁰⁵ die programmatischen Fragen: „Hat die Revolution, die Republik den Arbeiter vorwärts auf dem Weg der Verwirklichung gebracht? Was bedeuten die wirtschaftlichen und politischen Errungenschaften? Was heißt Wirtschaftsdemokratie? Gibt es Grenzen für die Demokratisierung der Wirtschaft? Wo liegen sie? Wie kommen wir an den Wirtschaftsstaat der Zukunft heran?“¹⁰⁶ Darüber hinaus sollte auch die Rolle des Staates zur Sprache gebracht werden: „Was vermag der Staat für die Verwirklichung sozialer Forderungen zu leisten?“ – Gegenstand der Diskussionen sollte nicht der „Staat an sich, [sondern] der gegenwärtige republikanisch-demokratische Staat“ sein.¹⁰⁷ Überhaupt waren Grundgedanken von „Wirtschaftsdemokratie“¹⁰⁸ und der „demokratische Aufbau der genossenschaftlichen Organisationen auf lokaler, nationaler und internationaler Stufenleiter“¹⁰⁹ ein wiederholt aufgegriffenes Themenfeld. Und auch hier eröffneten einige Kurse eine vergleichende Perspektive: Im Kurs „Internationale Gewerkschaftsbewegung“¹¹⁰, sollte neben den Aufgaben und Zielen der deutschen Gewerkschaftsbewegung insbesondere „die amerikanischen, die englischen und die französischen, die Gewerkschaften des bolschewistischen Rußland und des faschistischen Italien“¹¹¹ besprochen werden.

Eine ausführliche Diskussion des Zusammenhangs zwischen politischer Bildungsarbeit und den einzelnen Zielgruppen kann im Rahmen dieses Beitrags nicht geleistet werden. Doch ist die Adressierung politischer Bildungsangebote allein schon aufschlussreich. Vor dem Hintergrund des Anspruchs von Volkshochschulen, mit Bildung zur Stabilisierung der Weimarer Republik beizutragen, deutete sich hier an, welche Teile der Gesellschaft als besonders rele-

98 VHSJ-F 1922, 12

99 VHSJ-F 1930, 4

100 VHSJ-H 1930, 4

101 VHSJ-H 1931, 4

102 VHSJ-F 1930, 4; VHSJ-H 1930, 4; VHSJ-W 1931, 4; VHSJ-F 1931, 4

103 VHSJ-H 1931, 4; VHSJ-W 1932, 4; VHSJ-F 1932, 2

104 VHSJ-F 1930, 4

105 VHSJ-W 1930, 4; VHSJ-F 1930, 4

106 VHSJ-W 1930, 4

107 VHSJ-F 1930, 4

108 VHSJ-H 1925, 2; VHSJ-H 1926, 1

109 VHSJ-W 1930, 5

110 ebd.

111 VHSJ-W 1930, 5

vant eingestuft wurden: die ‚Jugend‘ als die zukünftigen Staatsbürgerinnen und Staatsbürger der Republik; Frauen, die mit der Weimarer Verfassung 1919 erstmals in Deutschland das Wahlrecht und damit politische Teilhabe erhalten hatten; und auch das politische Urteilsvermögen ‚der‘ Arbeiterschaft wurde als entscheidender Faktor wahrgenommen.

5 Fazit

Die Auswertung der Arbeits- und Lehrpläne ergab einen recht hohen Stellenwert politischer Bildungsarbeit in der Volkshochschule Jena zur Zeit der Weimarer Republik. Die Relevanz des ‚Politischen‘ äußerte sich zum einen darin, dass in den Plänen ein eigener Lehrbereich ausgewiesen war, und zum anderen in der Adressierung politischer Bildungsangebote an spezifische Zielgruppen: an die ‚Jugend‘, an Frauen und die Arbeiterschaft.

Im Lehrangebot der Volkshochschule Jena lassen sich zwei zeitspezifische Ansätze politischer Bildungsarbeit erkennen. Zum einen war vorgesehen, im Rahmen von Volkshochschulkursen politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche ‚Tagesfragen‘ zu besprechen, um anhand derer das politische Urteilsvermögen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu schulen; hier fungierte die Volkshochschule zugleich als Resonanzraum für Entwicklungen und Herausforderungen der Weimarer Republik. Zum anderen wurde explizit aber auch die Demokratiefrage in den Arbeits- und Lehrplänen aufgegriffen. Einzelne Aspekte der parlamentarisch-demokratischen Ordnung der Weimarer Republik – etwa die Verfassung oder die Rolle der politischen Parteien – sollten thematisiert, aber auch problematisiert werden. Das ‚Demokratische‘ an der politischen Bildungsarbeit in der Volkshochschule Jena äußerte sich jedoch nicht nur in den Inhalten, sondern auch in der Form: Mit Programmangeboten wie ‚Ausspracheabende‘ oder ‚Forum der Jugend‘ präsentierte sich die Volkshochschule als Ort der politischen Diskussion. Die Arbeits- und Lehrpläne allein lassen zwar nur bedingt Rückschlüsse zu, doch deutete sich hier zumindest ein zeitspezifisches Verständnis von demokratischem Denken und Handeln an, dass auf sachlichem Meinungs austausch unter Anerkennung durchaus unterschiedlicher politischer Positionen beruhte.

Die Arbeits- und Lehrpläne der Volkshochschule Jena werfen letztlich nur ein einzelnes Schlaglicht auf die politische Bildungsarbeit von Volkshochschulen in der Weimarer Republik, zudem war die Arbeit in Jena aufgrund der örtlichen Rahmenbedingungen recht spezifisch. Weitere vergleichbare Fallstudien zum zeitgenössisch vielfältigen Volkshochschulwesen erscheinen lohnend, um dessen politischer Bildungsarbeit mit einer historischen Analyse gerecht zu werden, die nicht ausschließlich auf das Ende der Weimarer Republik ausgerichtet ist, sondern zeitspezifische Erwartungsperspektiven und Handlungsräume ernstnimmt.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Abschlussbericht des Sonderforschungsbereichs 584 (2013): „Das Politische als Kommunikationsraum in der Geschichte“ an der Universität Bielefeld (2013).
- Amlung, U. (1991): Adolf Reichwein 1898–1945. Ein Lebensbild des politischen Pädagogen, Volkshochschullehrers und Widerstandskämpfers. Frankfurt am Main: dipa.
- Amlung, U. (1994): Die „Volkshochschule Thüringen“ 1923–1925 und die Volkshochschule Jena 1925–1929 unter Adolf Reichwein. In: Volkshochschule der Stadt Jena (Hrsg.): 1919 bis 1994. Jahre Volkshochschule Jena. Grußworte. Zur Geschichte der Volkshochschule Jena und Thüringen. Erinnerungen, Rudolstadt und Jena: Hain Verlag, 155–182.
- Brill, H. (1922): Die volkswirtschaftliche Bildung des werktätigen Volkes. In: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 4 (2), 9–11.

- Buchwald, R. (1924): Staat und Volksbildung. In: *Blätter der Volkshochschule Thüringen*, 6. (1), 1-3.
- Buchwald, R. (1925): *Dennoch der Mensch! Die Volkshochschule als geistige Bewegung*. Jena: Eugen Diederichs.
- Detjen, J. (2013): *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. München: Oldenbourg Verlag.
- Dräger, H. (1997): Die Institutionalisierung und Professionalisierung der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. In: P. Ciupke & F.-J. Jelich (Hrsg.): *Experimentiersozietas Dreißigacker. Historische Konjunktoren und gegenwärtige Rezeption eines Erwachsenenbildungskonzepts der Weimarer Zeit*. Essen: Klartext, 29-48.
- Friedenthal-Haase, M. (2018): Keine illegitime Tochter der Demokratie – ein historischer Blick auf die deutsche Volkshochschule anlässlich ihres 100. Geburtstages. In: *Bildung und Erziehung* 71 (2), 152-163.
- Friedenthal-Haase, M. & Meilhammer, E. (1999): *Volkshochschule – Bewegung, Organisation, Kommunikation. Einleitung zum Nachdruck der „Blätter der Volkshochschule Thüringen“ 1919-1933*. In: *Blätter der Volkshochschule Thüringen (1919-1933)*, herausgegeben und eingeleitet von Martha Friedenthal-Haase und Elisabeth Meilhammer. Hildesheim, Zürich und New York: Georg Olms, XI–XXXIX.
- Herbert, U. (2017): *Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert*. München: C. H. Beck.
- Herrmann, U. (1994): Die Gründer der Volkshochschule Thüringen und der Volkshochschule Jena. Wilhelm Rein, Heinrich Weinel, Herman Nohl, Reinhard Buchwald. In: *Volkshochschule der Stadt Jena (Hrsg.): 1919 bis 1994. Jahre Volkshochschule Jena. Grußworte. Zur Geschichte der Volkshochschule Jena und Thüringen. Erinnerungen*. Rudolstadt und Jena: Hain Verlag, 31-62.
- Kuhn, H.-W., Massing, P. & Skuhr, W. (Hrsg.) (1993): *Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven*. Opladen: Leske+Budrich.
- Mazower, M. (2000): *Der dunkle Kontinent. Europa im 20. Jahrhundert*. Berlin: Fest.
- Nolte, P. (2012): *Was ist Demokratie? Geschichte und Gegenwart*. München: C. H. Beck.
- Picht, W. (1919): *Die deutsche Volkshochschule der Zukunft. Eine Denkschrift*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Raßloff, S. (2020): *Geschichte Thüringens*. München: C. H. Beck.
- Reimers, B. I. (2000): *Die Neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen 1919-1933*. Tübingen: Diss.
- Rölke, B. (1994): Das Programm der Volkshochschule Jena in den Jahren 1919-1932. In: *Volkshochschule der Stadt Jena (Hrsg.): 1919 bis 1994. 75 Jahre Volkshochschule Jena. Grußworte. Zur Geschichte der Volkshochschule Jena und Thüringen. Erinnerungen, Rudolstadt und Jena: Hain Verlag, 85-115*.
- Rölke, B. (1997): „Schule für das ganze Volk“. Die Institutionalisierung der thüringischen Volkshochschulen. In: P. Ciupke & F.-J. Jelich (Hrsg.): *Experimentiersozietas Dreißigacker. Historische Konjunktoren und gegenwärtige Rezeption eines Erwachsenenbildungskonzepts der Weimarer Zeit*. Essen: Klartext, 117-128.
- Steinbach, M. (2008): »Das verschlossene Tor der Universität«. Karl Korsch (1886-1961). In: M. Steinbach & M. Ploenus (Hrsg.): *Ketzer, Käuze, Querulanten – Außenseiter im universitären Milieu*. Jena und Quedlinburg: Verlag Dr. Bussert & Stadelers, 288-299.
- Steinmetz, W. (2007): Neue Wege einer historischen Semantik des Politischen. In: W. Steinmetz (Hrsg.): »Politik«. Situationen eines Wortgebrauchs im Europa der Neuzeit. Frankfurt und New York: Campus, 9-40.
- Tooze, A. (2014): *The Deluge. The Great War and the Remaking of Global Order, 1916-1931*. London: Allen Lane.
- Volkshochschule der Stadt Jena (Hrsg.) (1994): *1919 bis 1994. 75 Jahre Volkshochschule Jena. Grußworte. Zur Geschichte der Volkshochschule Jena und Thüringen. Erinnerungen*. Rudolstadt und Jena: Hain Verlag.
- Weitsch, E. (1919): *Zur Sozialisierung des Geistes. Grundlagen und Richtlinien für die deutsche Volkshochschule*. Jena: Eugen Diederichs.
- Winkler, H. A. (2005): *Weimar 1918-1933. Die Geschichte der ersten deutschen Demokratie*. München: C. H. Beck.

Archivalien

- RFV 1922 – Thüringisches Ministerium für Volksbildung, Richtlinien über Förderung des freien Volksbildungswesens (Volkshochschulen und Volksbüchereien) in Thüringen von 1922; Stadtarchiv Jena, XA 35, fol. 89-90.
- VHSJ-F 1919 – Volkshochschule Jena, Vorlesungsverzeichnis Frühjahr 1919. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00311837. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- VHSJ-H 1919 – Volkshochschule Jena, Arbeitsplan Herbst 1919. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00311838. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- VHSJ-W 1920 – Volkshochschule Jena, Arbeitsplan Winter 1920. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00311841. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- VHSJ-S 1920 – Volkshochschule Jena, Arbeitsplan Sommer 1920. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00311839. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- VHSJ-H 1920 – Volkshochschule Jena, Arbeitsplan Herbst 1920. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00311840. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- VHSJ-W 1921 – Volkshochschule Jena, Arbeitsplan Winter 1921. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00311844. (Abrufdatum: 03.04.2023).

- VHSJ-F 1921 – Volkshochschule Jena, Arbeitsplan Frühjahr 1921. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00311842. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- VHSJ-H 1921 – Volkshochschule Jena, Arbeitsplan Herbst 1921. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00311843. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- VHSJ-W 1922 – Volkshochschule Jena, Arbeitsplan Winter 1922. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00311846. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- VHSJ-F 1922 – Volkshochschule Jena, Arbeitsplan Frühjahr 1922. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00311845. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- VHSJ-H 1922 – Volkshochschule Jena, Arbeitsplan Jahrgang Oktober 1922 bis Johanni 1923. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00311847. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- VHSJ-W 1924 – Volkshochschule Jena, Arbeitsplan Nachtrag zum 5. Jahrgang, Januar bis März 1924. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00311849. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- VHSJ-H 1925 – Volkshochschule Jena, 17. Lehrgang, Arbeitsplan Oktober bis Weihnachten 1924. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00311851. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- VHSJ-W 1925 – Volkshochschule Jena, 18. Lehrgang, Arbeitsplan Januar bis März 1925. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00280654. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- VHSJ-F 1925 – Volkshochschule Jena, 19. Lehrgang, Arbeitsplan April bis Juni 1925. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00280653. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- VHSJ-H 1925 – Volkshochschule Jena, Herbstlehrgang 1925 (20. Lehrgang). Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00280651. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- VHSJ-F 1926 – Lehrplan der Volkshochschule Jena, Januar-März 1926. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00285929. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- VHSJ-H 1926 – Lehrplan der Volkshochschule Jena, Oktober-Dezember 1926. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00285937. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- VHSJ-W 1927 – Lehrplan der Volkshochschule Jena, Januar bis März 1927. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00285939. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- VHSJ-H 1927 – Lehrplan der Volkshochschule Jena, Oktober bis Dezember 1927. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00285944. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- VHSJ-W 1928 – Lehrplan [der Volkshochschule Jena], Januar-März 1928; Stadtarchiv Jena, Xa 37.
- VHSJ-F 1928 – Volkshochschule Jena, Lehrplan April-Juni 1928. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00285948. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- VHSJ-H 1928 – Volkshochschule Jena, Lehrplan Oktober-Weihnachten 1928. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00285949. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- VHSJ-W 1929 – Volkshochschule Jena, Lehrplan Januar-März 1929. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00285951. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- VHSJ-H 1929 – Lehrplan der Volkshochschule Jena, Oktober-Dezember 1929. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00285952. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- VHSJ-W 1930 – Lehrplan der Volkshochschule Jena, Januar bis März 1930; Stadtarchiv Jena, Xa 37.
- VHSJ-F 1930 – Lehrplan der Volkshochschule Jena, April-Juni 1930. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00285955. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- VHSJ-H 1930 – Volkshochschule Jena, Lehrplan Oktober-Dezember 1930; Stadtarchiv Jena, Xa 37.
- VHSJ-Winter 1931 – Volkshochschule Jena, Lehrplan Januar-März 1931; Stadtarchiv Jena, Xa 37.
- VHSJ-F 1931 – Volkshochschule Jena, Lehrplan April-Juni 1931; Stadtarchiv Jena, Xa 37.
- VHSJ-H 1931 – Volkshochschule Jena, Herbstlehrgang 1931; Stadtarchiv Jena, Xa 37.
- VHSJ-W 1932 – Volkshochschule Jena, Winterlehrgang 1932; Stadtarchiv Jena, Xa 37.
- VHSJ-F 1932 – Volkshochschule Jena, Frühjahrslehrgang 1932; Stadtarchiv Jena, Xa 37.
- VHSJ-H 1932 – Volkshochschule Jena, Herbstlehrgang 1932; Stadtarchiv Jena, Xa 37.

Autor

Schmuck, Pierre; M. A., Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Historisches Seminar, Professur für Neuere und Neueste Geschichte Westeuropas; Forschungsschwerpunkte: Demokratieggeschichte, Weimarer Republik, Politische Bildung, Reichszentrale für Heimatdienst, Volkshochschulen
 pierre.schmuck@uranus.uni-freiburg.de

**III Arbeits- und Lehrpläne der
Volkshochschulen
Historische Analysen**

(c) Themenentwicklungen

Manfred Nistl †

Musik als Bildungsfaktor an Volkshochschulen in der Weimarer Zeit.

Lehr- und Arbeitspläne ausgewählter Volkshochschulen im Fokus der musikalischen Erwachsenenbildung

1 Einleitung

Musik spielt in der Menschheitsgeschichte seit jeher eine bedeutsame Rolle.¹ Die Beschäftigung mit Musik ist Menschen nahezu jeglichen Alters möglich, aktiv wie auch passiv. Karl Heinrich Ehrenforth erkennt in der Musik ein Allgemeingut. Sie gehöre allen Menschen und sei auch allen Menschen „als Chance der Lebensbereicherung und Persönlichkeitsbildung“² anzubieten. So vielseitig die musikalischen Facetten sind, so umfassend zeigen sich auch die musikalischen Bildungsmöglichkeiten. Sie betreffen neben formalen Bildungsangeboten in der Kinder- und Jugendpädagogik und dem berufsvorbereitenden akademischen Bereich auch die non-formale Weiterbildung Erwachsener. Hier sind es mit Beginn der Weimarer Republik die Volkshochschulen, denen als Weiterbildungsinstitutionen eine zentrale Rolle zukommt. Ihr Bildungsspektrum ist vielseitig. Es erstreckt sich über viele Bereiche menschlicher Bildungs- und Lebenswelten und beinhaltet auch Musik.

Im Rahmen bildungshistorischer Musikforschung stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob und ggf. inwieweit das Bildungsangebot von Volkshochschulen in der Weimarer Republik auch Musikbildung umfasste. Die Programme, Arbeits- und Lehrpläne von Volkshochschulen in der Weimarer Zeit können hierüber Auskunft geben. Dank ausgiebiger Recherche- und Digitalisierungsarbeiten liegen aussagekräftige Quellen, insbesondere der Volkshochschule Groß-Berlin, aber auch der Volkshochschule Halle und weiterer Volkshochschulen, bei stetig wachsendem Quellenbestand, zur Analyse vor.³

„Wer über Musik und Musiker schreibt, kann entweder versuchen, mit der Sprache doch das Unmögliche zu leisten, oder er kann darauf hoffen, daß zwar nicht ein einziger Satz das Un-Sagbare einfängt, aber vielleicht eine Fülle von Sätzen es einkreist“⁴. Der Musikkritiker Joachim Kaiser drückt mit diesen Worten die Reichhaltigkeit musikalischer Erfahrungsräume

1 vgl. Renner 1985

2 Ehrenforth 2010, 523

3 Auf diesen Datenbestand konnte dank großzügiger Unterstützung und wissenschaftlichem Austausch in der Forschungsgruppe ‚Historische Arbeits- und Lehrpläne an Volkshochschulen‘ der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg zurückgegriffen werden. Weitere Programme konnten aus dem Archivbestand der Volkshochschule Freiburg bezogen werden. Der besondere Dank gilt Eva von Rekowski (Volkshochschule Freiburg) für die Digitalisierung und Übersendung ausgewählter Programme der Volkshochschule Freiburg sowie Prof. Dr. Matthias Alke und Francesca Baker (Eberhard Karls Universität Tübingen), die in wunderbarer Weise ihren Quellenbestand zur Volkshochschule Groß-Berlin zur Verfügung stellten, Dr. Malte Ebner von Eschenbach (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) für die freundliche Überlassung des Bestandes an Arbeits- und Lehrplänen der Volkshochschule Halle sowie nicht zuletzt auch Dr. Maria Stimm (Universität Koblenz) für die Motivation und Einladung zur Teilnahme am genannten Forschungsprojekt.

4 Kaiser 1972, 13

und der Musik als solchen aus – eine Vielgestaltigkeit, die sich auch in der Musikpädagogik und der musikalischen Erwachsenenbildung wiederfindet. Über die grundlegende Unterscheidung zwischen selbsttätigem Musizieren in Form von Singen oder Spielen eines Instrumentes und dem Konsumieren von Musik durch Musikrezeption hinaus, offenbaren die unterschiedlichen Umgangsweisen mit Musik weitere forschungsrelevante Charakteristiken. So kann Musik wissenschaftlich, künstlerisch, professionell im Sinne einer berufsmusikalischen Betätigung oder auch ‚nur‘ rein zur vergnüglichen Freizeitbeschäftigung gemacht und erlebt werden.

Die Möglichkeiten sich musikalisch zu bilden, sind demnach vielseitig. Die primäre Unterscheidung betrifft dabei Theorie und Praxis und die Bereiche Wissenschaft und Kunst.⁵ Auch die Musikbildung steht jedoch, wie alle pädagogischen Disziplinen, unter dem Einfluss maßgeblicher kultur- und staatspolitischer Entwicklungen und des vorherrschenden, eine Zeit oder Epoche prägenden Zeitgeistes. Josef Olbrich teilt die Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit in vier Entwicklungsphasen ein. Er unterscheidet: „die Phase des rapiden institutionellen Auf- und Ausbaus sowie der Herausarbeitung theoretischer Grundpositionen zwischen 1918 und 1923; die politisch-ökonomische Krise und ihre Auswirkung auf die Erwachsenenbildung (1923/24); die Phase der Konsolidierung und Neuorientierung; die pragmatische Wende (1925-30); die Phase des Niedergangs und des beginnenden Endes der demokratischen Erwachsenenbildung (1930-33)“⁶.

Die vierte Zeitspanne verortet Olbrich am Beginn der 1930er Jahre. In dieser Zeit können die Volkshochschulen Groß-Berlin, Halle und Freiburg auf bereits zehn Jahre Bildungsarbeit in der Erwachsenenbildung zurückblicken. Weniger mit Blick auf die politischen Entwicklungen als vielmehr mit erwachsenenpädagogischem Fokus auf die Musikbildung an Volkshochschulen mit einem bereits gewachsenen Erfahrungsschatz, widmet sich der vorliegende Beitrag dieser letzten Phase der Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit.

Zunächst soll daher auf die Musik als Bildungsgegenstand mit vielseitigen Facetten und daraus resultierenden unterschiedlichen Bildungsmöglichkeiten (Abschnitt 2) sowie auf den aktuellen Stand der Forschung im Bereich der musikalischen Erwachsenenbildung an Volkshochschulen in der Weimarer Zeit eingegangen werden (Abschnitt 3). Daran anschließend folgt die Darstellung des zur Auswertung herangezogenen Quellenbestandes und der für die Fragestellung relevanten spezifischen Eigenheiten der ausgewählten Volkshochschulprogramme, Arbeits- und Lehrpläne (Abschnitt 4).⁷ Die Vorstellung der aus der Programmanalyse erzielten Ergebnisse beruht auf einem eigens erstellten Codiersystem, das zuvor vorgestellt und erläutert wird (Abschnitt 4.3). Der Beitrag schließt mit der Diskussion der Ergebnisse (Abschnitt 6) und möchte als Ausblick Anregungen für die mögliche weitere Forschung geben (Abschnitt 7).

2 Musikalische Erwachsenenbildung an der Volkshochschule

Mit dem Ende der Kaiserzeit und der politischen Neuorientierung zeigt sich der Staat in der Weimarer Republik auch für die Bildung Erwachsener verantwortlich (vgl. §148 in der Wei-

5 Von den heutigen Fachorientierungen musikalischer Bildung wie Musiktherapie, Musikvermittlung, Musikethnologie usw. soll hier, mit Blick auf die thematische Eingrenzung in diesem Beitrag, nicht gesprochen werden.

6 Olbrich 2001, 213

7 Wenn im Folgenden im Gesamtkontext von Programmen die Rede ist, sind damit neben Volkshochschulprogrammen auch Arbeits- und Lehrpläne von Volkshochschulen gemeint.

marer Verfassung). Die Demokratie soll gefestigt werden. Das Volksbildungswesen und die Volkshochschule erhalten Verfassungsrang. Viele Volkshochschulen werden im Zuge dessen ab 1918/1919 gegründet.

Nach Jörg Dinkelaker und Mitautor*innen setzt Erwachsenenbildung, neben anderen Aspekten, „die Wahrnehmung historischen Wandels voraus“⁸. Vor einem Wandel und einer Neuentwicklung sieht sich im Zuge der gesellschaftlichen und politischen Veränderungen in der Weimarer Republik auch die Musikbildung.⁹ Der historische Blick in das vergangene Jahrhundert zeigt die Musikbildung im Bildungskanon des 20. Jahrhunderts – sieht man über die Anfangsjahre der Kaiserzeit hinweg – relativ gut verankert. Dies gilt sowohl für den Kinder- und Jugendbereich wie auch für die Erwachsenenbildung.¹⁰

War die schulische Musikbildung im Kaiserreich bis dato im Wesentlichen auf das Unterrichtsfach ‚Singen‘ beschränkt,¹¹ kommt es insbesondere durch die von Leo Kestenberg (1882-1962) – Pianist und Musikreferent im preußischen Kultusministerium – initiierte Reform der Musikbildung zu weitreichenden Veränderungen.¹² Diese schließen auch die musikalische Erwachsenenbildung an Volkshochschulen mit ein.¹³ So hebt Kestenberg die Volkshochschule explizit als jene Bildungsinstitution hervor, die es Menschen ermöglichen sollte, einschlägige Bildungsdefizite der allgemeinen Schulbildung zu kompensieren und sich entsprechend musikalisch weiterzubilden.¹⁴

So facettenreich die Musik ist, so unterschiedlich kann jedoch die musikalische Bildung gestaltet werden. Bildung definiert sich nicht zuletzt über ihre Zugangswege. Spezifizieren sich diese, eröffnen sie weitere, mitunter einschlägige Bildungsmöglichkeiten. Für die Musik bedeutet dies eine Erweiterung des Bildungsangebots, die weit über die primäre Unterscheidung zwischen Theorie und Praxis hinausgeht. Wissenschaft und Kunst begegnen sich. Die Begegnung, aber auch ihre Spezifizierung eröffnet differenzierte Qualifizierungen musikalischer Bildung. So bieten sich für den professionellen Musikbereich im Verlauf des 20. Jahrhunderts und in der Folge der in der Weimarer Republik stattfindenden Reform der Musikpädagogik – der sogenannten ‚Kestenberg-Reform‘¹⁵ – spezielle Fachorientierungen zum Musikstudium an, wie man sie in den Programmbereichen ‚Musikwissenschaft‘, ‚Musikpädagogik‘ oder ‚Musik‘ als akademischer künstlerischer Disziplin im Gesang- und Instrumentalstudium findet.

Auch im non-formalen Bereich musikalischer Erwachsenenbildung an Volkshochschulen, wie in Abbildung 1 deutlich wird, zeigt sich eine entsprechend geartete Differenzierung der Bildungsangebote zwischen musikpraktischen Veranstaltungen – hier stehen das gemeinsame Singen und Musizieren im Vordergrund – und solchen, die sich die Musik primär durch theoretisch zu erarbeitende Inhalte – wie beispielsweise musikhistorische Betrachtungen, Musiktheorie oder Komponistenportraits und Werkstudien etc. – erschließen möchten.

Insbesondere am Beginn der Weimarer Republik ist die Musikbildung in Deutschland verschiedenen Strömungen und Entwicklungen ausgesetzt. Maßgeblich verantwortlich zeichnet für diese neben Kestenberg auch der Volksschullehrer und spätere Hochschuldozent Fritz

8 Dinkelaker u. a. 2020, 9

9 vgl. Ehrenforth 2010

10 ebd.

11 vgl. Gruhn 2003, 205

12 ebd., 239-252

13 vgl. Kestenberg 1921

14 ebd., 41

15 vgl. Gruhn 2003, 239

Jöde (1887-1970). Im Geist der Jugendbewegung und unter dem maßgeblichen Einfluss Jödes entwickelt sich die Jugendmusikbewegung. Ihr Bildungsanspruch ist, neben der Vermittlung einfacherer musikalischer Grundkenntnisse, primär auf die Entwicklung allgemeiner und gemeinschaftlich erlebbarer musikpraktischer Fertigkeiten wie Singen im Chor und Musizieren in der Gruppe – vorzugsweise mit Flöte oder Laute – und auf eine weniger intellektuelle als vielmehr ausgeprägt emotionale, den Menschen ergreifende Begeisterung für Musik ausgerichtet.¹⁶ Auch Kestenbergs Bildungsanspruch steht auf einem solchermaßen musischen Bildungsfundament.¹⁷ Über dieses hinausgehend präferiert Kestenberg jedoch eine mehr musikalisch-künstlerische und kulturell-wissenschaftliche Wissensvermittlung.¹⁸ Ihm liegt die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten und Kenntnisse des einzelnen Menschen und eine Aufwertung des Lehrfaches ‚Musik‘ als einschlägige Unterrichtsdisziplin am Herzen und erst darauf aufbauend die musische Qualität von Musik als breit wirksames volkserzieherisches Mittel. In seinen Reformplänen regt Kestenberg eine Um- und Neustrukturierung der schulischen wie auch der akademischen Musikbildung an.¹⁹ Er legt damit den Grundstein für eine Professionalisierung der Musiklehrkräfte und eine richtungsweisende Aufwertung des Unterrichtsfaches Musik im staatlichen Bildungskanon der Weimarer Republik, deren Auswirkungen die Musikpädagogik bis in unsere heutige Zeit spürbar prägen.²⁰

Jöde und Kestenberg stehen stellvertretend für eine in der Musikbildung generell vorherrschende Vielfalt, gemessen an Methodik, Didaktik und pädagogischer Zielsetzung. So unterschiedlich die Zugänge in der Praxis sind, stehen doch beide auf einem anthropologisch-kulturpädagogischen Fundament. Beide stellen, ganz im Sinne der sogenannten ‚Neuen Richtung‘,²¹ den lernenden und sich entwickelnden Menschen, den es für die Musik zu gewinnen und zu begeistern gilt, ins Zentrum ihrer Konzeptionen. Diesen Einflüssen unterliegen auch die Volkshochschulen. So entsteht beispielsweise an der Volkshochschule Groß-Berlin eine Kooperation mit neugegründeten Volksmusikschulen (vgl. Abbildung 8), die ihrerseits von der Jugendbewegung und der Jugendmusikbewegung geprägt sind, während anfänglich Kestenberg selbst Dozent an der Volkshochschule Groß-Berlin ist.²²

3 Musik als Forschungsgegenstand in der Erwachsenenbildung

Für den Bereich der Erwachsenenbildung bezeichnet Ursula Eckart-Bäcker die Musikbildung gar als „eine gesellschaftliche und pädagogische Notwendigkeit“²³. Zu ihren Aufgabenbereichen gehöre, neben diversen Arbeitsfeldern, auch die musikhistorische Bildungsforschung. Das primäre Forschungsziel einer musikhistorischen Bildungsforschung liege dabei in der Beschreibung und Deutung von „Lern-Situationen der Vergangenheit“²⁴.

Um Lernsituationen in diesem Sinne erfassen und beurteilen zu können, empfiehlt es sich, den Fokus zunächst auf das Was von Bildungsangeboten zu richten. Für den Bereich der

16 vgl. Ehrenforth 2010, 408-423

17 zur musischen Erziehung vgl. Gruhn 2003, 232-235

18 vgl. Ehrenforth 2010, 459-471

19 ebd.

20 vgl. Mahlert 2013

21 zur ‚Neuen Richtung‘ vgl. Stanik 2020, 279

22 vgl. VHGB/01-1920

23 Eckart-Bäcker 1990, 246

24 ebd., 257

Erwachsenenbildung an Volkshochschulen findet dieses Was seinen Niederschlag in den Programmen der Volkshochschulen.

Zur Analyse der in den Programmen enthaltenen Bildungsangeboten hat sich in der Erwachsenenbildungsforschung die Methode der Programmanalyse als gängige Praxis und „etablierte Methode“²⁵ entwickelt. Mithilfe von Programmanalysen können „Aufschlüsse über den aktuellen Stand und die Entwicklung von Erwachsenenbildungsangeboten“²⁶ gewonnen werden. Die im Rahmen der Programmforschung²⁷ im Fokus der Erwachsenenbildungsforschung stehenden Programme von Volkshochschulen bieten einen Fundus, der unter musikhistorischen Aspekten mit Blick auf die musikalische Erwachsenenbildung an Volkshochschulen in der Weimarer Zeit bislang weitgehend unerforscht ist. Hierzu möchte der vorliegende Artikel einen Beitrag leisten.

Wenngleich Programme primär das ausgewiesene Bildungsangebot, nicht aber dessen tatsächliche Umsetzung im Lehrbetrieb oder die Frequentierung der Veranstaltungen aufzeigen²⁸ – bzw. wenn, dann allenfalls mittelbar –, spiegeln sie dennoch die Quantität von Bildungsangeboten und ermöglichen dadurch Schlussfolgerungen über den Stellenwert einzelner Fachdisziplinen im Rahmen eines Bildungskanons. So stellen nach Bernd Käßplinger „Programme ein Scharnier zwischen Institution, Profession, Themen und der Nachfrage“²⁹ dar. Überdies können anhand der Bildungsangebote auch qualitative Merkmale der einzelnen Veranstaltungen charakterisiert und für eine weitere (Unter-)Quantifizierung anhand vorab gewählter Kriterien sowie eine vergleichende Darstellung ermittelt werden. Das Programm erlaubt darüber hinaus Rückschlüsse über mögliche Bildungsintentionen der Verantwortlichen und eventuelle weitere bildungsrelevante Rahmenbedingungen.

So steht für diesen Beitrag das in den untersuchten Programmen ausgewiesene Bildungsangebot quantitativ, qualitativ und relativ im Zentrum der Analyse. Dabei liegt das Hauptaugenmerk der folgenden Analyse auf den Ausschreibungstexten der Bildungsangebote. Das verfolgte Erkenntnisinteresse liegt in der Ermittlung und Spezifizierung der Anzahl von Musikbildungsangeboten und ihres Verhältnisses zum gesamten Bildungsangebot an den ausgewählten Volkshochschulen im Zeitraum von 1929 bis 1933.

Mit der Fokussierung auf die Weimarer Zeit eröffnet sich für die musikhistorische Erwachsenenbildungsforschung ein spezielles Themen- und Zeitfenster. Dieses kann eine Forschungslücke zu den bislang vorliegenden Forschungsarbeiten schließen, die sich primär der Musikschule oder der musikalischen Erwachsenenbildung aus späteren bis aktuellen zeitlichen Horizonten und aus anderen thematischen Blickwinkeln widmen.³⁰ So ist die Weimarer Zeit mit Blick auf die Musik geprägt von einer grundlegenden Reform der Musikpädagogik (vgl. Abschnitt 2). Hinzu kommt die Erfindung und zunehmende Verbreitung des Rundfunks als neuem Medium,³¹ dessen sich auch die Musikwelt bedient.

25 Käßplinger 2020, 37

26 Nolda 2003, 213

27 vgl. Käßplinger 2011

28 vgl. Nolda 2003, 217; Käßplinger 2008

29 Käßplinger 2008

30 vgl. hierzu u. a. die Arbeiten von Eckart-Bäcker 1987; Hamel 1990; Holz 2019 und Müller-Blattau 1987

31 vgl. Dussel 2002

| | | |
|--|---|---------------|
| Nr. *25 B | Die Musik der Gegenwart (Gemeinsame Besprechung und Vorführung von Werken). — Der Kurs will versuchen, an praktischen Beispielen eine Einführung in das Wesen und die Klangwelt der modernen Musik zu geben und daneben die Beziehungen zu anderen Ausdrucksformen des gegenwärtigen Lebens aufzuweisen. | Dr. Kutz |
| 26 B | Singgruppe Einfache geistliche Chormusik von Josquin des Pres, Palestrina und J. S. Bach. — Alte Weihnachtslieder in mehrstimmigen Satz. Zwangloses Singen von Volksliedern und Kanons. — Moderne Musik: einige einfachere Chorsätze und Kanons von Heinrich Kaminski | Fritz Raith |
| *27 B | Rhythmische Gymnastik für Mädchen u. Frauen Übungen mit und ohne Musik zur Erzielung des Körpers zu guter Haltung, Durchbildung in allen seinen Teilen, kräftiger Atmung und freier Bewegung | Frau Schröder |
| 28 B | Volkstanzgruppe Singlänze und Volkstänze nach der Art der Nordländer und Geestländer Tänze, Teppeltänze Die Kurse zur Ausbildung von Betriebsräten sind in den Hauptteil des Programms aufgenommen. Es dienen diesem Zwecke sämtliche der II. und III. Gruppe, insbesondere die Kurse 3, 4 und 6 (Siehe auch Bemerkung unter Studienberatung) | Frau Hirsch |
| <p>Sondergruppen für praktische Kunstpflege</p> <p>Diese Gruppen sind nicht an die Semestereinteilung gebunden. In ihnen wird jeweils eine Arbeitsgemeinschaft (Spielschar) erstrebt, die die Semester überdauert und die in allmählichem Wachsen und Reifen zu gutem Zusammenspiel kommen soll. — Interessenten wollen sich bei den betreffenden Leitern der Gruppe melden. Ein Anspruch auf Aufnahme besteht nicht</p> <p>1. Hauskapelle der Volkshochschule Leiter: Franz Goldschmid, Kreuzstraße 9</p> <p>2. Schauspielgruppe der Volkshochschule Leiter: Bernhard Merten</p> | | |

Abb. 1: Diversität musikalischer Bildungsveranstaltungen an der Volkshochschule Freiburg. Ausschnitt aus dem Programm, Wintersemester 1929/30⁴ (VHF/WS-1929-1930)

4 Arbeitspläne der Volkshochschule: Zugang zur Auswertung des empirischen Materials

4.1 Beschreibung des empirischen Materials

Für die empirische Auswertung wurden insgesamt 14, als Digitalisate vorliegende Programme der Volkshochschulen Freiburg i. Br., Halle (Saale) und Groß-Berlin aus den Jahren 1929 bis 1933 untersucht.³²

In den untersuchten Programmen werden die Bildungsangebote in der Regel in Programmbe-
reiche bzw. Rubriken geordnet. Darüber hinaus finden sich vereinzelt Sonderveranstaltungen
und Veranstaltungen, die nicht zugeordnet sind. Mehrheitlich finden sich die musikalischen
Bildungsveranstaltungen in den ausgewerteten Programmen in einschlägigen Programmbe-

32 Für die Volkshochschule Freiburg wurden die Programme aus dem Datenbestand der Volkshochschule Freiburg bezogen. Die Lehrpläne der Volkshochschule Groß-Berlin stellte die Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Institut für Erziehungswissenschaften, der Humboldt-Universität zu Berlin aus ihrem Bestand zur Verfügung. Die Arbeitspläne der Volkshochschule Halle wurden vom Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Institut für Pädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg zur Verfügung gestellt.

reiche (z. B. an der Volkshochschule Freiburg ‚V. Gruppe‘³³ und ‚Sondergruppen für praktische Kunstpflege‘³⁴; an der Volkshochschule Halle ‚B. Literatur und Kunst‘³⁵; an der Volkshochschule Groß-Berlin ‚Musik‘³⁶ oder ‚Abteilung IV Volksmusikschule‘³⁷). Darüber hinaus werden Veranstaltungen anderer Programmbereiche angeboten, die sich der Musik bedienen, wie z. B. rhythmische Gymnastik, oder Veranstaltungen, bei denen die Musik eine Teildisziplin darstellt, wie dies beispielsweise im Rahmen kulturhistorischer Betrachtungen der Fall sein kann.

Die Programme der Volkshochschule Freiburg sind in Semester eingeteilt. Es wurden die Programme der Zeiträume ‚Sommersemester 1929‘³⁸, ‚Wintersemester 1929/30‘³⁹, ‚Wintersemester 1931/32‘⁴⁰ und ‚Sommersemester 1932‘⁴¹ untersucht. Der Umfang der Veranstaltungen wird in den Erläuterungen jedes Programms mit jeweils einer einheitlichen Regelstundenzahl (vgl. Abbildung 2) angegeben, so dass von einem vergleichbaren Umfang der einzelnen Veranstaltungen ausgegangen werden kann.

Mit Blick auf die einzelnen analysierten Lehrabschnitte an der Volkshochschule Freiburg kann festgehalten werden, dass die Struktur der Programme einem kontinuierlichen Schema folgt. Innerhalb dieses werden die Veranstaltungen fortlaufend nummeriert. Eine Ausnahme hiervon bilden die als Sonderkurse bezeichneten Veranstaltungen und die Fremdsprachenkurse. Durchweg sind die dem Programmbereich ‚Musik‘ zuzuordnenden Kursangebote am Ende der Programme platziert, in den Programmen ‚Wintersemester 1931/32‘⁴² und ‚Sommersemester 1932‘⁴³ noch gefolgt von Fremdsprachenkursen.

An der Volkshochschule Groß-Berlin wurden ergänzend zu den Lehrplänen Mitteilungsblätter herausgegeben. Darin wurden Informationen über neue Kursangebote sowie über abgesagte oder zusätzlich angebotene Veranstaltungen veröffentlicht. Die Lehrpläne der Volkshochschule Groß-Berlin sind nach Veranstaltungsjahren aufgelegt.⁴⁴ Es wurden die Programme der Lehrjahre 1929/1930, 1930/1931, 1931/1932 und 1932/1933 untersucht. Ergänzend wurden Informationen und Änderungen aus den Mitteilungsblättern der Jahre 1929 bis 1933 berücksichtigt.⁴⁵

Die Gruppierung der Veranstaltungen erfolgt an der Volkshochschule Groß-Berlin im Jahr 1929 nach Veranstaltungsorten bzw. Regionen der Stadt, während ab 1930 eine Gliederung nach Fachgebieten bevorzugt wird. Der ‚Lehrplan für 1932/1933‘ weist sodann wieder eine regionale Gliederung auf. Hier treten auch erstmals die örtlichen Volksmusikschulen als Zuordnungsgruppen auf, was als Ergebnis der Zusammenarbeit der Volkshochschule Groß-Berlin mit den neu gegründeten Berliner Volksmusikschulen gewertet werden kann.

33 VHF/S-1929

34 VHF/WS-1929-1930

35 VHSH/10-1932; vgl. Abbildung 3

36 VHGB/1930-1931

37 VHGB/1932-1933

38 VHF/S-1929

39 VHF/WS-1929-1930

40 VHF/WS-1931-1932

41 VHF/S-1932

42 VHF/WS-1931-1932

43 VHF/S-1932

44 VHGB/1930-1931; VHGB/1932-1933

45 Die Mitteilungsblätter finden sich in der Staatsbibliothek zu Berlin, 4⁶@Ay 13413/27 und Ay 13413/27.

Anmeldung und Beitragsleistung

Die Kurse der Volkshochschule sind allen Kreisen der Bevölkerung geöffnet. Der Besuch der jeweils ersten Unterrichtsstunde ist frei und unverbindlich. Die Anmeldung zu den Kursen geschieht in der ersten und zweiten Woche im Herbst 9 der Universität täglich von 20 bis 20½ Uhr durch Abgabe des sorgfältig ausgefüllten Anmeldezettels bei gleichzeitiger Entrichtung des Unterrichtsgeldes. Hierbei wird die Abgabe des Anmeldezettels und des Beitrags sofort quittiert durch die Ausbündigung einer Anweisungskarte. Es wird gebeten, diese bei dem Besuch des Unterrichts stets bei sich zu führen. Auf wohlbegründeten, schriftlichen Antrag hin kann die Beitragsverpflichtung ganz oder teilweise erlassen werden.

Wir bitten dringend, den dem Programm beigegebenen Zettel zur Anmeldung zu benutzen und ihn womöglich schon zu Hause auszufüllen!

Die vollständige Adressenangabe liegt dabei in Ihrem Interesse, da wir öfters Mitteilungen zu verschicken haben.

Ein Kurs

umfasst in der Regel wöchentlich eine volle Stunde am selben Wochentag und zur selben Stunde, so daß in diesem Semester mit Ausnahme der Donnestagskurse jeder Kurs 12 Stunden enthält

Beiträge

| | |
|--|---------|
| Der erste Kurs | 3.50 RM |
| Der zweite Kurs | 2.00 RM |
| Der dritte Kurs | 1.00 RM |
| Jeder weitere Kurs | frei |
| muß jedoch angemeldet werden! | |
| Zuschlag auf Kurse mit Demonstrationen | 0.50 RM |

Kurse mit Demonstrationen (Versuche, Vorführungen, Ausflüge), für die ein Zuschlag erhoben wird, sind im Verzeichnis durch einen *) an der Nummer gekennzeichnet

Im Falle verspäteter Anmeldung wird eine Unkostengebühr von 0.50 RM. erhoben

Abb. 2: Ausschnitt aus dem Programm ‚Sommersemester 1929‘ der Volkshochschule Freiburg mit Hinweis auf die Regelstundenzahl (VHF/S-1929)

Die Veranstaltungen sind an der Volkshochschule Groß-Berlin in ihrem Umfang in jedem Lehrplan überwiegend vergleichbar. Sie werden mehrheitlich für jede Lehreinheit – ein Lehrjahr wird in zwei oder drei Lehreinheiten eingeteilt – mit neun Doppelstunden (Lehrjahr 1932-1933) oder zehn Doppelstunden (Lehrjahre 1930-1931 und 1931-1932) sowie für das Lehrjahr 1929-1930 mit sechs Kurstagen zu je zwei Stunden oder acht Kurstagen zu je 90 Minuten ausgeschrieben. Dieser einheitliche Modus wird mit dem Programm für das Lehrjahr 1932-1933 für den Bereich der Musikbildung verlassen. Die musikalischen Bildungsveranstaltungen werden nun am Ende des Programms in der Rubrik ‚Abteilung IV Volksmusikschule‘ veröffentlicht und für die Abteilungen ‚Städt. Volksmusikschule Berlin-Süd‘, ‚Volksmusikschule der Musikantengilde e. V.‘ und ‚Städt. Volksmusikschule Prenzlauer Berg‘ ausgeschrieben. Dabei werden die einzelnen Kurse sowohl einstündig wie auch zweistündig angeboten.⁴⁶ Es finden sich auch eintägige Veranstaltungen. Diese konnten in den untersuchten Programmen alle einer jeweiligen Gruppe zugeordnet und zu einer Veranstaltung zusammengefasst werden (vgl. Abschnitt 4.2).

46 VHGB/1932-1933, 6

An der Volkshochschule Halle sind die Arbeitspläne nach Trimestern aufgelegt. Es wurden die Arbeitspläne für die Lehrabschnitte ‚Januar/März 1929‘, ‚Mai/September 1929‘, ‚Oktober/November 1929‘, ‚Januar bis März 1932‘, ‚April bis September 1932‘ und ‚Oktober bis Dezember 1932‘ untersucht.⁴⁷

Auch an der Volkshochschule Halle werden die Bildungsangebote in Kategorien geordnet. Für den Programmbereich ‚Musik‘ ist dies in den untersuchten Programmen durchweg die zweite Kategorie, unter Buchstabe B und der Bezeichnung ‚Literatur und Kunst‘ (vgl. Abbildung 3). Ungeachtet ihrer Gruppierung in Kategorien werden die Veranstaltungen in allen Programmen fortlaufend durchnummeriert. Einzelne Programme weichen von dieser Nomenklatur gelegentlich ab.

Die Veranstaltungen an der Volkshochschule Halle sind in den untersuchten Programmen mehrheitlich exakt mit genauer Angabe der Kursstundenzahl terminiert (vgl. Abbildung 3). Eine vertiefte interne Analyse ließ sich daher auf dieser Grundlage durchführen. Diese ist für diesen Beitrag nicht primär relevant und einer nachfolgenden Arbeit vorbehalten. In den untersuchten Programmen sind keine Regelstundenzahlen für einzelne Kursangebote angegeben oder zu erkennen. Es finden sich durchweg Einzelveranstaltungen und Veranstaltungen mit zwei und mehreren Vortragstagen, so dass sich das Angebotsportfolio an der Volkshochschule Halle im untersuchten Zeitraum recht heterogen präsentiert.

- 2 -

Volkshochschule Halle

Arbeitsplan

Beginn der Kurse: Montag, den 17. Oktober 1932.

A. Philosophie, Psychologie.

| | |
|--|---|
| <p>1</p> <p>3 Freitage 20–22 Uhr Am 4., 11., 18. November 6 Stunden</p> | <p>Univ.-Prof. Dr. Menzer</p> <p>Fichte und die Gegenwart Fichte und die französische Revolution. — Fichtes Entwicklung bis zu des „Röden an die deutsche Nation“. — Fichte und das Volk. — Der deutsche Mensch. — Fichte als Erzieher Hörsaal 1 der Universität (Hauptgebäude) Hörsaalgebühr im Vorverkauf 1,60 RM, am Hörsaaltag 2,10 RM</p> |
| <p>2</p> <p>3 Mittwochsabende 20–22 Uhr Am 2., 9., 23. Nov. 6 Stunden</p> | <p>Univ.-Prof. Dr. Lütze</p> <p>Charakter und Ausdruck Überblick über die Geschichte der Physiognomik. — Allgemeine Ausdruckslehre: Körperbau — Mimik — Schrift usw. — Ausdruck und Persönlichkeit. Hörsaal 9 der Universität (Hauptgebäude) Hörsaalgebühr im Vorverkauf 1,60 RM, am Hörsaaltag 2,10 RM</p> |

B. Literatur und Kunst

| | |
|--|--|
| <p>3</p> <p>3 Montags 20–22 Uhr Am 7., 21., 28. November 6 Stunden</p> | <p>Univ.-Lehrer Dr. Wilsack</p> <p>Humor und Satire in der deutschen Dichtung Vom Rollwagenbüchlein Wickram's bis Ringelwitz Mit Kopulierungen, Lichtbildern und Schallplatten Es werden betrachtet Dichtungen von Wickram, Hebel, Kleist, Keller, Fischer, Busch, Seidel, Thoma, Altenberg, Scheerbert, Morgenstern, Ringelwitz u. a. Hörsaal 16 der Universität Hörsaalgebühr im Vorverkauf 1,60 RM, am Hörsaaltag 2,10 RM</p> |
| <p>4</p> <p>3 Freitage 20–22 Uhr Am 2. Dezember</p> <p>Am 9. Dezember</p> <p>Am 16. Dezember</p> <p>6 Stunden</p> | <p>Dr. Martin Luther Eine Reihe von drei Abenden</p> <p>1. Luther und die deutsche Sprache Privatdozent Dr. Witte Hörsaal 17 der Universität</p> <p>2. Kunst und Künstler um Luther Mit Lichtbildern. Lic. Oscar Thulin, Direktor der „Lutherhalle“, Reformationsgeschichtliches Museum, Weimerg. Hörsaal 17 der Universität</p> <p>3. Die Musik um Luther Einführungsvortrag: Univ.-Prof. Dr. Max Schneider Weltliche und geistliche Werke der Lutherzeit, insbesondere von Erasmus Luthers (Job. Walther, Seiff u. a.) für Chor, Blockflöten, Lute und andere Instrumente Ausführende: Mitglieder der musikalischen Arbeitsgemeinschaften. Leitung: Reinhold Heyden, Wilh. Twissienkoff Aula der Universität. Hörsaalgebühr im Vorverkauf 1,00 RM, am Hörsaaltag 2,10 RM Eintrittskarten, soweit Platz verfügbar, am Saaltag</p> |

■ Kurse und Veranstaltungen für Erwerbslose siehe Seite 11 ■

Abb. 3: Beispiel einer disziplinübergreifenden Musikveranstaltung an der Volkshochschule Halle mit dem Titel ‚Die Musik um Luther‘ (VHSH/10-1932)

47 VHSH/01-1929; VHSH/04-1932; VHSH/10-1932.

4.2 Methodisches Vorgehen

Die durchgeführte längs- und querschnittliche Programmanalyse verfolgte, als explorative Studie,⁴⁸ das primäre Ziel, exemplarisch am Beispiel von drei Volkshochschulen innerhalb eines begrenzten Zeitfensters der Weimarer Zeit alle Veranstaltungsangebote zu erfassen, die inhaltlich einen Bezug zur Musik aufweisen. Um die Ergebnisse relativieren zu können, wurden *zuerst* alle Veranstaltungen der jeweiligen Volkshochschule im Gesamten erfasst. Es wurden alle Veranstaltungen gezählt, die explizit – nicht optional – als einmalige oder mehrtägige Veranstaltung der Volkshochschule ausgewiesen sind. Veranstaltungen, die in anderer Trägerschaft durchgeführt wurden und als solche ausgewiesen sind,⁴⁹ wurden nicht gezählt. Als relevant für die Analyse wurden in einem *zweiten Schritt* alle Veranstaltungen eingestuft, die speziell musikalische Inhalte thematisieren sowie alle, die zwar nicht vorrangig Musik fokussieren, bei denen aber Musik als Bestandteil der Veranstaltung ausgewiesen ist oder die sich musikalischer Unterstützung bedienen bzw. Musik tangieren, wie dies beispielsweise bei rhythmischer Gymnastik und Tanzveranstaltungen der Fall ist. In einem *dritten Schritt* wurden aus diesem identifizierten Material alle Veranstaltungen erfasst, die explizit Musik und Musikbildung fokussieren. Darunter werden alle Veranstaltungen verstanden, die dem Programmbereich ‚Musik‘ zugeordnet werden können und/oder musikalische Inhalte als zentralen Bildungsaspekt beinhalten. Im weiteren Verlauf der Auswertung wurde die Analyse dahingehend spezifiziert, zwischen den zuvor ermittelten reinen Musikveranstaltungen qualitative Unterscheidungen hinsichtlich Veranstaltungsangeboten, die sich durch theoretisch-wissenschaftliche Musikinhalte auszeichnen, und solchen, bei denen das praktische Musizieren die Bildungsintention darstellt, vorzunehmen. In der Gruppe der nicht dem Programmbereich ‚Musik‘ zuzuordnenden, aber sich der Musik bedienenden Bildungsangebote wurde auf diese Qualifizierung zugunsten einer musikpädagogisch aussagekräftigen Qualifizierung der reinen Musikbildungsangebote verzichtet, da sie für die spezifisch musikpädagogische Ausrichtung dieses Beitrages sowie mit Blick auf den jeweils nicht musikspezifischen Schwerpunkt solcher Veranstaltungen nicht relevant ist. Überdies wurden in den untersuchten Programmen keine Veranstaltungen gefunden, die als fachfremde Musikbildungsveranstaltungen praktische Musikinhalte wie Singen oder instrumentales Musizieren beinhalten. Derartiges würde in der Regel ohnehin die Frage nach einer anderen kategorischen Zuordnung nach sich ziehen, da die Musik dann einen nicht mehr nur adjutanten Anteil am Bildungsgeschehen einnehmen würde.

Die hierarchisch strukturierte qualitative Kategorisierung (vgl. Abbildung 4) erfolgte inhaltsanalytisch nach Philipp Mayring⁵⁰ auf der Grundlage der Ankündigungstexte der Bildungsangebote.

Dieser Berechnungsmodus ermöglichte zunächst die Datenerfassung für jede Volkshochschule und eine interne Auswertung.

48 vgl. Nolda 2003, 221

49 In den Arbeitsplänen der Volkshochschule Halle wurden beispielsweise auch Kurse der Handelshochschule Halle in der Durchführung des Kaufmännischen Vereins und der Industrie- und Handelskammer Halle aufgeführt (vgl. VHSH/01-1929, 12 und 13).

50 Mayring 2000

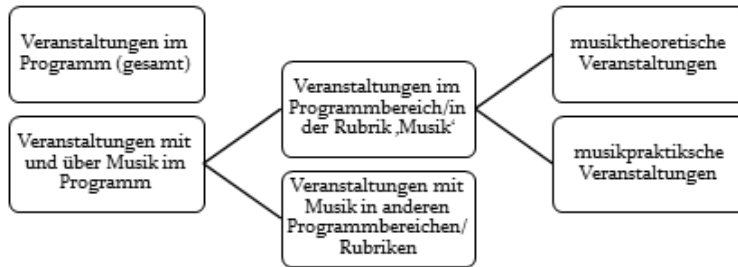


Abb. 4: Visualisierung der hierarchischen Kategorisierung (eigene Darstellung)

In der Datenerfassung wurde darauf geachtet, dass (a) mehrtägige Veranstaltungen und Vortragsreihen in Anlehnung an Josef Schrader und Ulrike Zentner⁵¹ als eine Veranstaltung eingerechnet wurden; (b) Veranstaltungen, die für Anfänger*innen und Fortgeschrittene aufgeteilt wurden, demnach als zwei Veranstaltungen gezählt wurden, da hier grundsätzlich eine doppelte Teilnahme möglich wäre; (c) Veranstaltungen, die nach Geschlechtern getrennt ausgeschrieben waren, wurden als eine Veranstaltung gezählt, da einem Menschen hier nicht beide Veranstaltungen zur Auswahl standen. Daneben galt, dass (d) Einzelveranstaltungen und Veranstaltungen, die keinem Programmbereich bzw. keiner Rubrik oder Veranstaltungsreihe zugeordnet waren, wie beispielsweise Exkursionen oder Konzerte, zusammengefasst wurden und diese Zusammenfassung als eine Veranstaltung gezählt wurde. In der Zusammenfassung dieser gesonderten Veranstaltungen galt die in einem Programm erkennbare durchschnittliche Regelzahl von Einzelvorträgen innerhalb einer Vortragsreihe als Maßstab. So wurden beispielsweise drei Einzelveranstaltungen im Lehrprogramm für das Wintersemester 1929/30 an der Volkshochschule Freiburg, die anlässlich des 10-jährigen Jubiläums stattfanden, zu einer Veranstaltung zusammengefasst. Eine Restunschärfe ist bei diesem Modus der Datenerfassung nicht zu verhindern, da jede im Programm ausgewiesene mehrtägige Veranstaltung, wie auch jede Einzelveranstaltung, die keiner Gruppe zugeordnet werden konnte, als eine Veranstaltung gezählt wurde, ungeachtet der Anzahl von Einzelterminen.

Vor diesem Hintergrund wie auch mit Blick auf die Intention dieser Untersuchung, bei der am Ende die prozentual erfassbare Quantität musikalischer Bildungsangebote an den ausgewählten Volkshochschulen im Fokus steht und die Berechnungen zur Darstellung von Relationen dienen soll, erschien dem Autor der gewählte Berechnungsmodus zur Untersuchung der Fragestellung gerechtfertigt.

4.3 Darstellung des Codiersystems

Für die Analyse wurde parallel zum methodischen Vorgehen in Anlehnung an Robak⁵² und Nolda⁵³ ein eigenes Codiersystem entworfen, auf dessen Grundlage die Daten kategorisiert und ausgewertet wurden. Entlang der Vorannahmen zur Differenzierung der Musikbildung (vgl. Abschnitt 1 und 2) entstand ein Codiersystem mit drei Hauptkategorien (K) und meh-

51 Schrader & Zentner 2011

52 Robak 2012

53 Nolda 2011

renen Unterkategorien. Das zugrundeliegende deduktiv-induktive Vorgehen führte zu einem Codebaum, der sich wie folgt darstellt:

- Gesamtzahl aller im Programm ausgewiesenen Veranstaltungen (K1)
- Anzahl aller Veranstaltungen mit musikalischen Inhalten (K2)
 - Anzahl der Veranstaltungen mit musikalischen Inhalten aus nicht-musikalischen Programmbereichen (K2.1)
 - Anzahl der Veranstaltungen mit musikalischen Inhalten aus musikalischen Programmbereichen⁵⁴ (K2.2)
 - prozentualer Anteil der Musikveranstaltungen an der Gesamtzahl der Veranstaltungen (K2.3)
- Differenzierung der Anzahl der Musikveranstaltungen aus musikalischen Programmbereichen (K3)
 - Anzahl aller Musikveranstaltungen mit musiktheoretischen oder musikwissenschaftlichen Inhalten aus musikalischen Programmbereichen (K3.1)
 - prozentualer Anteil musiktheoretischer oder musikwissenschaftlicher Veranstaltungen an der Anzahl der Musikveranstaltungen aus musikalischen Programmbereichen (K3.1.1)
 - Anzahl der Musikveranstaltungen mit musikpraktischen Inhalten aus musikalischen Programmbereichen (K3.2)
 - prozentualer Anteil musikpraktischer Veranstaltungen an der Anzahl der Musikveranstaltungen aus musikalischen Programmbereichen (K3.2.1)
 - prozentualer Anteil der Musikveranstaltungen aus den musikalischen Programmbereichen an der Gesamtzahl der Veranstaltungen (K3.3)
 - prozentualer Anteil der Musikveranstaltungen aus den musikalischen Programmbereichen an der Anzahl der gesamten Musikveranstaltungen aus allen Programmbereichen (K3.4)

5 Analyseergebnisse zur Musikbildung an Volkshochschulen

Die Darstellung der Analyseergebnisse konzentriert sich auf alle als musikalische Bildungsveranstaltung kategorisierten Kursangebote und die Differenzierung jener Angebote, die den musikalischen Programmbereichen an den Volkshochschulen zugeordnet wurden. Eine Analyse und Differenzierung der musikalischen Angebote, die in anderen Programmbereichen platziert sind, steht noch aus. Auf sie wurde in diesem Beitrag mit Blick auf die musikpädagogische Fokussierung der qualitativen Analyse verzichtet (vgl. Abschnitt 4.2). Tabelle 1 zeigt die Entwicklungen des musikalischen Bildungsangebots an der Volkshochschule Freiburg.

54 An der *Volkshochschule Halle* sind diese Veranstaltungen durchgängig dem Programmbereich ‚B. Literatur und Kunst‘ aufgeführt. In diesem Bereich sind teilweise auch Veranstaltungen aus nichtmusikalischen Zusammenhängen gelistet (z. B. literarische Veranstaltungen mit Musikbezug). An der *Volkshochschule Freiburg* verändert sich die Gliederung der Programme im Laufe der Jahre. Es sind die Programmbereiche bzw. Rubriken ‚V. Gruppe‘ (‚Sommersemester 1929‘), ‚VI. Gruppe‘ (‚Wintersemester 1929/30‘) sowie ‚Sondergruppen für praktische Kunstpflege‘ maßgeblich. In den Programmen ‚Wintersemester 1931/32‘ und ‚Sommersemester 1932‘ wird zwar die bisherige Reihenfolge der erkennbaren Programmbereiche beibehalten. Es sind jedoch nur die Programmbereiche ‚Fremdsprachenkurse‘ und ‚Sondergruppen für praktische Kunstpflege‘ separat ausgewiesen. An der *Volkshochschule Groß-Berlin* werden die Veranstaltungen im ‚Lehrplan für 1929/1930‘ nach Stadtbezirken (Nord, West usw.) geordnet. In den Folgejahren ändert sich dies zugunsten einschlägiger Programmbereiche bzw. Rubriken. Für die musikalischen Angebote relevant sind ‚Musik‘ (Lehrplan für 1930/1931) und ‚Kunst/Musik‘ (Lehrplan für 1931/1932) sowie ‚Abteilung IV Volksmusikschule‘ (Lehrplan für 1932/1933).

Tab.1: Musikbildung an der Volkshochschule Freiburg (eigene Darstellung)

| Volkshochschule Freiburg | Semester | | | | Summe |
|---|----------|------------|------------|--------|--------|
| | S 1929 | WS 1929/30 | WS 1931/32 | S 1932 | |
| K1 Gesamtzahl aller im Programm ausgewiesenen Veranstaltungen | 24 | 35 | 39 | 25 | 123 |
| K2 Anzahl aller Veranstaltungen mit musikalischen Inhalten | 5 | 9 | 5 | 4 | 23 |
| K2.1 Anzahl der Veranstaltungen mit musikalischen Inhalten aus nicht-musikalischen Programmbereichen | 2 | 5 | 2 | 3 | 12 |
| K2.2 Anzahl der Veranstaltungen mit musikalischen Inhalten aus musikalischen Programmbereichen | 3 | 4 | 3 | 1 | 11 |
| K2.3 prozentualer Anteil der Musikveranstaltungen an der Gesamtzahl der Veranstaltungen | 20,83% | 25,71% | 12,82% | 16,00% | 18,70% |
| K3.1 Anzahl aller Musikveranstaltungen mit musiktheoretischen oder musikwissenschaftlichen Inhalten aus musikalischen Programmbereichen | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| K3.1.1 prozentualer Anteil musiktheoretischer oder musikwissenschaftlicher Veranstaltungen an der Anzahl der Musikveranstaltungen aus musikalischen Programmbereichen | 0 | 25% | 33,33% | 0 | 18,18% |
| K3.2 Anzahl der Musikveranstaltungen mit musikpraktischen Inhalten aus musikalischen Programmbereichen | 3 | 3 | 2 | 1 | 9 |
| K3.2.1 prozentualer Anteil musikpraktischer Veranstaltungen an der Anzahl der Musikveranstaltungen aus musikalischen Programmbereichen | 100% | 75,00% | 66,67% | 100% | 81,82% |
| K3.3 prozentualer Anteil der Musikveranstaltungen aus musikalischen Programmbereichen an der Gesamtzahl der Veranstaltungen | 12,50% | 11,43% | 7,69% | 4,00% | 8,94% |
| K3.4 prozentualer Anteil der Musikveranstaltungen aus musikalischen Programmbereichen an der Anzahl der gesamten Musikveranstaltungen aus allen Programmbereichen | 60,00% | 44,44% | 60,00% | 25,00% | 47,83% |

An der Volkshochschule Freiburg wird in den ausgewählten Programmen durchgängig Musikbildung angeboten. Im Durchschnitt enthalten 18,70 % aller Veranstaltungen musikalische Anteile. 8,94 % aller Veranstaltungen sind reine Musikbildungsangebote. Davon sind 81,82 % musikpraktisch ausgerichtet und 18,18 % thematisieren theoretische oder wissenschaftliche Inhalte. Den Anteil und die dynamische Entwicklung der musikalischen Bildungsveranstaltungen am Gesamtangebot wie auch die interne Verteilung innerhalb des musikalischen Bildungsangebotes an der Volkshochschule Freiburg veranschaulicht Tabelle 1. Sie lässt erkennen, dass der Anteil der Musikveranstaltungen aus dem musikalischen Programmbereich am Gesamtangebot (K3.3) im Referenzzeitraum an der Volkshochschule Freiburg kontinuierlich rückläufig ist, während der Anteil aller Musikveranstaltungen (K2.3) schwankt, im Längsschnitt aber in etwa gleichbleibend ist. Auffällig ist die spiegelbildliche und damit gegenläufige Entwicklung der Anteile der musikpraktischen Veranstaltungen (K3.2.1) und der musiktheoretisch-wissenschaftlichen Veranstaltungen (K3.1.1) am Musikbildungsangebot.

Tabelle 2 zeigt die Entwicklungen des musikalischen Bildungsangebots an der Volkshochschule Groß-Berlin.

Tab. 2: Musikbildung an der Volkshochschule Groß-Berlin (eigene Darstellung)

| Volkshochschule Groß-Berlin | Lehrjahr | | | | Summe |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|--------|
| | 1929-1930 | 1930-1931 | 1931-1932 | 1932-1933 | |
| K1 Gesamtzahl aller im Programm ausgewiesenen Veranstaltungen | 104 | 116 | 138 | 216 | 574 |
| K2 Anzahl aller Veranstaltungen mit musikalischen Inhalten | 11 | 7 | 8 | 49 | 75 |
| K2.1 Anzahl der Veranstaltungen mit musikalischen Inhalten aus nicht-musikalischen Programmbereichen | 1 | 1 | 2 | 0 | 4 |
| K2.2 Anzahl der Veranstaltungen mit musikalischen Inhalten aus musikalischen Programmbereichen | 10 | 6 | 6 | 49 | 71 |
| K2.3 prozentualer Anteil der Musikveranstaltungen an der Gesamtzahl der Veranstaltungen | 10,58% | 6,03% | 5,80% | 22,69% | 13,07% |
| K3.1 Anzahl aller Musikveranstaltungen mit musiktheoretischen oder musikwissenschaftlichen Inhalten aus musikalischen Programmbereichen | 5 | 5 | 5 | 19 | 34 |
| K3.1.1 prozentualer Anteil musiktheoretischer oder musikwissenschaftlicher Veranstaltungen an der Anzahl der Musikveranstaltungen aus musikalischen Programmbereichen | 50,00% | 83,33% | 83,33% | 38,78% | 47,89% |
| K3.2 Anzahl der Musikveranstaltungen mit musikpraktischen Inhalten aus musikalischen Programmbereichen | 5 | 1 | 1 | 30 | 37 |

| | | | | | |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|
| K3.2.1 prozentualer Anteil musikpraktischer Veranstaltungen an der Anzahl der Musikveranstaltungen aus musikalischen Programmbereichen | 50,00% | 16,67% | 16,67% | 61,22% | 52,11% |
| K3.3 prozentualer Anteil der Musikveranstaltungen aus musikalischen Programmbereichen an der Gesamtzahl der Veranstaltungen | 9,62% | 5,17% | 4,35% | 22,69% | 12,37% |
| K3.4 prozentualer Anteil der Musikveranstaltungen aus musikalischen Programmbereichen an der Anzahl der gesamten Musikveranstaltungen aus allen Programmbereichen | 90,91% | 85,71% | 75,00% | 100% | 94,67% |

An der Volkshochschule Groß-Berlin wird im analysierten Zeitraum durchgängig Musikbildung angeboten. Im Durchschnitt enthalten 13,07 % aller Veranstaltungen musikalische Anteile. 12,37 % aller Veranstaltungen sind Musikbildungsangebote aus dem entsprechenden Programmbereich. Davon sind 52,11 % musikpraktisch ausgerichtet und 47,89 % thematisieren theoretische oder wissenschaftliche Inhalte. Den Anteil und die dynamische Entwicklung der musikalischen Bildungsveranstaltungen am Gesamtangebot wie auch die interne Verteilung innerhalb des rein musikalischen Bildungsangebotes an der Volkshochschule Groß-Berlin veranschaulicht die Tabelle 2. Sie zeigt, dass an der Volkshochschule Groß-Berlin nahezu alle Musikveranstaltungen (K2.3) im musikalischen Programmbereich (K3.3) platziert sind. Die Entwicklung der musiktheoretisch-wissenschaftlichen Veranstaltungen (K3.1.1) und der musikpraktischen Veranstaltungen (K3.2.1) verläuft auch hier spiegelbildlich und damit gegenläufig. So findet insbesondere von Lehrjahr 1931/1932 zu Lehrjahr 1932/1933 eine signifikante Steigerung der musikpraktischen Bildungsangebote um den Faktor 30 statt, während nahezu in identischer Umkehrung ein Rückgang der musiktheoretisch-wissenschaftlichen Veranstaltungen zu verzeichnen ist.

Tabelle 3 zeigt die Entwicklungen des musikalischen Bildungsangebots an der Volkshochschule Halle.

Tab. 3: Musikbildung an der Volkshochschule Halle (eigene Darstellung)

| Volkshochschule Halle | Lehrabschnitt | | | | | | Summe |
|--|-----------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|-------|
| | Jan./ März 1929 | Mai/ Sep. 1929 | Okt./ Nov. 1929 | Jan./ März 1932 | April/ Sep. 1932 | Okt./ Dez. 1932 | |
| K1 Gesamtzahl aller im Programm ausgewiesenen Veranstaltungen | 41 | 37 | 38 | 52 | 44 | 51 | 263 |
| K2 Anzahl aller Veranstaltungen mit musikalischen Inhalten | 8 | 11 | 9 | 12 | 16 | 18 | 74 |
| K2.1 Anzahl der Veranstaltungen mit musikalischen Inhalten aus nicht-musikalischen Programmbereichen | 4 | 5 | 3 | 5 | 11 | 11 | 39 |

| | | | | | | | |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| K2.2 Anzahl der Veranstaltungen mit musikalischen Inhalten aus musikalischen Programmbereichen | 4 | 6 | 6 | 7 | 5 | 7 | 35 |
| K2.3 prozentualer Anteil der Musikveranstaltungen an der Gesamtzahl der Veranstaltungen | 19,51% | 29,73% | 23,68% | 23,08% | 36,36% | 35,29% | 28,14% |
| K3.1 Anzahl aller Musikveranstaltungen mit musiktheoretischen oder musikwissenschaftlichen Inhalten aus musikalischen Programmbereichen | 3 | 4 | 1 | 2 | 1 | 2 | 13 |
| K3.1.1 prozentualer Anteil musiktheoretischer oder musikwissenschaftlicher Veranstaltungen an der Anzahl der Musikveranstaltungen aus musikalischen Programmbereichen | 75,00% | 66,67% | 16,67% | 28,57% | 20,00% | 28,57% | 37,14% |
| K3.2 Anzahl der Musikveranstaltungen mit musikpraktischen Inhalten aus musikalischen Programmbereichen | 1 | 2 | 5 | 5 | 4 | 5 | 22 |
| K3.2.1 prozentualer Anteil musikpraktischer Veranstaltungen an der Anzahl der Musikveranstaltungen aus musikalischen Programmbereichen | 25,00% | 33,33% | 83,33% | 71,43% | 80,00% | 71,43% | 62,86% |
| K3.3 prozentualer Anteil der Musikveranstaltungen aus musikalischen Programmbereichen an der Gesamtzahl der Veranstaltungen | 9,76% | 16,22% | 15,79% | 13,46% | 11,36% | 13,73% | 13,31% |
| K3.4 prozentualer Anteil der Musikveranstaltungen aus musikalischen Programmbereichen an der Anzahl der gesamten Musikveranstaltungen aus allen Programmbereichen | 50,00% | 54,55% | 66,67% | 58,33% | 31,25% | 38,89% | 47,30% |

An der Volkshochschule Halle wird in den ausgewählten Programmen durchgängig Musikbildung angeboten. Im Durchschnitt enthalten 28,14 % aller Veranstaltungen musikalische Anteile. 13,31 % aller Veranstaltungen sind Musikbildungsangebote aus dem entsprechenden Programmbereich. Davon sind 62,86 % musikpraktisch ausgerichtet und 37,14 % thematisieren theoretische oder wissenschaftliche Inhalte. Den Anteil und die dynamische Entwicklung der musikalischen Bildungsveranstaltungen am Gesamtangebot wie auch die interne Verteilung innerhalb des rein musikalischen Bildungsangebotes an der Volkshochschule Halle veranschaulicht Tabelle 3. In ihr wird aufgezeigt, dass an der Volkshochschule Halle vom zweiten Trimester 1929 zum dritten Trimester 1929 eine deutliche Zunahme der musikpraktischen Veranstaltungen (K3.2.1) bei gleichzeitig spiegelbildlicher Reduzierung der musiktheoretisch-wissenschaftlichen (K3.1.1) Veranstaltungen stattfindet. Diese Verteilung bleibt auch im nachfolgenden analysierten Zeitraum erhalten. Hinzu kommt eine auffällige Steigerung des Anteils aller Musikveranstaltungen am Gesamtangebot (K2.3) vom ersten Trimester 1932 zum zweiten Trimester 1932, während die Veranstaltungszahlen (K1) insgesamt in diesem Zeitraum leicht rückläufig sind.

6 Diskussion der Analyseergebnisse

Im Rahmen der Analyse konnten insgesamt 960 relevante Veranstaltungen identifiziert werden. Die Ergebnisse zeigen, dass Musik als Bildungsangebot im Kanon der Volkshochschulen Freiburg, Groß-Berlin und Halle in den Jahren 1929 bis 1933 in der Gesamtschau durchweg vertreten ist. Die Tabellen 1, 2 und 3 zeigen dementsprechend die Entwicklungen zur Musikbildung im gesamten Analysezeitraum an den drei Volkshochschulen.

Musikangebote sind dabei mit einem mittleren Anteil von 13,07 % bis 28,14 % (K2.3) an allen angebotenen Veranstaltungen in einem nicht unerheblichen Umfang im Bildungsangebot der ausgewählten Volkshochschulen sichtbar. Demzufolge enthält, statistisch gesehen, mehr als jede sechste Veranstaltung musikalische Inhalte. Faktisch schwanken die Anteile in den untersuchten Programmen zwischen annähernd jeder 17. (Volkshochschule Groß-Berlin) und jeder dritten (Volkshochschule Halle) angebotenen Bildungsveranstaltung.

Die erfassten Musikbildungsveranstaltungen aus den jeweiligen Programmbereichen der Volkshochschulen schwanken zwischen mittleren Anteilen am Gesamtangebot von gerundet 9,0 % und 13,31 % (K3.3). Demnach ist statistisch gesehen nahezu jede achte Veranstaltung in den untersuchten Programmen eine Musikveranstaltung aus dem entsprechenden Programmbereich. Die einzelnen Anteile bewegen sich in dieser Kategorie zwischen jeder 25. (Volkshochschule Freiburg) und jeder vierten bis fünften Veranstaltung (Volkshochschule Groß-Berlin). Die errechneten Anteile dieser Musikveranstaltungen am gesamten Musikbildungsangebot schwanken im Mittel zwischen 47,30 % und 94,67 % (K3.4). Teilweise ist hier jedoch ein Rückgang von über 50,00 % zu verzeichnen.

So verringert sich der prozentuale Anteil der dem Programmbereich ‚Musik‘ zuzuordnenden Musikbildungsveranstaltungen an der Gesamtanzahl der Musikveranstaltungen im Programm der Volkshochschule Freiburg für das Wintersemester 1931/32⁵⁵ zum Sommersemester 1932⁵⁶ von 60,00 % auf 25,00 % (vgl. Tabelle 1). Die Volkshochschule Groß-Berlin folgt diesem Trend in ähnlicher Weise, verzeichnet jedoch am Ende des Referenzzeitraumes im

55 VHF/WS-1931-1932

56 VHF/S-1932

Programm 1932/1933⁵⁷ eine deutliche Gegenbewegung. Die Analyse zeigt hier eine Zunahme der musikalischen Bildungsveranstaltungen (K2) von 8 auf 49 vom Lehrjahr 1931/1932 auf das Lehrjahr 1932/1933 (vgl. Tabelle 2). An der Volkshochschule Halle verläuft die diesbezügliche Entwicklung im Jahr 1929 und am Anfang des Jahres 1932 moderat und leicht schwankend, wobei die letzten beiden Lehrabschnitte des Jahres 1932 (April bis September⁵⁸ und Oktober bis Dezember⁵⁹) eine Zunahme der musikalischen Bildungsveranstaltungen von zwölf im Arbeitsplan ‚Januar bis März 1932‘⁶⁰ auf nunmehr 16 bzw. 18 Kursangebote aufweisen.

Im Ergebnis bewegt sich an den Volkshochschulen Freiburg und Halle der Anteil der erfassten Musikveranstaltungen aus den jeweiligen Programmbereichen am Musikangebot zwischen 40,00 % bis 60,00 % (K3.4) bei einer auffälligen Verringerung desselben gegen Ende der Weimarer Zeit. Im Verlauf des Jahres 1932 liegen diese Anteile nur noch bei 25,00 % (Volkshochschule Freiburg) bzw. rund 39,00 % (Volkshochschule Halle). Dies mag den belasteten wirtschaftlichen Umständen am Ende der Weimarer Republik geschuldet sein. Es drängt sich jedoch auch die Frage nach politischen und sozialen Hintergründen mit Blick auf die bevorstehenden Umwälzungen ab 1933 auf.

Neben ihren sowohl interdisziplinären wie auch fachlichen Bildungsqualitäten präsentiert sich Musik in den untersuchten Programmen als ein Bildungsfaktor, der Menschen sowohl theoretisch-wissenschaftlich wie auch praktisch anzusprechen sucht. Während an den Volkshochschulen Freiburg und Halle im Durchschnitt mit 81,82 % bzw. 62,86 % der Musikveranstaltungen primär der musikpraktische Bildungsanspruch hervorsteht, ist die Gewichtung an der Volkshochschule Groß-Berlin, wird nur der Durchschnitt betrachtet, in etwa ausgeglichen. Hier überwiegen mit einem mittleren Anteil von 52,11 % leicht die praktischen Musikbildungsangebote (vgl. Tabelle 2).

Bemerkenswertes offenbart hingegen der vertiefte Blick im direkten Vergleich der Entwicklungen der beiden Kategorien wissenschaftlich-theoretischer und musikpraktischer Bildungsangebote. Die Entwicklungen an der Volkshochschule Freiburg zeigen diesbezüglich im untersuchten Zeitraum nur geringe Auffälligkeiten. Hier ist vor allem die dargestellte Verringerung des musikalischen Bildungsangebotes sowie die spiegelbildliche Entwicklung dieser beiden Angebotskategorien bei einem permanenten Übergewicht der musikpraktischen Angebote zu bemerken (vgl. Tabelle 1). Entgegen der Entwicklung an der Volkshochschule Freiburg steigt die Gesamtzahl der musikalischen Bildungsveranstaltungen an der Volkshochschule Halle gegenüber 1929 im Jahr 1932 zunächst leicht und dann signifikant an (vgl. Tabelle 3). Überwiegen zu Beginn des Jahres 1929 an der Volkshochschule Halle noch die musiktheoretisch-wissenschaftlichen Veranstaltungen im ausgeschriebenen Bildungsangebot, kehrt sich dies ab dem zweiten Trimester 1929 mit einem nunmehr deutlichen Übergewicht der musikpraktischen Veranstaltungen um (vgl. Tabelle 3). Diese Gewichtung zugunsten musikpraktischer Veranstaltungen bleibt auch im Jahr 1932 an der Volkshochschule Halle erhalten (vgl. Tabelle 3). An der Volkshochschule Groß-Berlin sind die gesamten wie auch die musikalischen Veranstaltungszahlen von 1929 bis Anfang 1932 weitgehend stabil. Dabei verfolgt die Volkshochschule Groß-Berlin mit den Musikbildungsangeboten lange Zeit einen Bildungsanspruch, der im Sinne der qualitativen Kategorisierung in diesem Beitrag

57 VHGB/1932-1933

58 VHSH/04-1932

59 VHSH/10-1932

60 ebd.

dem musiktheoretisch-wissenschaftlichen Bereich zuzuordnen ist. Entsprechend überwiegen die musiktheoretisch-wissenschaftlichen Veranstaltungen gegenüber den musikpraktischen im gesamten Referenzzeitraum bis zum Veranstaltungsjahr 1932/1933. Am Ende der Weimarer Zeit jedoch zeigt sich sodann eine auffällige Bewegung an der Volkshochschule Groß-Berlin: Sowohl insgesamt wie auch speziell im Programmbereich ‚Musik‘ kommt es im Veranstaltungsjahr 1932/1933 zu einem bemerkenswerten Zuwachs im Bildungsangebot (vgl. Tabelle 2). So verzeichnet das Programm dieses Veranstaltungsjahres eine Zunahme aller Veranstaltungen um insgesamt 56,52 %. Eine noch deutlichere Steigerung erfährt der Anteil der Musikbildungsveranstaltungen am Gesamtangebot. Bemerkenswert ist dabei die gleichzeitige Halbierung des Anteils musiktheoretischer Veranstaltungen von 83,30 % auf 38,78 %, während die musikpraktischen Veranstaltungen von im Vorjahr einer auf nunmehr dreißig Veranstaltungen ansteigen (vgl. Tabelle 2). Statistisch drückt sich dies durch eine Steigerung des prozentualen Anteils am Musikbildungsangebot von 16,67 % auf 61,22 % aus (vgl. Tabelle 2).

Interessant sind nun vor allem die unterschiedlich verlaufenden Entwicklungen der musikpraktischen und der musiktheoretisch-wissenschaftlichen Veranstaltungen im Programmangebot an den Volkshochschulen Freiburg, Groß-Berlin und Halle in ihren jeweiligen Referenzzeiträumen der Jahre 1929 bis 1932/1933 (vgl. Tabellen 1 bis 3). Dabei ist festzustellen, dass die musikpraktischen Veranstaltungen gegenüber den musiktheoretisch-wissenschaftlichen Veranstaltungen am Ende der Weimarer Zeit an allen drei Volkshochschulen überwiegen. Während diese Gewichtung an der Volkshochschule Freiburg bereits 1929 vorliegt, ist sie an den Volkshochschulen Halle und Groß-Berlin zunächst umgekehrt. Im Verlauf der folgenden Lehrjahre findet diesbezüglich sodann auch an diesen Volkshochschulen ein Wandel hin zur Präferenz musikpraktischer Bildungsangebote statt.

Die Musikbildung zeigt sich nun stärker auf Breitenwirkung als auf individuelle Weiterbildung ausgerichtet. Sind die Veränderungen hin zur musikpraktischen Betätigung und Bildung ‚lediglich‘ Ausdruck einer gesteigerten einschlägigen Nachfrage, der man als Erwachsenenbildungseinrichtung mit wirtschaftlich geprägter Trägerorientierung und/oder reformpädagogischem Anspruch Rechnung tragen will? Allein die an der Volkshochschule Groß-Berlin seit 1927 bestehende Zusammenarbeit mit den Volksmusikschulen, zu denen auch die Volksmusikschule der Musikantengilde gehört (vgl. Abbildung 4), dürfte die Verschiebung der Gewichtung und die deutliche Zunahme musikpraktischer Bildungsangebote nur bedingt erklären. Ob hier ein Zusammenhang gegeben ist mit dem in der Musikantengilde vorherrschenden musischen Bildungsgedanken, wie er sich in der Jugendmusikbewegung⁶¹ u. a. durch eine Vorliebe für das gemeinschaftliche Singen und Musizieren auszeichnete (vgl. Abschnitt 2), ist zu klären.

61 vgl. Gruhn 2003

Abteilung IV Volksmusikschule

In Arbeitsgemeinschaft mit den nachstehenden Volksmusikschulen geben wir folgende Lehrpläne bekannt. Gebühren siehe Seite 1. Anmeldung zu den Kursen und Auskunft über Einzelunterricht zur Vorbereitung für Instrum. Zusammenspiel nur in den Lehrstätten.
Städt. Volksmusikschule Berlin-Süd. Lehrstätte: Neukölln, Donaustr. 120/126.
 Die Kurse und Musikergruppen umfassen inhaltlich ein Jahrespensum, sofern nichts anderes angegeben. Beginn: 15. Oktober. Anmeldezeit: Montag 13-19 Uhr.

| | Montag | Dienstag | Donnerstag |
|-------|--|---|---|
| 18-19 | Instrum.-Zusammenspiel I (Martha Geismar) 18½-20 Stil- u. Formalelehre (Dr. H. Boettcher) | Arbeitskurs zur Anfertigung eigener Spiel- musiken (E. L. von Knorr) | 18½-20 Instrum.-Zusammenspiel II (E. L. v. Knorr) |
| 19-20 | Kammermusikgruppe I (E. L. v. Knorr) Musiklehre II 9) | Musiklehre I 4) (L. Witzke) Bläsergruppe II: Holz- u. Blechbläser (E. L. v. Knorr) | Methodenlehre: Wege der musikalischen Kunstbetrachtung 5) (Dr. H. Boettcher) |
| 20-22 | Chor II a cappella u. mit Instrumenten (E. L. v. Knorr) Bläsergruppe I: Blockflöten (F. Enke) Kammermusikgruppe II (Dr. H. Boettcher) | Laienchorleiter (E. L. v. Knorr) Chorliche Stimmführung (Dr. Gertraud Landsberg) Chor I (F. Hoffmann) | Satzlehre 6) (Prof. P. Hindemith mit Assistenten) |

1) Nur für Fortgeschrittene in kleiner Arbeitsgruppe. 2) Systematischer Schulungskurs: Melodie- und Rhythmiklehre, Harmonielehre bis zur Beherrschung der tonalen Hauptfunktionen, Einführung in die Grundbegriffe der musikalischen Form, Musikdiktat und Vom-Blatt-Singen. 3) Geschichtlicher Übungskurs in zweijährigem Arbeitspensum. Musiklehre I und II vorausgesetzt. 4) Obligatorischer Grundskulkurs auf biskundlicher Basis: Notenkunde, Grundlegung des Tonsystems, Intervallenlehre, Einführung in die Elemente von Rhythmus, Melodie und Harmonie, Einfache Improvisationsübung, Vom-Blatt-Singen. 5) Nur für Fortgeschrittene. Anleitung zur musikalischen Urteilsbildung mit schriftlichen Arbeiten. Literatarkunde, Analyse. 6) Handwerkskunde in zwei Arbeitsgruppen für wenig Fortgeschrittene und für Fortgeschrittene: Musiklehre I und II vorausgesetzt.

Volksmusikschule der Musikantengilde e. V. Lehrstätte: Charlottenburg 5, Danckelmannstr. 26/28.
 in Verbindung mit dem städtischen Seminar für Volks- und Jugendmusikpflege in Berlin. Zweigstellen: Pankow, Schmargendorf, Schöneberg.

| | Dienstag | Mittwoch | Donnerstag | Freitag |
|-------|--|---|--|---|
| 18-20 | Musiklehre I 1) (R. Ringel) Instrum.-Zusammenspiel für Streicher, Blockflöten und Lauten (W. Gerwig) | Musiklehre I 1) (W. Gerwig) Kammermusik für Streicher und Klavierspieler (J. Langguth) | Musiklehre I 1) (R. Ringel) Musiklehre II 2) (Ruth Brachvogel) | Musiklehre II 2) (W. Gerwig) Instrum.-Zusammenspiel für Streicher u. Flöten (E. Pätzold) Arbeitskurs: Geschichte der Instrumentalmusik in der Kultur ihrer Zeit (H. Reichenbach) |
| 20-22 | Chor (W. Gerwig) mit Instrumenten | Chor (J. Langguth) mit Instrumenten | Chor (R. Ringel) mit Instrumenten | Chor (E. Pätzold) Orchester von Streichern u. Bläsern (H. Reichenbach) |
| 19-20 | Zweigstelle Pankow, S. Volksschule, Wollankstr. 131 Instrumental-Zusammenspiel (Friedel Wilhelm) | Zweigstelle Schmargendorf, Kochenthaler Str. 4 Instrum.-Zusammenspiel für Lauten und Blockflöten (Ruth Brachvogel) | Zweigstelle Schöneberg, 15. 118 Volksschule, Hobentauferstr. 13 Instr.-Zusammenspiel (H. Reichenbach) | 1) Tonika-Do-Übung, Notenkentnis, Vom-Blatt-Singen, Melodielehre. 2) Vom-Blatt-Singen, Improvisationen, Grundlage der Formellehre, Elemente der Harmonielehre. |
| 20-22 | Elterenchor für Eltern und Erzieher der dortigen Jugendmusikschüler (H. Schaefer) | Elterenchor für Eltern und Erzieher der dortigen Jugendmusikschüler (H. Schaefer) Chor (R. Ringel) | Chor (H. Reichenbach) | |

Städt. Volksmusikschule Prenzlauer Berg. Lehrstätte: Berlin NO 55, Danziger Str. 62.

| | Montag | Donnerstag |
|-------|-------------------------------------|--|
| 18-19 | | Musikalische Literaturkunde 1) (F. Thöne) Methodik der Musikarbeit mit Lalen (J. Goldstein) |
| 19-20 | Kammermusik mit Klavier (E. Seiler) | Musiklehre II 2) (F. Thöne) Harmonielehre 2) (J. Goldstein) |
| 20-21 | Orchester (E. Seiler) | Musiklehre I 1) (J. Goldstein) Arbeitskreis für Fortgeschrittene 3) (F. Thöne) |
| 21-22 | Orchester (E. Seiler) | Gesamt-Chor a cappella und mit Instrumenten (J. Goldstein) |

1) Als Lehrspiel am Klavier durchgeführt. 2) Einführung in die harmonischen Grundbegriffe, Liedformen, Erweiterung der melodischen und rhythmischen Schulung
 3) Vierstimmiger Satz, Formale Schulung. 4) Notensetzen, Blötsingen, Einführung in die melodischen und rhythmischen Grundbegriffe, Hörübungen und einfache
 Improvisationen. 5) Der Kurs, der sich die Durcharbeitung spezieller Fragen zur Aufgabe setzt, behandelt im Winterhalbjahr Fragen der zeitgenössischen Musik.

Abb. 5: Musikalisches Bildungsangebot der Volksmusikschulen in Kooperation mit der Volkshochschule Groß-Berlin im Lehrplan der Volkshochschule Groß-Berlin für 1932/1933 (VHG/1932-1933)

Oder verbirgt sich hinter diesem Umstand und der rasanten Dynamik mit der die Veränderungen in Berlin und Halle auf dem Weg zum Nationalsozialismus ablaufen womöglich eine tiefere Intention? Zeigen sich in den ermittelten Ergebnissen und den dargestellten Angebotsverlagerungen bereits die Zeichen der bevorstehenden politischen und sozialen Veränderungen? Musik kann Massen begeistern und Menschen nicht nur emotional beeinflussen. Dies hat die Geschichte vielfach bewiesen: So beschreibt beispielsweise Stefan Zweig in „Sternstunden der Menschheit“⁶² die euphorisierende Wirkung der Marseillaise, der späteren französischen Nationalhymne, auf die Menschen und die marschierenden französischen Truppen in den Kriegsjahren nach der französischen Revolution; ein Umstand, den sich anhand deutscher Musik und deutschem Liedgut auch die Nationalsozialisten zunutze zu machen wussten. Wengleich darauf hingewiesen sei, dass auch andere politische Parteien und Bewegungen sich der Wirkung von Musik auf Menschen bedienten. In diesem Zusammenhang erscheint auch der Gesamtblick auf die musikalische Erwachsenenbildung und ihre Entwicklung in der Weimarer Republik einmal mehr vielversprechend.

Die ermittelten Ergebnisse lassen zunächst den Schluss zu, dass musikalische Erwachsenenbildung an den untersuchten Volkshochschulen am Ende der Weimarer Zeit, respektive in den Jahren 1929 bis 1933, eine stabile Rolle einnimmt. Musikbildung wird dabei sowohl interdisziplinär in Bildungsveranstaltungen anderer Programmbereiche wie auch – und überdies vielfach – als reine Musikbildungsveranstaltung angeboten, was den nicht unerheblichen Stellenwert der Musik und des Programmbereiches ‚Musik‘ im Bildungsangebot von Volkshochschulen in dieser Zeit aufzeigt. Dabei zeigt sich die Musikbildung an den Volkshochschulen Freiburg, Halle und Groß-Berlin sowohl von theoretisch-wissenschaftlichen Inhalten wie auch von Angeboten zum praktischen und gemeinschaftlichen Singen und Musizieren geprägt. Die Musikbildung an Volkshochschulen zeigt sich am Ende der Weimarer Zeit somit präsent und im Wandel.

7 Fazit und Ausblick

Der für den vorliegenden Beitrag durchgeführten Programmanalyse liegt eine bildungshistorische Fragestellung mit Fokussierung auf die Musikbildung Erwachsener zugrunde. Mithilfe der als Quellen herangezogenen Volkshochschulprogramme wurde untersucht, ob und ggf. inwieweit Musikbildung in der Endphase der Weimarer Republik an Volkshochschulen angeboten wurde und ob sich für den gegebenen Fall qualitative Differenzierungen der angebotenen Kurse erkennen lassen. In concreto sollten anhand der aus den Programmen ermittelten Veranstaltungszahlen Erkenntnisse über den quantitativen Stellenwert der Musikbildung innerhalb des Volkshochschulbildungswesens in dieser Zeit sowie über eine eventuell hervorstechende qualitative Orientierung hinsichtlich theoretisch-wissenschaftlicher oder praktisch ausgerichteter Schwerpunkte der musikalischen Bildungsangebote gewonnen werden. Die Daten zeigen zunächst interne Verhältnisse für jedes Programm sowie für die einzelne Volkshochschule auf, um sodann im Längsschnitt eine mögliche Entwicklung im musikalischen Bildungsangebot der einzelnen Volkshochschule erkennen zu lassen.

Wie in den Erläuterungen zum Codiersystem dargelegt, wurde jede ausgewiesene Veranstaltung als solche gezählt. Einzelne Veranstaltungen wurden nach Möglichkeit einer Veranstaltungsreihe zugeordnet bzw. zu einer Veranstaltung zusammengefasst. Dies ist bei allen ausgewerteten Programmen, bis auf eine Ausnahme gelungen. Insofern beinhalten die Ergebnisse in sich und insbesondere im Querschnitt eine geringe Unschärfe. Da diese aber alle Veranstaltungen der jeweiligen Volkshochschule betrifft und an jeder der untersuchten Volkshochschulen in der Kursgestaltung eine bevorzugte interne Systematik erkennbar ist, können die einzelnen Ergebnisse zur Beurteilung der Fragestellung als aussagekräftig qualifiziert werden. Der auf der Grundlage des erstellten Codiersystems gewählte Quantifizierungsmodus zeigt anhand der Anzahl der musikalischen Bildungsangebote, ob und ggf. in welcher Häufigkeit sowie in welcher Qualität Musikbildung in den untersuchten Programmen angeboten wurde. Darüber hinaus liefert er weniger belastbare Werte mit Blick auf den Umfang einer Vortragsreihe in Tagen und Unterrichtseinheiten. Um diese Daten zu generieren, müssten, soweit in den historischen Programmen überhaupt möglich, die exakten Kurstage für jede Veranstaltung eines Programmzeitraums sowie idealerweise auch die jeweiligen Unterrichtsstunden, oder alternativ die Anzahl der Semesterwochenstunden, ermittelt werden, was einen ersten Ausblick für die weitere Forschung bedeuten kann.

Ob die politischen und sozialen Hintergründe des Analysezeitraums ihre Schatten vorauswerfen, ist auch eine Frage, die die Diversität und den Stellenwert von Musik als Bildungs-

faktor an Volkshochschulen in der Weimarer Republik erweitert. Gerade die Diversität musikalischer Bildungsmöglichkeiten eröffnet der einschlägigen Erwachsenenbildungsforschung Perspektiven, die vielversprechende neue Erkenntnisse zu liefern scheinen. Dabei fällt der Blick zunächst auf die bereits angesprochenen, relativ augenscheinlichen qualitativen Differenzierungen.

Die dargestellten Entwicklungen an den Volkshochschulen Freiburg, Halle und Groß-Berlin am Ende der Weimarer Zeit werfen demnach Fragen auf und geben Anlass zu weiterer Forschung. Eine entsprechende Forschungsarbeit ist hierzu in Vorbereitung. Diese wird sich der musikalischen Erwachsenenbildung an ausgewählten Volkshochschulen in der gesamten Weimarer Zeit widmen und auch mögliche historische und pädagogische Hintergründe miteinbeziehen.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Dinkelaker, J. & Dörner, O. & Grotlüschen, A. & Käpplinger, B. & Molzberger, G. (2020): Perspektiven und Gegenstände der Historiographie der Erwachsenenbildung – zur Einleitung. In: O. Dörner, A. Grotlüschen, B. Käpplinger, G. Molzberger & J. Dinkelaker (Hrsg.): *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung*, Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 9-15.
- Dussel, K. (2002): *Hörfunk in Deutschland. Politik, Programm, Publikum (1923-1960)*, Potsdam: Veröffentlichungen des Deutschen Rundfunkarchivs.
- Eckart-Bäcker, U. (1987): Musik in der Erwachsenenbildung. Aspekte der Theorie und Praxis. In: G. Kleinen (Hrsg.): *Außerschulische Musikerziehung*. Laaber: Laaber-Verlag, 37-48.
- Eckart-Bäcker, U. (1990): Musikpädagogik in der Erwachsenenbildung – eine gesellschaftliche und pädagogische Notwendigkeit: Einführung in die Problematik. In: W. Pütz (Hrsg.): *Musik und Körper*. Essen: Die Blaue Eule, 246-262.
- Ehrenforth, K. H. (2010): *Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen. Von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart*. Mainz: Schott.
- Gruhn, W. (2003): *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*. 2. überarb. und erw. Aufl. Hofheim: Wolke.
- Hamel, H. (1990): *Die Schulmusik in der Weimarer Republik. Politische und gesellschaftliche Aspekte der Reformdiskussion in den 20er Jahren*. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Holz, M. (2019): *Musikschulen und Jugendmusikbewegung. Die Institutionalisierung des öffentlichen Musikschulwesens von den 1920ern bis in die 1960er-Jahre*. Münster, New York: Waxmann.
- Kaiser, J. (1972): *Große Pianisten in unserer Zeit*. München: Piper & Co.
- Käpplinger, B. (2008): Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung [34 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9 (1), Art. 37, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0801379>. (Abrufdatum: 24.05.2022).
- Käpplinger, B. (2011): Methodische Innovationen durch neue Nutzungen und Kombinationen einer alten Methode – Das Beispiel der Programmanalyse. In: *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 1. Online unter: <https://www.die-bonn.de/doks/report/2011-programmforschung-01.pdf>. (Abrufdatum: 08.05.2022).
- Käpplinger, B. (2020): Wie weit trägt der „Jobel“? Chancen und Gefahren von Jubiläen für die Erwachsenenbildung und ihre Historiografie. In: O. Dörner, A. Grotlüschen, B. Käpplinger, G. Molzberger & J. Dinkelaker (Hrsg.): *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Kestenberg, L. (1921): *Musikerziehung und Musikpflege*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Mahlert, U. (2013): *Leo Kestenberg und seine Anstöße für die Entwicklung von Musikschulen*. Bonn: VdM-Verband deutscher Musikschulen. Online unter: <https://www.musikschulen.de/medien/doks/mk13/dokumentation/f-2.pdf>. (Abrufdatum 12.10.2022).
- Mayring, P. (2000): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Online unter: https://www.researchgate.net/publication/200086026_Qualitative_Inhaltsanalyse/link/552bd08d0cf29b22c9c1fa8c/download. (Abrufdatum: 01.07.2022).
- Müller-Blattau, M. (Hrsg.) (1987): *Musikalische Erwachsenenbildung an der Volkshochschule*. Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschulverband.
- Nolda, S. (2003): *Paradoxa von Programmanalysen*. In: W. Gieseke (Hrsg.): *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann, 212-227.

- Nolda, S. (2011): Bildelemente in Programmen der Erwachsenenbildung. Zur Analyse bildlicher Darstellung von Institutionen, Adressatenkonstruktionen und Wissens(-vermittlungs-)formen in Programmen der Erwachsenenbildung. In: *Bildungsforschung*, (80) 1, 97-123. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/4695/pdf/bf_2011_1_Nolda_Bildelemente.pdf. (Abrufdatum: 30.06.2022).
- Olbrich, J. (2001): *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Opladen: Leske und Budrich.
- Renner, H. (1985): *Geschichte der Musik*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Robak, S. (2012): *Programmanalysen: Einführung in die Erstellung von Codesystemen*. Online unter: <https://die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmforchung/themenvor-schlaege/materialien>. (Abrufdatum: 05.11.2021).
- Schrader, J. & Zentner, U. (2011): Codeplan zur Analyse von Veranstaltungsankündigungen in der Weiterbildung. Online unter: https://die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmforchung/Methodische_Handreichungen/Metatexte_Codierungen_Rohdaten/Metatexte_Codierungen_Rohdaten_schrader/Codeplan-Analyse-Veranstaltungsankuendigungen-Schrader.pdf. (Abrufdatum: 30.06.2022).
- Stanik, T. (2020): Mikrodidaktische Modelle. Historische Betrachtung eines teildisziplinären Spezialdiskurses. In: O. Dörner, A. Grotlüschen, B. Käpplinger, G. Molzberger & J. Dinkelaker (Hrsg.): *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 274-284.
- Zweig, S. (1998): *Sternstunden der Menschheit. Vierzehn historische Miniaturen*. Frankfurt/M.: Fischer.

Archivalien

- VHF/S-1929 – Programm der Volkshochschule Freiburg i. Br. ‚Sommersemester 1929‘; Bibliothek Stadtarchiv Freiburg i. Br., 97/465.
- VHF/S-1932 – Programm der Volkshochschule Freiburg i. Br. ‚Sommersemester 1932‘; Bibliothek Stadtarchiv Freiburg i. Br., 97/462.
- VHF/WS-1929-1930 – Programm der Volkshochschule Freiburg i. Br. ‚Wintersemester 1929/30‘; Bibliothek Stadtarchiv Freiburg i. Br., 97/464.
- VHF/WS-1931-1932 – Programm der Volkshochschule Freiburg i. Br. ‚Wintersemester 1931/32‘; Bibliothek Stadtarchiv Freiburg i. Br., 97/463.
- VHGB/01-1920 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan Januar-März 1920; Zentral- und Landesbibliothek Berlin, B 585 VH 1.
- VHGB/1929-1930 – Volkshochschule Groß-Berlin, Lehrplan für 1929/1930; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/20.
- VHGB/1930-1931 – Volkshochschule Groß-Berlin, Lehrplan für 1930/1931; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/20.
- VHGB/1931-1932 – Volkshochschule Groß-Berlin, Lehrplan für 1931/1932; Staatsbibliothek zu Berlin; Ay 13413/20.
- VHGB/1932-1933 – Volkshochschule Groß-Berlin, Lehrplan für 1932/1933; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/20.
- VHSH/01-1929 – Arbeitsplan der Volkshochschule Halle, ‚Januar/März 1929‘; Staatsbibliothek zu Berlin, 4^o@Ah 11942.
- VHSH/04-1932 – Arbeitsplan der Volkshochschule Halle, ‚April bis September 1932‘; Staatsbibliothek zu Berlin, 4^o@Ah 11942.
- VHSH/10-1932 – Arbeitsplan der Volkshochschule Halle, ‚Oktober bis Dezember 1932‘; Staatsbibliothek zu Berlin, 4^o@Ah 11942.

Autor

Nistl, Manfred †; M. A., war Doktorand an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft Alfter/Bonn

Georg Fischer

Ändern sich mit dem Nationalsozialismus die Lehrinhalte?

Eine exemplarische Analyse der Angebotsstruktur und Zusammensetzung der Lehrenden an der Volkshochschule Groß-Berlin zwischen 1930 und 1945¹

1 Ausgangspunkt

Jenseits der kontroversen Beurteilungen, ob das Jahr 1933 für die deutsche Volksbildung einen ‚Bruch‘ darstellte oder ob und welche Kontinuitäten feststellbar sind, wirken die zwölf Jahre der nationalsozialistischen Diktatur auf unser aller Lebensbedingungen noch heute. Die Analyse von Materialien (Lehr- und Arbeitsplänen, Statistiken) der Volkshochschule Groß-Berlin (VhGB) kann Einsichten in die nationalsozialistischen Herrschaftsmethoden geben und hilfreich sein, die heutige politische Erwachsenenbildung als Demokratisierungsfaktor zu gestalten. Für die aktuelle politische Erwachsenenbildung gilt es daraus Konsequenzen zu ziehen.

Der Aufsatz fokussiert vor diesem Hintergrund Transformationsprozesse² der VhGB, die den Wahrnehmungshorizont der Institution und ihrer Akteure veränderten und zu einem Bedeutungswandel führten. Denn die ‚Transformation‘ der VhGB zwischen 1930 und 1945 reduzierte die Bedeutung von ‚Volksgemeinschaft‘ und ‚deutscher Volksbildung‘ auf die Definitionen des Nationalsozialismus (NS). Der Transformationsbegriff ermöglicht, die inhärenten „Zeitverhältnisse zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in eine narrative Sinnordnung [zu] bringen“³.

Der im Folgenden dargestellte empirische Blick auf die VhGB versucht, „drei Ebenen (Gesellschaft, Institution und Individuum) zusammenzubringen und mit Lernhandeln über das gesamte Erwachsenenalter (auch kritisch) in Verbindung zu setzen“⁴. Referenzpunkt sind dabei die identifizierten Transformationsprozesse (vgl. Abschnitt 2). Daher gilt es, die drei Ebenen allgemein einzuführen. Zunächst steht dafür die *Zielgruppe* der VhGB im Fokus;

1 Der Aufsatz verdankt sich den Anregungen weiterer Personen, insbesondere Francesca Baker, die in ihrer Masterarbeit (Baker 2021) Friedrich Solger als exemplarischen Fall herausstellt. Die Quellenfunde und Forschungen ermöglichten eine Spezifizierung der 1981 veröffentlichten Dissertation ‚Erwachsenenbildung im Faschismus‘ (Fischer 1981). Die schon damals existierenden Bewertungsunterschiede, ob der Zeitraum 1933 bis 1945 ein ‚Bruch‘ oder ein ‚Zwischenglied‘ der Erwachsenenbildungsgeschichte sei, bestehen bis heute (vgl. Urbach 1967, 1971, 1974; Keim & Urbach 1976; Fischer 1981, 2020; Tuguntke 1988; Langewiesche 1989; Feidel-Mertz 1994, 2009; Wolgast 1996; Olbricht 2001; Seitter 2007; Steuer 2017; Alke & Stimm 2019; Spurensuche 2020).

2 Diese Transformationsprozesse beziehen sich auf „Veränderungen zweiter Ordnung“ (Schäffter 2014, 2), die nicht den Regimewechsel beschreiben, sondern den gleitenden Übergang in den Blick nehmen, wenngleich dieser „paradigmatische Veränderungen“ (Schäffter 2014, 3) beinhaltet.

3 Schäffter 2014, 3, wenn von soziologischem Zugang ausgegangen würde, wären Lebensläufe und Ich-Dokumente von lokalen Akteuren zu behandeln (Fischer 2010).

4 von Felden & Schmidt-Lauf 2015, 12

1930 definiert als „Erwachsene, die keine höhere Schulbildung erhalten haben“⁵, 1937 definiert als „Menschen, [...] die nach geistiger Weiterbildung streben in dem Wunsch, erworbene Kenntnisse nicht nur zur Befriedigung persönlicher Wünsche anzuwenden, sondern durch sie dem Vaterland zu dienen“⁶. Beide Formulierungen reagieren auf gesellschaftliche Realitäten.

Die potenzielle Zielgruppe der VhGB umfasste Ende der 1920er Jahre 3,7 Millionen Erwachsene von 4,3 Millionen Einwohner*innen in Berlin.⁷ Obwohl eine soziale und mentale Aufgliederung nur schwer erstellt werden kann, sollte bewusst sein, dass alle Volksbildungsangebote zusammen nur von einem geringen Anteil der Erwachsenen ‚belegt‘ wurden, das heißt, dass diese als gebührendzahlende Hörer*innen registriert wurden.⁸ Die ca. 164.000 *Nutzenden*⁹ der VhGB zwischen Oktober 1930 und Dezember 1944 entsprechen einem Anteil von 4,4 % der erwachsenen Berliner Einwohner*innen.¹⁰ Das heißt, dass etwa 440 von 10.000 erwachsenen Einwohner*innen Groß-Berlins die VhGB frequentierten. Zahlenmäßig war dies ein enormer Erfolg gegenüber den 1920er Jahren, denn Theodor Geiger nannte es in dieser Zeit zielführend, wenn von „zehntausend Menschen mittleren Alters aus den arbeitenden Volksklassen fünf oder zehn“¹¹ die Volksbildung nutzen würden. Plausibel geht die Differenz der Nutzendenzahlen zwischen den Jahrzehnten auf folgenden Unterschied zurück: Mitte der 1920er Jahre war ‚geisteswissenschaftliche Bildung‘ das Ziel der Volksbildung und daher überwiegend im Angebot vorzufinden,¹² während in der VhGB zehn Jahre später über 70 % der Nutzenden Bildungsangebote zum lebenspraktischen Lernen (im Sinn der ‚realistischen Wende‘ etwa Mitte der 1960er Jahre) belegten.¹³ Allerdings ergab die Auswertung der nationalsozialistischen ‚Kernzeit‘ (1936-1942), dass nur 2,1 % aller Erwachsenen nummerierte Kurse belegten (vgl. Abschnitt 3.2), also der Erfolg in den Jahren 1936 bis 1942 nur etwa halb so groß war wie während des gesamten Untersuchungszeitraums.¹⁴ Allgemein gilt, dass zwischen Herbst 1930 und März 1945 nicht von ‚Freiwilligkeit der Teilnahme‘ in der Erwachsenenbildung gesprochen wird.¹⁵ Realität war jedoch, dass die Nut-

5 Lehrplan 1930/31, 1

6 Arbeitsplan 1937/38, 3

7 Statista Research Department 2023

8 Neben der VhGB war die Humboldt-Hochschule der bedeutendste Anbieter von Bildungsangeboten für Erwachsene. Beide zusammen zählten 1932 lediglich 41.491 Belegungen (Urbach 1967, 173).

9 Der Begriff bezeichnet die Einzelpersonen, zeitgenössisch ‚Hörer‘. Als solche buchten sie oftmals mehr als einen Kurs, das heißt, die statistisch angegebene Menge an ‚Belegungen‘ ist ggf. höher als die real das Angebot nutzenden Menschen.

10 LAB 6; eigene Berechnungen

11 Geiger 1928; Theodor Geiger war von 1920 bis 1928 Geschäftsführer der VhGB und deckte „das latent Faschistoide in den industriellen Großgesellschaften“ (Geiger 1984, 16) auf.

12 vgl. Urbach 1971

13 eigene Berechnungen; vgl. auch Abschnitt 3.2

14 eigene Berechnungen; vgl. auch Abschnitt 3

15 Generell ging und geht die Erwachsenenbildung davon aus, dass die ‚Hörer‘ nach eigenen Interessen Kurse auswählen. Je nach den Rahmenbedingungen wurden sowohl das Angebot als auch die Zugangsmöglichkeiten eingeschränkt. So bestimmte die VhGB ab 1933, dass nur ‚Arier‘ teilnehmen durften (vgl. Arbeitsplan 1933/34). Die historische Erfahrung führte nach 1945 zu einem eigenartigen Kurzschluss: Ein Lernangebot in der nationalsozialistischen Diktatur habe die Teilnehmenden dazu ‚verführt‘, dieselbe zu unterstützen; es sei so manipulativ gewesen, dass die Teilnehmenden ‚eigentlich‘ nicht mehr „wirklich freiwillig Kurse buchten. Die Miterlebenden [...] wurden in den Strudel der Ereignisse hineingezogen und waren so(mit) außerstande, [...] (sich) einen Überblick zu verschaffen“ (Programm Volkshochschule Stuttgart 1954 zit. n. Ciupke & Reichling 1996, 47). Wenn dann hinzugefügt wird, dass die Ziele der nationalsozialistischen Volksbildung und Schulung

zenden sich nach ihren Interessen die Kurse auswählten, Gebühren bezahlten und so viele Termine wahrnahmen, wie sie wollten. Auch war es die freie Entscheidung der Lehrenden, in der VhGB nebenberuflich¹⁶ zu arbeiten. Wurde ihr (ohne Zwang eingereichtes) Angebot ins Programm genommen, gebucht und genutzt, so konnten sie (mikrodidaktisch) weitgehend in ihrem eigenen Stil unterrichten.¹⁷

Nach der Machtübertragung an den NS veränderte sich die ‚Rahmung‘ der *Institution* Volkshochschule, im konkreten der VhGB, entscheidend und gewaltförmig. Die „nationalsozialistische Erwachsenen-Erziehung“¹⁸ wirkte bis zum Ende von ‚Großdeutschland‘ prozesshaft Menschen ausgliedernd und Angebote erweiternd ein: Menschen, die nicht „arischer Abstammung“¹⁹ waren, durften nicht mehr teilnehmen. Systemkritischen – die Hälfte der bis zum April 1933²⁰ in der VhGB Kurse anbietenden – Lehrenden wurde die Weiterarbeit verwehrt. Den Religionsgemeinschaften wurde verboten, für ihre Lernangebote den Begriff Erwachsenenbildung zu benutzen, die jüdische Erwachsenenbildung wurde zudem isoliert und nach 1938 eliminiert.²¹

Die nach 1933 im Amt gebliebenen und sich publizistisch äussernden „Vertreter der traditionellen Erwachsenenbildung“²² trugen in der ‚Umbauphase‘ (1933-1936) wesentlich dazu bei, dass sich die ‚nationalsozialistische Erwachsenen-Erziehung‘ in zwei Stilen²³ ausgeprägte und *Gesellschaft* mit gestaltete:

(a) ‚Nationalsozialistische Volksbildung‘ wurde jenen Erwachsenen angeboten, die keine große Nähe zur ‚nationalsozialistischen Weltanschauung‘ hatten.²⁴ Verortet war diese „in einer nationalsozialistischen Gemeinschaft“ (NSG)²⁵, hier dem Amt Deutsches Volksbildungswerk in der Deutschen Arbeitsfront/NSG Kraft durch Freude. Ihre Hauptaufgabe bestand „nicht darin, das nationalsozialistische Gedankengut verstandesmäßig zu über-

darin bestanden, das ‚Menschenmaterial‘ „nicht mehr frei sein“ (Becker & Studt 2012) zu lassen, wird dem Zeitraum von 1930 bis 1945 abgesprochen, ‚echte‘, ‚wahre‘, ‚eigentliche‘ Erwachsenenbildung betrieben zu haben.

- 16 Die 384 Kurse im Arbeitsplan 1937/38 wurden von 225 Lehrenden angeboten. Nur Konrad Kosmehl (2 Kurse) war als Leiter der VhGB fest angestellt, Erich Rein (14 Kurse) lebte ausschließlich von Honoraren der VhGB. Daraus errechnet sich, dass 95,5 % der Kurse von nebenberuflich tätigen Lehrenden angeboten wurden.
- 17 Formal musste das ‚Kulturpolitische Archiv‘ im Amt Rosenberg der Lehrendenliste zustimmen (Schr DAF); es war aber überlastet.
- 18 Fischer 2020, 78; Der Erziehungsbegriff greift historische und zeitgenössische Entwicklungen der ‚Ternare Pflege-Zucht-Bildung‘ (Willmann 1882) und des ‚Hineingelebterdens‘ (Petersen 1969 [1924]) auf.
- 19 Arbeitsplan 1933/34, 6
- 20 Von 119 Lehrenden des Arbeitsplans 1932/33 finden sich im Arbeitsplan 1933/34 noch 59 (vgl. Arbeitsplan 1932/33; Arbeitsplan 1933/34), sechs davon boten dann auch explizit nationalsozialistische Themen an: Univ.-Prof. Dr. Paul Deegener, Univ.-Prof. Dr. Friedrich Solger, Dr. G. Fiedler, Univ.-Prof. Dr. J. Reiffert, Ob.-Stud.-Dir. Dr. E. Chudzinski, Dr. W. Hanisch (vgl. Arbeitsplan 1933/34).
- 21 vgl. Simon 1959; Waller 2017
- 22 Urbach 1974, 784
- 23 Stil als fachlich-personale Beschreibung, Untersuchung und Wertung (vgl. Friedenthal-Haase 1999, 111); Dietrich Urbach (1974) deutet diese Unterscheidung ebenso an: „Schulung und Volksbildung war für viele Funktionsträger in der NSDAP ein Synonym; die Gemeinden und andere Träger von Volksbildungseinrichtungen sahen hier verschiedene Aufgabengebiete“ (Urbach 1974, 788).
- 24 Die Zielgruppe ‚nationalsozialistischer Volksbildung‘ umfasste alle erwachsenen Deutschen abzüglich derer, die sich durch Eintritt in die NSDAP oder einen ihrer angeschlossenen Verbände schon zum Nationalsozialismus bekannt hatten. Letztere bildeten die Zielgruppe für die ‚Schulungen‘.
- 25 Urbach 1974, 784

mitteln, sondern die Willenshaltung des deutschen Volkes zu fördern²⁶. In der ‚Kernzeit‘ (1936-1942) wurden „der Ausgleich für abgeschnittene Bildungschancen, [...] Sprachkurse, [...] Bildungsangebote in Lazaretten [...] die Weiterbildung von Soldaten durch Fernunterricht“²⁷ zu ihren Aufgaben.

(b) ‚Schulung‘ der Funktionsträger und Dienstverpflichteten verwies auf „die große Mittleraufgabe, das Führerkorps [...] innerlich durchzubilden und zu festigen“²⁸. Der Einfluss der Deutschen Arbeitsfront (Leiter dieser finanzkräftigen Organisation des Systems war Robert Ley) wurde auf Personalpolitik und Schulung der NSDAP beschränkt. Als Orte wurden sogenannte ‚Schulungsburgen‘²⁹ eingerichtet, für deren Tagesablauf bei längerfristigen Angeboten die Erfahrungen aus den Heimvolkshochschulen übernommen wurden. Was wann wo und mit welchen Mitteln (vor allem auf Gau-Ebene) für ‚Schulungen‘ unternommen wurden, war vom Zusammen- oder Gegeneinander-Spiel der (fünf) Instanzen abhängig: Schulungsamt (der NSDAP), Kommunalbehörden (die sich am Deutschen Gemeindetag, am Reichsinnenministerium und an der Partei-Kanzlei orientieren konnten), Reichspropaganda-Ministerium, Nationalsozialistischer Lehrerbund und (in ländlichen Gebieten) Reichsnährstand.

Diese Differenzierung sollte in der Historiografie mehr als bislang beachtet werden,³⁰ denn die „nationalsozialistische Erwachsenen-Erziehung“³¹ trug ihren (insgesamt kleinen) Teil dazu bei, dass das NS-System³² von einer übergroßen Mehrheit der Deutschen hingenommen oder toleriert wurde, dass es Unterstützung fand oder dass „ganz normale Menschen“³³ an gewalttätigen Handlungen teilnahmen.

2 Transformationsprozesse: vier Zeiträume und vier Fachgebiete

Als nach der Etablierung der Weimarer Republik die Bezirke Berlins 1920 zu Groß-Berlin zusammengefasst wurden, stellte die Kommune einen Etatposten für die VhGB in den städtischen Haushalt ein. Er sicherte bis zum April 1945 ihre Existenz der VhGB, das heißt, die Gehälter des Leiters und des Büroleiters, Mieten, Steuern sowie Erstattungen für Schulraumnutzungen.³⁴ Auch könnte ein wechselnd hoher Anteil der Honorare von der Stadt übernommen worden sein.³⁵ Die weiteren Strukturelemente: systematisches Lernen, Lern-

26 Erlass des Reichsinnenministeriums, 19.9.1933 an die Länder-Unterrichtsverwaltungen zit. n. Urbach 1974, 788

27 Urbach 1974, 784; vgl. auch Fischer & Scholtz 1980

28 Alfred Rosenbergs Rede 1938 in Ordensburg am Krössinsee zit. n. Urbach 1974, 788

29 In der Mehrzahl wurden existierende Lernorte v. a. im ländlichen Raum als sogenannte Gau-Schulungsburgen übernommen.

30 Der ‚deutsche Widerstand‘ spiegelte sich in wenigen Personen der VhGB (vgl. Baker 2021, 164). Mehr als unterkomplex ist die Stilisierung der VhGB als „Stätte des Widerstandes“ (Urbach 1967, 169; Keim & Urbach 1976, 28). Zur übergroßen Zustimmung der Deutschen vgl. Aly (2006).

31 Fischer 2020, 78

32 Im Text nutze ich den ethisch wertenden Begriff ‚nationalsozialistische Diktatur‘. Politologisch neutraler betont ‚NS-System‘ die Unterschiede zu ‚Faschismus‘ und ‚Hitler-Bewegung‘.

33 Welzer 2005

34 vgl. LAB 2

35 Vermutlich lagen die Honorare vor dem Zweiten Weltkrieg bei etwa 25 Reichsmark für einen durchgeführten Kurs (vgl. Urbach 1971, 54), das heißt, die Bezahlung war ähnlich der Bezahlung Mitte der 1920er Jahre, oder

orte, Lehrpersonal, Teilnehmerorientierung und Freiwilligkeit der Teilnahme änderten sich ‚relational‘ im situativen Beziehungsgeflecht.

Diese wechselseitige Beeinflussung der einzelnen Komponenten bestimmten als Transformationsprozesse die historische Entwicklung, welche darum weder als ‚Bruch‘ noch als ‚Kontinuität‘, sondern als *Anpassungen unter Beibehaltung der Struktur an die sich ändernden gesellschaftlichen Veränderungen* begriffen werden sollten. Innerhalb der jeweiligen ‚Rahmung‘ unterlag die „städtische Erwachsenenschule“³⁶ dem ökonomischen Zwang, einen wesentlichen Teil ihrer Mittel durch Hörer-Gebühren (statistisch als Belegungen³⁷ erfasst) selbst generieren zu müssen. Aus der Analyse des Materials³⁸ lassen sich nun vier Zeitabschnitte (vgl. Abschnitt 2.1) und vier Fachgebiete (vgl. Abschnitt 2.2) ableiten, die die Transformationsprozesse charakterisieren.³⁹

2.1 Chronologische Entwicklung der Volksbildung in vier Zeitabschnitten

Die historische Entwicklung von 1930 bis 1945 lässt sich ausgehend vom Material in vier Abschnitte gliedern und dabei auch auf Entwicklungen in der Volksbildung beziehen:

- Der Zeitraum zwischen 1930 und 1933 kann als ‚Endphase der Weimarer Republik‘ gefasst werden.

etwas darüber. Vermutlich nahmen die Honorare (a) mit den Belegungen zu und (b) mit der allgemeinen Lohnentwicklung ab oder zu. Die Stunden- und Wochenlöhne erreichten 1938 wieder den Stand von 1929 (vgl. Statista Research Department 1975).

36 Arbeitsplan 1943/1944, 3

37 Die Statistiken zählen jeden Teilnahmefall (das heißt eine Person belegt und bezahlt eine Veranstaltung) einzeln als eine Belegung. Weil Nutzende in einem Lehrabschnitt auch mehr als eine Veranstaltung belegen konnten, ist die Anzahl der Belegungen immer höher als die Anzahl der Nutzenden: etwa im Verhältnis 60/40 (eigene Berechnungen). Der stetige Zuwachs des Angebots der VhGB war dreimal von Rückgängen zwischen 14 % und 43 % unterbrochen: 1934 wegen enttäuschten Erwartungen, 1939 wegen des Kriegsbeginns und 1943 wegen der Reaktionen auf Niederlagen der Wehrmacht (eigene Berechnungen).

38 Quantitativ umfasst die Grundgesamtheit der empirischen Untersuchung die Summe aller Bildungsangebote aus den Lehr- und Arbeitsplänen der VhGB (Lehrplan 1930/31; Lehrplan 1931/32; Lehrplan 1932/33; Arbeitsplan 1933/34; Arbeitsplan 1934/35; Arbeitsplan 1934/35; Arbeitsplan 1935/36; Arbeitsplan 1936/37; Arbeitsplan 1937/38; Arbeitsplan 1938/39; Arbeitsplan 1939/40; Arbeitsplan 1940/41; Arbeitsplan 1941/42; Arbeitsplan 1942/43; Arbeitsplan 1943/44; Arbeitsplan 1944/45). Wegen mangelhafter Überlieferungen und untersuchungstechnischer Begrenzungen wurden die durchnummerierten Kurse der Herbstprogramme zwischen Oktober 1930 und Dezember 1945 berücksichtigt. Angebote ohne Kursnummer wurden nicht berücksichtigt. Die in den ‚Besondere Mitteilungen‘ jedes Arbeitsplans beworbenen Eröffnungsveranstaltungen wie z. B. Reisen, Führungen usw. wurden ebenso wie die Mitteilungsblätter, die das Angebot des zweiten und dritten Trimesters mitteilen, für die Auswertung nicht berücksichtigt. Die verbleibenden Erfassungslücken widersprechen nicht den Trends, die sich aus dem prozentual-vergleichenden Rechenergebnissen ableiten lassen. Die unterstützend herangezogenen Mitteilungsblätter ergänzen die Ausdeutung der Ergebnisse der Herbstprogramme. Die Analyse unterstellt dabei eine Abhängigkeit des Angebots von den Belegungen: Zeitlich drei Monate versetzt reagiert die VhGB auf die Anzahl der gebuchten Kurse mit einem korrigierten Angebotsumfang, der in den Mitteilungsblättern veröffentlicht wurde. Methodologisch versuche ich hier Ortfried Schäffter (2009, 102-107) zu folgen: Die aus dem empirischen Material erstellte und bedeutungskonstituierende sogenannte ‚Transformationsliste‘ bezieht sich auf die Denkform selbstinterpretierender Subjekte und orientiert sich erkenntnistheoretisch am Post-Empirismus. Zu diskutieren bleiben Vorbehalte, die sich auf das Erkenntnisinteresse und den Kodierungsprozess beziehen.

39 Im Rahmen ihrer Untersuchung erstellte Francesca Baker (2021) eine Datenbank zu den Arbeits- und Lehrplänen sowie Mitteilungsblätter der VhGB von 1920 bis 1945. Daraus generierte ich die sogenannte ‚Transformationsliste‘, eine Auflistung der Angebote in vier Transformations-Zeitabschnitten und vier Fachgebieten. Sie ermöglicht, die ‚realistische Wende‘ dieser Zeit nachzuvollziehen.

- Ab Herbst 1933 bis 1935 folgte eine ‚Umbauphase‘, in der die ‚Volksbildung‘ in die nationalsozialistische Diktatur eingepasst wurde.
- Mit deren innen- und außenpolitischen Etablierung begann 1936 der als ‚Kernzeit der nationalsozialistischen Volksbildung‘ betitelte Abschnitt, welcher bis Spätsommer 1942 (dem Ende der sogenannten ‚Blitzkrieg-Sieg-Phase‘) andauerte.
- Die letzten knapp drei Jahre bis Frühjahr 1945 waren vom ‚Totalen Krieg‘ nach dem Wendepunkt ‚Stalingrad‘ (kostete 700.000 Menschen das Leben⁴⁰) bestimmt.

2.2 Strukturierung der Angebote in vier Fachgebiete

Die historische Entwicklung der Gesellschaft als Rahmung verstehend, wird die VhGB als ‚institutionsspezifischer Möglichkeitsraum‘ und „soziales Handlungsgefüge“⁴¹ eingestuft. Ihre Praxis und Wirkung war durch den (in der Größe sich ändernden) Einfluss von sechs Elementen bestimmt: Staat (rechtlicher Rahmen), Kommune (finanzielle Grundsicherung), NSDAP (weltanschauliche Kontrolle), Institutionstradition („Berliner Richtung“⁴² innerhalb der ‚freien Volksbildung‘ der Weimarer Republik), Vorstand/Leiter/Geschäftsführer (inhaltliche und organisatorische Regelungen), Lehrende (Angebote und Durchführung der Kurse) und Nutzende (diejenigen, die Kursgebühren zahlten).

Die VhGB, bis 1932 der freien Volksbildung verpflichtet, behielt nach 1933 ihren Namen bei, wurde aber zur ‚Erziehungseinrichtung‘ transformiert. Ziel ihres Angebots war nun: „Volksgenossen an ihren Sonderinteressen und Liebhabereien zu packen, sie unmerklich politisch zu beeinflussen und schließlich zur Teilnahme an politisch-weltanschaulichen Arbeitsgemeinschaften und Vortragsreihen zu bewegen. [Es sei] dies notwendig, weil der Großteil der Teilnehmer aus irgendwelchen fachlichen Interessen kommt“⁴³. Dass die generelle Funktion der VhGB, objektiv Volksbildung zur Bewältigung der gesellschaftlich gestellten Anforderungen, subjektiv Lernhilfen für Erwachsenen zum Überleben anbietend, erhalten blieb, steht ebenso außer Frage wie der ‚revolutionäre Wille‘ der nationalsozialistischen Diktatur, das ‚Weimarer System‘ abzuschaffen. Mit ‚erfolgreicher‘ Volksbildung war demnach bis 1932 ihre gesellschaftliche Wirkung⁴⁴ im Sinn rationaler Aufklärung gemeint, nach 1933 nun ein Tolerieren des ‚Dritten Reichs‘.

Da die Belegungen die wichtigste Rolle beim Transformationsprozess spielen, teilt die Untersuchung alle Programme in vier Fachgebiete⁴⁵ nach dem Zweck des Lernens auf. Diese vier Fachgebiete ergeben sich aus der Rangfolge der berechneten Kursmengen: Mit ‚gutem Deutsch‘ begannen jahrelang die Programme, ‚Fremdsprachen‘ nahmen stetig zu und Rechnen/Mathematik wurde von den Grundrechenarten bis zum Integralrechnen angeboten. Der hohe Anteil von Angeboten zur Freizeitgestaltung (Malen, Führungen und Musik) ist

40 Dieses heute noch kollektiv wirkende Trauma sollte als Teil non-formaler Volksbildung begriffen werden.

41 Schäffter 2015, 29

42 Keim 2013, 887-888

43 Rundschreiben 9/38

44 Über die Wirkung kann m. E. nur spekuliert werden, Wertungen unterliegen ethischen Entscheidungen und politischen Interessen.

45 Der Terminus „Fachgebiete“ (Urbach 1971, 64) setzt die diese Untersuchung strukturierenden Angebote von anderen Begriffen ab, mit denen Gruppen von Wissensgebieten in den Programmen von Volkshochschulen benannt werden. Die so entstandene Transformationsliste stellt eine zeitypische Zusammenfassung von Wissensgebieten dar und setzt die Struktur von Marquardts ‚Bildungsplan‘ (vgl. Rzehak in diesem Band) fort.

als zweiter Bereich zu berücksichtigen.⁴⁶ Die Nachfrage an wissenschaftlichen Kenntnissen stellt den dritten Bereich dar. Nach 1933 wurde als vierter Bereich ‚Erziehung‘ zur Ideologie versucht. Methodisch dominierte kontinuierlich ein vortragender bzw. anleitender Stil. Die didaktische Neuschöpfung der Weimarer Volksbildung, ‚Arbeitsgemeinschaft‘⁴⁷, steht fast nie in den Programmen⁴⁸ und widersprach dem Führerprinzip.

Die vier Fachgebiete lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Praktisch nützliche Angebote, die Defizite aus mangelnder Schulbildung ausgleichen konnten, umfasst die *kompensatorische Erwachsenenbildung*. Sie erweitert sich hin zu umfassender Grundbildung, wenn z. B. zu ‚gutem Deutsch‘ Stilübungen hinzukamen oder ‚Rechnen‘ mit ‚Mathematik‘ aufgestockt wurde. Die Fremdsprachen (die umfangreichstes Lehrfach wurden⁴⁹) hinzugezählt, ergibt diese inhaltliche Zusammenführung insgesamt das Fachgebiet ‚*kompensatorisch-befähigend*‘ (k-b).⁵⁰
2. Der verkündete Erziehungsanspruch der *nationalsozialistischen Erwachsenen-Erziehung* transformierte das v. a. in ‚völkischen‘ Einrichtungen der Weimarer Volksbildung verbreiteten Stichwort ‚Erziehung des neuen Menschen‘.⁵¹ Freizeit mit musischen Tätigkeiten zu verbringen, bot die VhGB den Nutzenden im Fachgebiet ‚*praktisch-einübend*‘ (p-e) an.
3. Das idealistische Ziel ‚freier Volksbildung‘ bestand bis 1933 in der ‚Wissenschaftspopularisierung‘⁵². Das dazu entwickelte reformpädagogische Format ‚Arbeitsgemeinschaft‘ sollte ‚selbstaktives Lernen des Lernens‘ ermöglichen und emotional wirkende Lernfaktoren berücksichtigen. Nach 1933 wurde beides deutlich reduziert, um im Gegenzug Willens- und Charakter-Erziehung zu betonen. Entsprechende Angebote sind im Fachgebiet ‚*wissenschaftlich-volksbildend*‘ (w-v) zusammengefasst.⁵³
4. Schließlich implementierte die VhGB ab 1933 eine Vielzahl von Angeboten in Sprache und Stil der nationalsozialistischen Weltanschauung. Nicht angenommen wurden Angebote mit demokratischem Anspruch. Untersuchungslogisch wurden die Angebote mit deutlich erkennbaren nationalsozialistischen Inhalten im Fachgebiet ‚*ideologisch-heranführend*‘ (i-h) ausgewiesen. Dabei handelt es sich nicht um die ‚Schulungen‘ (vgl. Abschnitt 1), sondern ‚nur‘ um ein Heranführen an die nationalsozialistische Weltanschauung.

Die Programme der VhGB blieben bis 1945⁵⁴ dem ‚Berliner Bildungsplan‘⁵⁵ entsprechend strukturiert: Angeboten wurde von qualifizierten Lehrenden ein systematisches, stufenförmi-

46 vgl. auch Nistl in diesem Band

47 vgl. Seifert in diesem Band

48 z. B. Arbeitsplan 1934/1935, 18

49 vgl. Baker in diesem Band

50 Eindeutig beruflich weiterbildende Kurse (z. B. Stenografie) wurden im NS durch ein anderes Amt organisiert.

51 vgl. Ciupke et al. 2007

52 Spurensuche 2020

53 ‚Volksbildend‘ nimmt den damals mit ‚Volk-Bildung‘ bzw. ‚Volks-bildung‘ explizit formulierten, heute oftmals verleugneten Anspruch auf, dass auch Erwachsene noch ‚erzogen‘ werden sollten.

54 Allerdings änderte sich mit dem Arbeitsplan 1938/39 die Reihenfolge, denn es wurde ein spezifisches Thema an den Anfang der Bildungsangebote gestellt und die bis dahin die Nummerierung anführenden Kurse ‚Gutes Deutsch‘ wurden zum Sprachenbereich nach hinten versetzt (vgl. Arbeitsplan 1938/39). Dieser Transformationsschritt ist Teil der ‚Kernzeit‘.

55 Veröffentlicht erst im Herbst 1932, hatte ihn Erwin Marquardt wesentlich seit 1930 mit entwickelt und inhaltlich auf der Prerower Tagung im Juni 1931 diskutiert (vgl. Rzehak in diesem Band). Urbach urteilt, dass „der

ges Lernen, um Nutzende von ihrem Wissensstand aus zu den für ihre (Über-)Lebenserfordernisse nötigen Fähigkeiten und Kompetenzen zu führen.

Mit ihren Angeboten bis 1945 funktionierte die VhGB in einer allen ‚Vorfeldorganisationen‘ des NS zugewiesenen Rolle, nämlich Deutsche zur Akzeptanz des NS zu bewegen. Strukturbestimmend war daher ihre Dienstleistungsfunktion zugunsten der staatlichen und parteilichen Interessen in der nationalsozialistischen Diktatur. Als Institution wurde sie Teil des „Kompetenzzwirrwarrs“⁵⁶, wirkte aber in dieser Rolle gleichzeitig bei der polykratischen „Durchherrschung“⁵⁷ mit.

3 Charakterisierung der Befunde: Fachgebiete in Bewegung

In diesem Abschnitt werden Einzelbefunde detailliert entlang von Lehrenden, Angeboten und Nutzenden vor dem Hintergrund der vier Zeitabschnitt und vier Fachgebiete vorgestellt. Das Gesamtangebot der VhGB an Kursen in den Herbstplanungen des Zeitraums 1930 bis 1945 umfasste 4.370 nummerierte Kurse.⁵⁸

3.1 Angebote und Lehrende an der Volkshochschule Groß-Berlin zwischen 1930 und 1945

An der VhGB wurden bis 1932 Lehrende in einem repräsentativ-demokratischen Verfahren daran beteiligt,⁵⁹ welche Angebote in das Programm aufgenommen werden sollten, dies entfiel ab 1933.

Realisiert wurde ein Angebot, wenn es von mindestens 25 Hörer*innen belegt wurde. Ein Kurs umfasst zwischen fünf und zehn Doppelstunden und kostet 2,50 Reichsmark (RM), jeder weitere belegte Kurs 1,25 RM, bei Ermäßigung eine RM, Fremdsprachen- und Musik-Kurse kosteten bis zu 3,50 RM.⁶⁰

Mit Beginn des Zweiten Weltkriegs fielen vom Herbst-Arbeitsplan 43 % des Angebots aus, die Belegungen gingen um 47 % zurück. Das umfangreichste Angebot mit 324 Kursnummern und 177 Lehrenden war nicht zufällig im Spätsommer 1942 geplant worden.⁶¹ Seismografisch spiegeln sich in der VhGB auch die Niederlagen der Wehrmacht mit 33 % Rückgang der Nutzenden wider.

Tabelle 1 belegt als entscheidendes Ergebnis der empirischen Untersuchung, dass insgesamt lediglich 10 % des Angebots über den gesamten Zeitraum gezielt zur nationalsozialistischen

Berliner Plan nicht mehr zur Geltung (ge-)kommen (sei)“ (Urbach 1971 98). Dies widerlegt nun die vorliegende statistische Untersuchung, wenngleich der Bildungsplan verbal nicht mehr erwähnt wurde.

56 Fischer 1981, 228

57 Hachtmann 2011, 51

58 Die im Folgenden dargestellten Berechnungsergebnisse im Textverlauf, in Tabellen und Abbildungen beziehen sich jeweils auf eigene Berechnung vor dem Hintergrund dieser Grundgesamtheit. Ein Verweis ist in den Abschnitten 3.1 und 3.2 diesbezüglich an den entsprechenden Stellen zur besseren Lesbarkeit nicht mehr angeben.

59 Voll- und Fachversammlungen der Lehrenden, an welchen alle teilnehmen konnten, die Angebote eingereicht hatten, erstellten (z. T. auf Bezirksebene) Vorschläge, die dann über Vertrauensleute dem Vorstand, dem Ausschuss sowie der Leitung der VhGB zugeleitet wurden. Ein enger Kreis stellte daraus das zu veröffentliche Programm zusammen. (vgl. Mitteilungsblatt 1931/32, 3).

60 vgl. z. B. Arbeitsplan 1930/31, Arbeitsplan 1931/32, Arbeitsplan 1932/33, Arbeitsplan 1924/35

61 vgl. Arbeitsplan 1942/43

Weltanschauung hinführen sollten. Die VhGB setzte somit ihre Angebotspalette, die unter der Geschäftsführung von Erwin Marquardt am Ende der Weimarer Republik entwickelt worden war, zu 90 % fort.

Tab. 1: Angebot und Lehrende im Zeitraum Herbst 1930 bis Frühjahr 1945 (eigene Darstellung)

| Fachgebiete | Menge Kursnummern | Anteil in Prozent am Gesamtangebot | Menge Lehrende | Anteil in Prozent am Angebot |
|---------------------------------|-------------------|------------------------------------|----------------|------------------------------|
| kompensatorisch – befähigend | 1.530 | 35 % | 801 | 31 % |
| praktisch – einübend | 1.525 | 34 % | 752 | 29 % |
| wissenschaftlich – volksbildend | 857 | 21 % | 610 | 24 % |
| ideologisch – hinführend | 455 | 10 % | 380 | 16 % |

Die Angebote reichten insgesamt 2.547 Lehrende ein. Unter ihnen waren 350 Frauen, was einem durchschnittlichen Anteil von 13 % entspricht. Dieser Durchschnittswert schwankt logisch den Rahmenbedingungen entsprechend zwischen 7 % im Lehrplan 1930/31 und 22 % im Arbeitsplan 1943/44. Etwa die Hälfte der Lehrenden bot ihr Thema auch ein zweites Lehrjahr an. Die Fluktuation war subjektiv von politischen und ökonomischen Motiven, objektiv von den Entscheidungen der VhGB-Leitung abhängig.⁶² Das relativiert die Annahme, die Lehrer*innenschaft wäre nach 1933 ausschließlich nach ideologischen Kriterien zusammengesetzt gewesen. Selbstredend wurden ab 1933/34 nur solche Lehrkräfte beschäftigt, von denen die Leitung annahm, dass sie den Kurs der neuen Regierung unterstützten. Statistisch ergeben sich über den Zeitraum insgesamt 51 % der weiterbeschäftigte Lehrende gegenüber 49 % der nicht weiter beschäftigter Lehrenden.⁶³

Drei exemplarische Beispiele illustrieren diese Übergänge: Dr. Paul Deegener (1875-1949)⁶⁴ war Mitbegründer der VhGB 1920, ‚völkisch‘ orientiert und ab 1928 beim nationalsozialistischen ‚Kampfbund für deutsche Kultur‘. Durchgängig von 1920 bis 1937/38 bot er biologische Lehrausflüge an, zusätzlich dann ab Arbeitsplan 1934/35 eine ‚Arbeitsgemeinschaft‘ zur Rassenkunde.⁶⁵

62 vgl. das Beispiel Paul Deegener (Baker 2021, 152-153)

63 Urbach (1967, 172) und Baker (2021, 72) sprechen von einer ‚Säuberungswelle‘, weil 1933/34 im Arbeitsplan 54 % der Lehrkräfte nicht mehr auftauchten, die im Lehrplan 1932/33 noch Angebote gemacht hatten. Harten sieht mit dem Regimewechsel „sehr wohl eine drastische Veränderung“ (Harten 2019, 56), die sich in einem errechneten 38 %-Anteil von Angeboten in NS-Sprache abbilde. Wahrzunehmen ist, dass etwa die Hälfte von Lehrenden der ‚Berliner Richtung‘ auch nach 1933 ihre Angebote präsentieren konnten. Zudem war die Quote in den Fachgebieten unterschiedlich hoch. Der Begriff ‚Säuberungswelle‘ passt demnach nicht zum Kern des Problems, nämlich der ethischen Beurteilung der VhGB-Praxis nach dem Sommer 1933.

64 vgl. Baker 2021, 69

65 Arbeitsplan 1934/35, 18

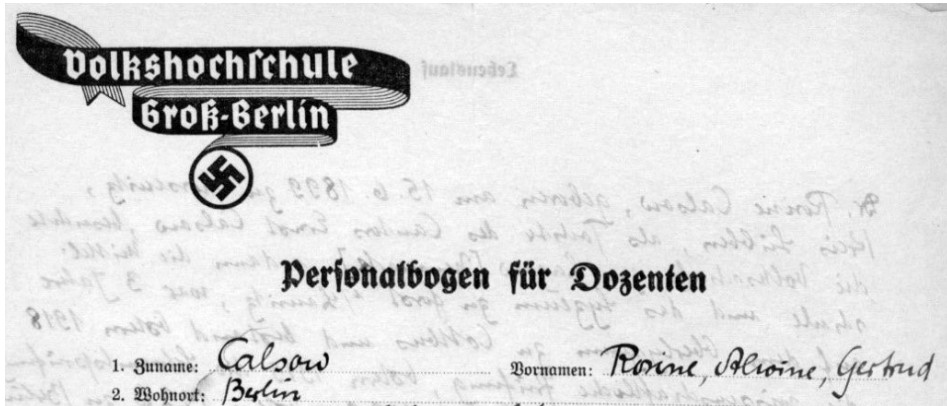


Abb. 1: Deckblatt des Personalbogens von Rosine Calsow (LAB 9)

Dr. Rosine Calsow, geboren am 15.6.1899, war Mitglied im Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB) und bei der Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt (NSV) und bot – wie aus dem Personalbogen in Abbildung 1 ersichtlich – seit dem Lehrjahr 1929 Kurse zur Berliner Theaterszene an. Sie steht beispielhaft für die Angleichung des Angebots an die jeweiligen Umstände, Abbildung 2 und Abbildung 3 illustrieren diese Angleichung.

Meistbeschäftigt war Dr. Erich Rein (1888-1958). Er bot „insgesamt 161 Kurse“⁶⁶ an der VhGB an, organisierte interne Fortbildungen in der Jugendherberge Lehnitz,⁶⁷ hielt Leseabende ab und sprach auf Festveranstaltungen.⁶⁸ „Seit 1919 bis heute im Dienst der Volkshochschule, getrieben von dem Erlebnis der Kameradschaft und Gemeinschaft im Großen Kriege ... (sei ihm seine Arbeit) eine wahrhafte Lebensaufgabe darstellender Dienst an der Volksgemeinschaft“⁶⁹ geworden. Solchen Dienst lobten Nutzende im Zweiten Weltkrieg⁷⁰ und Erich Rein setzte ihn in Westberlin bis zu seinem Tod fort.⁷¹ Wenn Erich Rein von 1945 bis 1958 an (Westberliner) Volkshochschulen⁷² arbeitete, steht seine Persönlichkeit auch für Kontinuität.

Dies bedeutet aber gleichzeitig, dass nicht seriös von einer ‚gezielten Indoktrination der Bevölkerung‘⁷³ durch die Volksbildung gesprochen werden kann: Wenn das ‚Dritte Reich‘ auch

66 Baker 2021, 73

67 Arbeitsplan 1937/38, 54; Das ehemalige jüdische Erholungsheim Lehnitz wurde 1935 und 1938 von der SA verwüstet, dann zur Jugendherberge und schließlich 1940 zum Hilfslazarett umfunktioniert (Becker 2018). Bis letztmalig am 19.12.1943 lud Rein jährlich für einen Sonntag (befreundete) Lehrende nach Lehnitz ein (Arbeitsplan 1943/44, 42).

68 Arbeitsplan 1937/38, 54

69 LAB 9

70 vgl. Urbach 1967, 174

71 MR 1979

72 Senator für Volksbildung 1950

73 Der Kenntnisstand zum Erwachsenenlernen verbietet m. E., den Begriff ‚Indoktrination‘ zu gebrauchen. Bezüglich des Nationalsozialismus verführt er an sich schon zu Fehleinschätzungen der Wirkung von Lernprozessen (vgl. Becker & Studt 2012). Auch Dieter Langewiesche argumentiert schwankend im Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte (1989, 361), wenn er bei Vorträgen Indoktrination und bei kulturellen Angeboten Freiräume vermutet.

„Hitlers Volksstaat“⁷⁴ war, wurden Nutzende der VhGB nicht propagandistisch ‚verführt‘, sondern entschieden sich ‚frei‘, für Angebote Zeit, Geld und persönliche Energie aufzuwenden.

Verändernd auf die Zusammensetzung des Lehrpersonals wirkte sich der Kriegsbeginn aus. Durchschnittlich wurden pro Jahr 41 % der Dozent*innen zur Wehrmacht eingezogen und durch neu rekrutierte (z. B. ältere, freigestellte, verwundete) Lehrende ersetzt. Die zur Wehrmacht eingezogene Dozenten wurden in den Arbeitsplänen aufgelistet und die davon zu Tode gekommenen mit einem Kreuzzeichen markiert. Hieraus ist zu schließen, dass jeder zehnte Dozent der VhGB im Zweiten Weltkrieg sein Leben verlor. Im letzten Arbeitsplan 1944/45 ehrt Konrad Kosmehl als Leiter der VhGB drei Gruppen von Menschen, die „im Einsatz für Großdeutschland“ ihr Leben hingaben: fünf Soldaten, drei Mitglieder des Lehrkörpers sowie jene Hörer*innen, „die den Terrorangriffen zum Opfer gefallen sind“.

Lichtenberg, Friedrichshain
Osten

Die philosophischen Grundlagen des Sozialismus (8) Georg Raible
Die französische Aufklärung, der deutsche Idealismus und die Romantik (Fichtes geschlossener Handelsstaat), Hegel und Feuerbach in ihrer Bedeutung für den Marxismus. Die marxistische Gesellschafts- und Wirtschaftslehre. Der Marxismus in seiner jüngeren philosophischen Auslegung: Pareto und Sorel, die Neukantianer: Max Adler und Vorländer.
 5 Lehrabschnitte zu je 8 Abenden von 20–21½ Uhr.
Reform-Realgymnasium, Parkaue 12 Beginn: Freitag, den 25. Oktober

Wie lernt man beurteilen, ob eine Erzählung wertvoll ist (9)
Dr. Rosine Calsow
 Im Anfang werden Geschichten (Novellen und Skizzen) aus Tageszeitungen und Zeitschriften behandelt. Später gemeinsame Besprechung von Erzählungen der großen deutschen und ausländischen Dichter.
 5 Lehrabschnitte zu je 8 Abenden von 20–21½ Uhr.
Reform-Realgymnasium, Parkaue 12 Beginn: Dienstag, den 22. Oktober

Die Gedankenwelt Friedrich Nietzsches (10) Oberstudiendirektor Dr. Kräutlein
Nietzsches Leben. „Menschliches, Allzumenschliches“, „Morgenröte“, „Fröhliche Wissenschaft“, „Zarathustra“, „Jenseits von Gut und Böse“, „Genealogie der Moral“. Zusammenfassung; Nietzsches Lehren in ihrem begrifflichen Aufbau.
 5 Lehrabschnitte zu je 8 Abenden von 20–21½ Uhr.
Jahn-Realgymnasium, Marktstraße 2-3 Beginn: Donnerstag, den 24. Oktober

Das moderne Musikdrama in Deutschland, Italien, Frankreich und Rußland (11)
Mit Erläuterungen am Flügel.
 5 Lehrabschnitte zu je 6 Abenden von 20–22 Uhr.
Pestalozzi-Oberlyzeum, Prinz-Albert-Straße 44 Beginn: Mittwoch, den 23. Oktober

Anleitung zum Musizieren (12) Guido Waldmann
Durch Singen von Volksliedern, Spielen auf verschiedenen Instrumenten, selbständiges Erfinden von Melodien und Begleitungen schaffen wir uns die Grundlagen zum Verständnis größerer Formen (Sonate, Symphonie). Der Besuch von Konzerten und gemeinsame Aussprache über das Programm sind geplant.
 5 Lehrabschnitte zu je 6 Abenden von 20–22 Uhr.
135. Gemeinschaftsschule, Friedenstraße 31 Beginn: Montag, den 21. Oktober

Menschenkenntnis und Menschenbehandlung (13) Dr. A. Zeddies
Mit Lichtbildvorführungen.
 An den Erfahrungen des Alltags werden die Methoden der Charakterlehren geprüft. Wieweit lassen sich diese Lehren für praktische Menschenbehandlung anwenden? Was ist von Physiognomik und Graphologie zu halten?
 5 Lehrabschnitte zu je 6 Abenden von 20–22 Uhr.
Gemeinschaftsschule, Petersburger Straße 4 Beginn: Donnerstag, den 23. Oktober

Vorkurse der Volksbildungsämter Lichtenberg und Friedrichshain

| | |
|---|--|
| <p>Englisch für Anfänger Studienrat Dr. Hörning <small>Montag und Donnerstag von 20–21½ Uhr. 20 Doppelstunden 10 RM. Reform-Realgymnasium, Parkaue 12. Beginn: 14. Okt.</small></p> <p>Englisch für Fortgeschrittene Studienrat Dr. Hörning <small>Mittwoch von 20–21½ Uhr. 10 Doppelstunden 7 RM. Reform-Realgymnasium, Parkaue 12. Beginn: 16. Okt.</small></p> <p>Einheitskurschrift für Anfänger Lehrer Schmidt <small>Montag von 20–21½ Uhr. 12 Doppelstunden 6 RM. Cecilia-Lyceum, Rathausstr. 8. Beginn: 7. Okt.</small></p> | <p>Richtiges Deutsch in Wort und Schrift Studienrat Dr. Stehmann <small>Dienstag von 20–21½ Uhr. 8 Doppelstunden 4 RM. Reform-Realgymnasium, Parkaue 12. Beginn: 22. Okt.</small></p> <p><small>Im Januar–März werden diese Kurse fortgesetzt. Karten: Mollendorferstr. 5 von 8–15 Uhr und bei den Hausmeistern.</small></p> <p>Gutes Deutsch in Rede, Brief und Buch <small>Das Volksbildungsamt Friedrichshain setzt die Kurse des Herrn Rektor Lankau fort. Unterrichtslokal: Friedenstr. 51, 135. Gemeinschaftsschule. Beginn: Dienstag, 8. Oktober, vorwiegend Diktierverle. Mittwoch, 9. Okt., vorwiegend Sprachübungen.</small></p> |
|---|--|

Abb. 2: Bildungsangebot von Rosine Calsow 1929/30 „Wie lernt man beurteilen, ob eine Erzählung wertvoll ist“ (Lehrplan 1929/33, o. S.)

nicht die nötigen Belegungen bekommen hatten (vgl. Abschnitt 3.1). Erstens kann geschlussfolgert werden, dass im Fachbereich der kompensatorisch-befähigenden Angebote weniger Lehrende ‚rausgeworfen‘ wurden als in den beiden anderen Fachgebieten. Zweitens zeigt die Trendlinie ca. 9 % der nicht mehr weiter (nebenberuflich) Beschäftigten an der VhGB. Auf das Herbstprogramm bezogen bedeutet dies, dass etwa 42 % der Lehrenden des Jahres 1932 ab Mai 1933 wegen systemkritischer Haltung nicht mehr an der VhGB beschäftigt wurden.

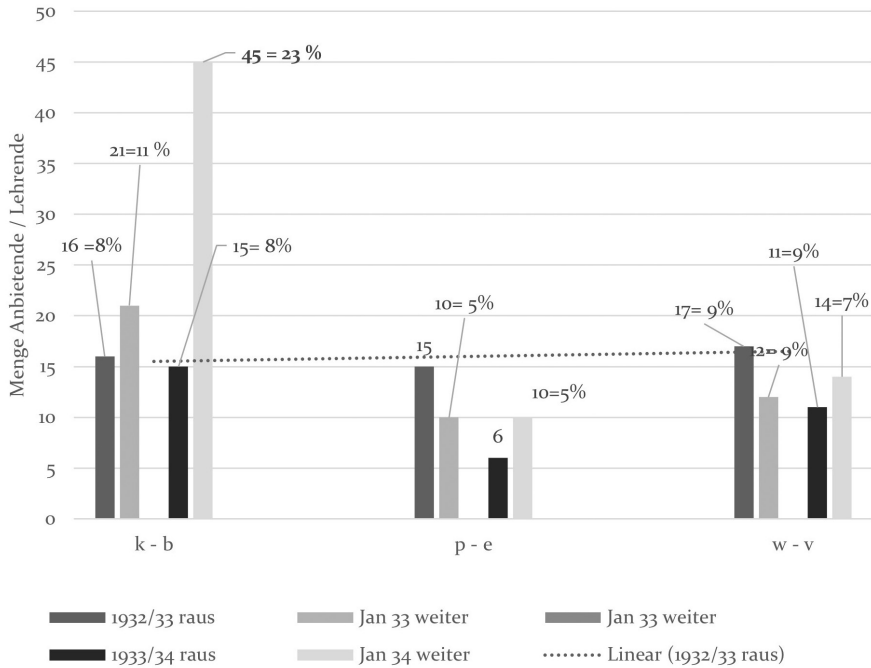


Abb. 4: Vergleich zwischen den weiter beschäftigten und nicht weiter beschäftigten Lehrenden in den Fachgebieten von Januar bis März 1933 und Januar bis März 1934 (eigene Darstellung)

3.1.2 Entwicklung der Fachbereiche im Zeitraum Herbst 1936 bis Sommer 1942

Die Transformationsschritte (vgl. Abschnitt 2) spiegeln insgesamt den zunehmenden Einfluss der nationalsozialistischen Weltanschauung. Mit Blick auf die ‚Kernzeit‘ lassen sich diese Veränderungen wie folgt darstellen:

Den Beginn der ‚Kernzeit‘ bildeten Angebote zum non-formalen Lernen bei der ‚Friedens‘-Olympiade im Sommer 1936.⁷⁶ Die Schritte bis zur nicht öffentlich bekannt gemachten Wannsee-Konferenz im Januar 1942 begleiteten indirekt auch die Vertreibung und Ermordung von Juden und Jüdinnen.⁷⁷ Während der ‚Kernzeit‘ traf zu: ‚Wenn Herrschende vom

76 IZB 1937

77 Indirekte Angebot z. B. „Geschichte des ostmitteleuropäischen Raumes“ (Arbeitsplan 1939/40, 17) oder „Geschichte Südosteuropas unter besonderer Berücksichtigung der neuesten Geschichte“ (Arbeitsplan 1941/42, 6).

Frieden sprechen, bereiten sie den Krieg vor; wer vom Faschismus redet, darf vom Kapitalismus nicht schweigen⁷⁸

Ab 1937 hatte die VhGB den Zentralisierungsbemühungen des Reichsschulungsamtes der NSDAP Tribut zu zollen: Die Reichsarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung⁷⁹ sollte die „Volkserziehungsarbeit [...] einheitlich zusammenfassen und ausrichten“⁸⁰ Über den Deutschen Gemeindetag einbezogen, konnte die VhGB ihre Sonderstellung behalten, hatte sich aber zunehmend anzupassen.⁸¹ Strukturell verändernd, aber ohne die „Musterarbeitspläne“⁸² zu übernehmen, wurde ab dem Arbeitsplan 1939/40⁸³ an den Anfang jedes Jahresprogramms ein Top-Thema gestellt: Für Herbst 1939 lautete es „Vom Wissen um die Heimat“⁸⁴ und umfasste 13 Angebote, im Folgejahr 19 Angebote als „Lehrgänge zur Erschließung des Verständnisses für das Zeitgeschehen“⁸⁵. Im Arbeitsplan 1941/42 finden sich unter dem Titel „Berlin als Kraftquell des Reiches“ 20 Themen.⁸⁶

Abbildung 5 visualisiert die Entwicklungen der Fachgebiete in der ‚Kernzeit‘.

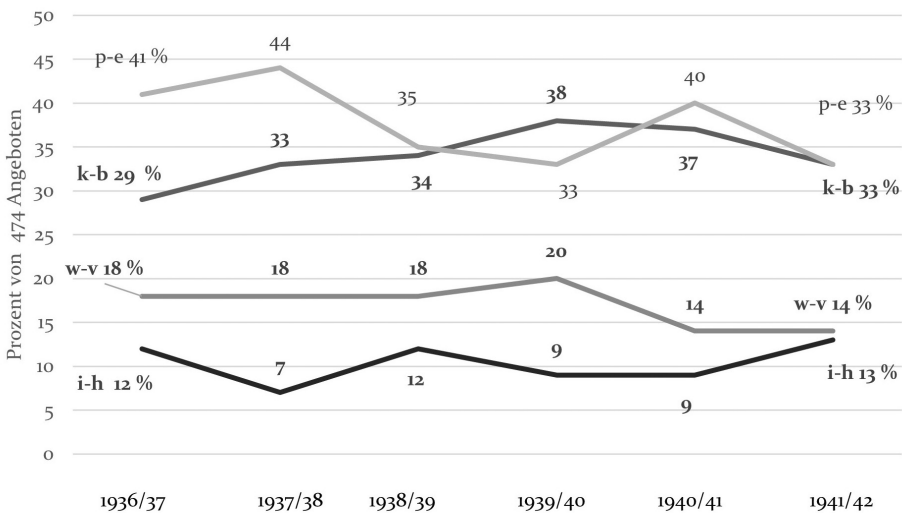


Abb. 5: Entwicklungslinien des Angebots in den Fachgebieten nach Arbeitsplänen 1936/37 bis 1941/42 (eigene Darstellung)

78 gegen Militarismus vgl. Münzer 1998; zu Horkheimer vgl. RLS 2010

79 Wolgast 1996, 203

80 Keim & Urbach 1976, 172

81 Konrad Kosmehl schrieb dazu Geleitworte in jedem Arbeitsplan (vgl. z. B. Arbeitsplan 1934/35, Arbeitsplan 1935/36).

82 vgl. Keim & Urbach 1976, 239-262; Fischer 1981, 148-155

83 Das VhGB-Programm wurde vor Beginn des Zweiten Weltkriegs erstellt und ohne einen Hinweis darauf im September/Oktober 1939 veröffentlicht (vgl. Arbeitsplan 1939/40).

84 Arbeitsplan 1939/40, 6

85 Arbeitsplan 1940/41, 5-7

86 Arbeitsplan 1941/42, 6

Dem Zuwachs bei lebenspraktischen (Kategorie p-e und Kategorie k-b zusammengefasst) Angeboten steht ein deutlicher Rückgang der ‚ideologischen‘ Angebote und deren Aufholung in den Jahren vor dem Zweiten Weltkrieg gegenüber. Dies als Abbild der gesellschaftlichen Entwicklung interpretiert, lässt auf ein gefestigtes Selbstverständnis der Institution schließen. Auch die Auswirkungen des Kriegsbeginns können als seismografisch interpretiert werden: Nutzende wollten während des Wehrmachtvormarsches mehr ‚befähigendes‘ Lernen, ‚wissenschaftliche‘ Inhalte war deutlich weniger gefragt (vgl. Abbildung 5).

3.2 Nutzende an der Volkshochschule Groß-Berlin zwischen 1930 und 1944

Die Überlieferung im Landesarchiv Berlin⁸⁷ ermöglicht zunächst die Menge der tatsächlich die VhGB nutzenden Personen aus den Mehrfach-Belegungen zu ermitteln. Tabelle 2 gibt eine entsprechende Aufschlüsselung, Abbildung 6 visualisiert die Zahlen.

Tab. 2: Übersicht über die Belegungen und Nutzenden zwischen Herbst 1930 und Sommer 1944 (eigene Darstellung)

| Lehrjahr Oktober – Juni | Belegungen | Nutzende |
|-------------------------|------------|----------|
| 1930/31 | 10.356 | 3.882 |
| 1931/32 | 17.477 | 6.470 |
| 1932/33 | 18.602 | 10.826 |
| 1933/34 | 20.398 | 11.234 |
| 1934/35 | 21.927 | 10.286 |
| 1935/36 | 21.927 | 8.246 |
| 1936/37 | 25.537 | 10.687 |
| 1937/38 | 29.789 | 12.334 |
| 1938/39 | 29.829 | 12.763 |
| 1939/40 | 16.350 | 9.709 |
| 1940/40 | 21.630 | 13.195 |
| 1941/42 | 31.000 | 19.428 |
| 1942/43 | 35.300 | 21.558 |
| 1943/44 | 22.593 | 13.500 |
| Σ | 322.715 | 164.118 |

87 LAB 6

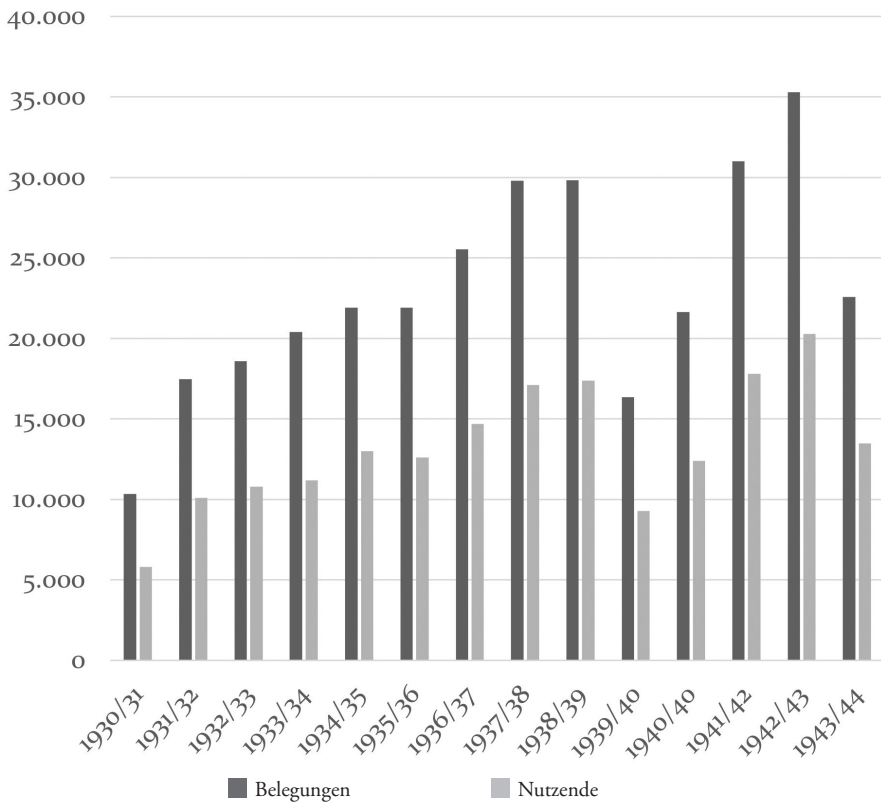


Abb. 6: Entwicklung der Belegungen und Nutzenden vom Herbst 1930 bis Sommer 1944 (eigene Darstellung)

Festzuhalten ist, dass trotz der gravierenden Änderungen der ‚Rahmung‘ nach 1933 das Angebot vermehrt belegt wurde und sich dementsprechend auch die Nutzenden von ca. 5.800 im Lehrjahr 1930/31 auf ca. 17.400 im Lehrjahr 1938/39 erhöhten. Dabei belegt der Rückgang 1935/36 ein relatives Desinteresse an nationalsozialistischen Themen.

Durch den Beginn des Zweiten Weltkriegs reduzierte sich das Angebot um 30 % bis 45 %.⁸⁸ Von diesem Niveau stiegen beide Werte bis zur Niederlagen-Phase an,⁸⁹ was auf eine verstärkte Werbung (nach ‚Stalingrad‘ – ‚Totaler Krieg‘) zurückzuführen sein könnte. Im Zeitraum der ‚Kernzeit‘ (1936-1942) nutzten von den ca. 3,7 Millionen erwachsenen Berliner*innen insgesamt etwa 78.000, das sind 2,1 %, das Angebot der VhGB.

In Tabelle 3 zeigt sich die Differenzierung der Nutzenden nach Berufen in den Veranstaltungsjahren 1932/33 und 1935/36 an der VhGB.

88 vgl. Urbach 1967, 173; Arbeitsplan 1934/35, 4; Arbeitsplan 1937/38, 4

89 Die statistische Erfassung wurde gleichmäßig bis 1943/44 weitergeführt, Kosmehl veröffentlichte in den Arbeitsplänen aber nur noch Belegzahlen (LAB 6).

Tab. 3: Nutzende differenziert nach Berufen, Geschlecht und Jahren 1932/33 und 1935/36 an der VhGB

| Jahre \ Berufe | ohne Beruf | Arbeiter*innen | Angestellte | Beamte | Selbständiges Gewerbe & freie Berufe | Hausfrauen |
|----------------------------------|------------|----------------|-------------|--------|--------------------------------------|------------|
| 1932/33 (männliche Teilnehmende) | 1 % | 36,2 % | 29,4 % | 1,4 % | 1,3 % | |
| 1935/36 (männliche Teilnehmende) | 3,8 % | 25,2 % | 24,3 % | 3 % | 3,8 % | |
| 1932/33 (weibliche Teilnehmende) | 1,2 % | 4,1 % | 20,4 % | 0,5 % | 0,9 % | 3,6 % |
| 1935/36 (weibliche Teilnehmende) | 2,8 % | 4,2 % | 22,1 % | 1,5 % | 2,4 % | 6,9 % |

Angestellte und Arbeiter bilden zusammen den Hauptanteil der Nutzenden (vgl. Tabelle 3), die auch als Kleinbürger*innen⁹⁰ eingestuft werden können und sich durch Weiterbildung gesellschaftlichen Aufstieg oder persönliche Befriedigung erhofften.

4 Schlussfolgerungen

Die empirische Analyse des Angebots und der Lehrenden der VhGB im Zeitraum 1930 bis 1945 ermöglicht qualitative Aussagen zu drei Punkten:

Was seit Mitte der 1960er Jahre als ‚realistische Wende‘ der Erwachsenenbildung diskutiert wird, realisierte die VhGB schon in der Endphase der Weimarer Republik und während der nationalsozialistischen Diktatur.

Die häufig vertretene Ansicht, dass zwischen 1933 und 1945 nicht ‚wirklich‘ von Erwachsenenbildung die Rede sein könne, widerlegen die Angebote der VhGB und deren Belegungen. Die wissenschaftliche Disziplin Erwachsenen-/Weiterbildung sollte sich vom eigens aufgebauten Image verabschieden, ihre Geschichte sei per se eine, die der zunehmenden Demokratisierung der Gesellschaft gedient habe.

90 „Die Bildungsinteressen in den einzelnen Berufen“ in der VhGB stellte Viktor Engelbrecht in einer statistischen Untersuchung dar (Engelbrecht 1926 in Geiger 1984, 124-151). Theodor Geiger (1891-1952), (z. T. angestellter) Geschäftsführer der VhGB (1920-1928), resümierte an seinem Lebensende, dass die ‚Volksaufklärung‘ nach 1848 begann, auch auf das „Kleinbürgertum“ (Geiger 1984, 265) und die ‚Arbeiterbevölkerung‘ zu wirken. Kleinbürger bildeten die Massenbasis des Nationalsozialismus (vgl. Wörsching 2020, 54-60, Zeit Geschichte. Epochen. Menschen. Ideen 2018; zur heutigen Bewertung vgl. Seesslen 2021).

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Alke, M. & Stimm, M. (2019): 100 Jahre Berliner Volkshochschulprogramme – Ergebnisse aus studentischen Forschungsprojekten. *Erwachsenenpädagogischer Report*, Band 65. Berlin: Humboldt-Universität.
- Aly, G. (2006): *Hitlers Volksstaat*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Baker, F. (2021): Fremdsprachenkurse in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus. Eine Programmanalyse der Volkshochschule Groß-Berlin von 1920 bis 1945 (unveröff. Masterarbeit HU Berlin).
- Becker, B. (2018). Der Novemberpogrom 1938 – das Ende des Jüdischen Erholungsheims Lehnitz. Online unter: <https://www.unser-lehnitz.de/2018/11/es-geschah-vor-80-jahren-das-ende-des-juedischen-erholungsheims-lehnitz/>. (Abrufdatum: 22.12.2023).
- Becker, S. & Studt, C. (2012): ‚Und sie werden nicht mehr frei sein ihr ganzes Leben‘. Funktion und Stellenwert der NSDAP, ihrer Gliederungen und angeschlossenen Verbände im ‚Dritten Reich‘. Berlin 2012: Lit-Verlag.
- Senator für Volksbildung (1950): *Die Volkshochschule in Berlin. Fünf Jahre Erwachsenenbildung 1945-1950*. Berlin: Heymann.
- Ciupke, P., Heuer, K., Jelich, F.- J. & Ulbricht, J. H. (2007): *Die Erziehung zum deutschen Menschen*. Essen: Klartext.
- Ciupke, P. & Reichling, N. (1996): ‚Unbewältigte Vergangenheit als Bildungsangebot‘. Das Thema ‚Nationalsozialismus‘ in der Westdeutschen Erwachsenenbildung 1946 bis 1989. Frankfurt/M.: DIE.
- Feidel-Mertz, H. (1994): *Erwachsenbildung im Nationalsozialismus*. In: R. Tippelt (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen: Leske und Budrich, 40-51.
- Feidel-Mertz, H. (2009): *Erwachsenbildung im Nationalsozialismus*. In: R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.); *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 43-58.
- von Felden, H. & Schmidt-Lauff, S. (2015): *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Übergänge im gesellschaftlichen Wandel, im Fokus von Forschung und aus Sicht pädagogischer Professionalität*. In: S. Schmidt-Lauff, H. von Felden & H. Pätzold (Hrsg.): *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, 11-16.
- Fischer, G. (2020): Die „Volksbildung“ des Deutschen Volksbildungswerks 1933 bis 1945. In: *Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung*, 29, 58-90.
- Fischer, G. (2010): Heilen oder Helfen. In: *Alt-Gunzenhausen*, 65, 207-269.
- Fischer, G. (1981): *Erwachsenbildung im Faschismus. Eine historisch-kritische Untersuchung über die Stellung und Funktion der Erwachsenenbildung zwischen 1930 und 1945*. Bensheim: päd.-extra-Buchverlag.
- Fischer, G. & Scholtz, H. (1980): *Stellung und Funktion der Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus*. In: M. Heinemann (Hrsg.): *Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil 2: Hochschule, Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 110-124.
- Friedenthal-Haase, M. (1999): *Beobachtungen zu Adolf Reichweins Stil als Erwachsenenbildner*. In: M. Friedenthal-Haase (Hrsg.): *Adolf Reichwein. Widerstandskämpfer und Pädagoge*. Erlangen: Palm, 109-124.
- Geiger, T. (1928): *Erfolge oder Misserfolge der Volkshochschulbewegung*. In: *Die Kunstgemeinde*, 9, 153-154.
- Geiger, T. (1984): *Erwachsenbildung aus Distanz und Verpflichtung. Zusammengefasst und herausgegeben von Johannes Weinberg*. Bad Heilbrunn: Klinghardt.
- Hachtmann, R. (2011): *Elastisch, dynamisch und von katastrophaler Effizienz – zur Struktur der Neuen Staatlichkeit des Nationalsozialismus*. In: S. Reichardt & W. Seibel (Hrsg.): *Der prekäre Staat. Herrschen und Verwalten im Nationalsozialismus*. Frankfurt/M.: Campus.
- Harten, M. (2019): *Die Volkshochschule Groß-Berlin im Übergang von der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus – Eine Dokumentenanalyse der Programmhefte von 1932/33 und 1933/34*. In: M. Alke & M. Stimm (Hrsg.): *100 Jahre Berliner Volkshochschulprogramme – Ergebnisse aus studentischen Forschungsprojekten*. *Erwachsenenpädagogischer Report*, Band 65. Berlin: Humboldt-Universität, 37-60.
- IZB – Internationales Zentral-Büro „Freude und Arbeit“ Berlin (1937): *Bericht Weltkongress für Freizeit und Erholung Hamburg-Berlin 1936*. Hamburg: Hanseatische Verlagsgesellschaft.
- Keim, W. (2013): *Erwachsenbildung*. In: W. Keim & U. Schwerdt (Hrsg.): *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933)*, Band 2. Frankfurt/M.: Lang, 877-928.
- Keim, H. & Urbach, D. (1976): *Volksbildung in Deutschland 1933-1945. Einführung und Dokumente*. Braunschweig: Westermann.
- Langewiesche, D. (1989): *Erwachsenbildung*. In: D. Langewiesche & H. E. Tenorth (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Band V, 1918-1945. München: C. H. Beck, 337-370.
- Münzer, M. (1998): *Mein Brecht*. In: *Graswurzelrevolution*, 226.
- Olbrich, J. (2001): *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Opladen: Leske und Budrich.

- Petersen, P. (1969 [1924]): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Zit. als Bildung und Erziehung. In: E. Weber (Hrsg.): Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 31-37.
- RLS – Rosa Luxemburg Stiftung Brandenburg (2010). „Wer aber vom Kapitalismus nicht reden will, sollte auch vom Faschismus schweigen“. Online unter: <https://brandenburg.rosalux.de/news/id/22740/>. (Abrufdatum: 22.12.2023).
- Schäffter, O. (2007): Methodentriangulation und das Problem der Inkommensurabilität differenter Denkformen. In: Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007, Erwachsenenpädagogischer Report, Band 11. Berlin: Humboldt- Universität, 102-109.
- Schäffter, O. (2014): Logbucheintrag. Weiterbildung und Transformation. Langfassung Juli 2014. Online unter: <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/team-alt/schaeffter/downloads/weiterbildung-und-transformation>. (Abrufdatum 07.01.2022).
- Schäffter, O. (2015): Übergangszeiten – ‚Transitionen‘ und ‚Life-Trajctories‘. In: S. Schmidt-Lauf, H. von Felden & H. Pätzold. (Hrsg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Opladen u. a.: Verlag Barbara Bundrich, 19-34.
- Seitter, W. (2007): Geschichte der Erwachsenenbildung: eine Einführung. Bielefeld, 3. Aufl; URL: <https://www.diebonn.de/doks/2007-bildungsreform-01.pdf> [Abrufdatum 10.08.2020]
- Senator für Volksbildung (1950): Die Volkshochschule in Berlin. Fünf Jahre Erwachsenenbildung 1945-1950. Berlin: Carl Heymann.
- Seesslen, G. (2021): Wir Kleinbürger. In: Tageszeitung 21.01.2021. (TAZ Berlin 21.1.2021, 12).
- Simon, E. (1959): Aufbau im Untergang. Tübingen: Mohr.
- Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung (2020).
- Statista Research Department (1975): Indexierte Entwicklung der Stunden- und Wochenlöhne im Deutschen Reich in den Jahren 1929 bis 1939. Online unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/249961/umfrage/lohnentwicklung-im-deutschen-reich/>. (Abrufdatum: 22.12.2023).
- Statista Research Department (2023): Einwohnerzahl von Berlin in ausgewählten Jahren von 1600 bis 2022. Online unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1079347/umfrage/bevoelkerung-in-berlin/>. (Abrufdatum: 22.12.2023).
- Steuwer, J. (2017): ‚Ein Drittes Reich, wie ich es auffasse‘- Politik, Gesellschaft und privates Leben in Tagebüchern 1933-1939. Göttingen: Wallstein.
- Tuguntke, H. (1998): Demokratie und Bildung. Erwachsenenbildung am Ausgang der Weimarer Republik. Frankfurt/M.: Haag+Herchen
- Urbach, D. (1967). Die Volkshochschule Groß-Berlin in nationalsozialistischer Zeit. In: Kulturarbeit, 9, 169-175.
- Urbach, D. (1971): Die Volkshochschule Groß-Berlin 1920 bis 1933. Stuttgart: Ernst Klett.
- Urbach, D. (1974): Erwachsenenbildung in Deutschland 1933-1945. In: Pädagogische Rundschau, 28, 782-810.
- Waller, A. (2017): Das Jüdische Lehrhaus in Stuttgart 1926-1938. Bildung – Identität – Widerstand. Stuttgart: Verlag Regionalkultur.
- Welzer, H. (2005): Täter. Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden. Frankfurt/M: S. Fischer.
- Willmann, O. (1882): Dialektik als Bildungslehre. In: E. Weber (Hrsg.): Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13-30.
- Wörsching, M. (2020): Faschismustheorien. Stuttgart: Schmetterling.
- Wolgast, G. (1996): Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Neuwied: Luchterhand.

Archivalien

- Arbeitsplan 1933/34 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan für 1933/34; Staatsbibliothek zu Berlin, 4^e Ay 13413/20.
- Arbeitsplan 1934/35 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan für 1934/35; Staatsbibliothek zu Berlin, 4^e Ay 13413/20.
- Arbeitsplan 1935/36 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan für 1935/36; Staatsbibliothek zu Berlin, 4^e Ay 13413/20.
- Arbeitsplan 1936/37 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan für 1936/37; Zentral- und Landesbibliothek Berlin, B 585 VH 1.
- Arbeitsplan 1937/38 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan für 1937/38; Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, VI. HA, NI Solger, F., Nr. 175.
- Arbeitsplan 1938/39 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan für 1938/39; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/20.
- Arbeitsplan 1939/40 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan für 1939/40; Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, VI. HA, NI Solger, F., Nr. 175.

- Arbeitsplan 1940/41 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan für 1940/41; Zentral- und Landesbibliothek Berlin, B 585 VH 1.
- Arbeitsplan 1941/42 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan für 1941/42; Zentral- und Landesbibliothek Berlin, B 585 VH 1.
- Arbeitsplan 1942/1943 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan für 1942/43; Geheimes Staatsarchiv Preussischer Kulturbesitz, VI. HA, NI Solger, F., Nr. 175.
- Arbeitsplan 1943/1944 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan für 1943/44; Geheimes Staatsarchiv Preussischer Kulturbesitz, VI. HA, NI Solger, F., Nr. 175.
- Arbeitsplan 1944/1945 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan für 1944/45; Geheimes Staatsarchiv Preussischer Kulturbesitz, VI. HA, NI Solger, F., Nr. 175.
- LAB 2 – Volkshochschule Groß-Berlin, nicht paginiertes Konvolut von Statistiken und Schriftverkehr; Landesarchiv Berlin, A Rep. 021, Nr. 2.
- LAB 6 – Volkshochschule Groß-Berlin, nicht paginiertes Konvolut von Statistiken und Schriftverkehr; Landesarchiv Berlin, A Rep. 021, Nr. 6.
- LAB 5-6 – Volkshochschule Groß-Berlin, nicht paginiertes Konvolut von Statistiken und Schriftverkehr; Landesarchiv Berlin, A Rep. 021, Nr. 5-6.
- LAB 9 – Volkshochschule Groß-Berlin, nicht paginiertes Konvolut von Statistiken und Schriftverkehr, Landesarchiv Berlin, A_Rep_021_Nr_9.
- Lehrplan 1930/31 – Volkshochschule Groß-Berlin, Lehrplan für 1930/1931; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/20.
- Lehrplan 1931/32 – Volkshochschule Groß-Berlin, Lehrplan für 1931/1932; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/20.
- Lehrplan 1932/33 – Volkshochschule Groß-Berlin, Lehrplan für 1932-1933; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/20.
- Mitteilungen 1931/1932 – Mitteilungsblatt der Volkshochschule Groß-Berlin, Lehrjahr 1931/32, Nr. 1-4; Staatsbibliothek zu Berlin, 4“ @Ay 13413/27.
- MR 1979 – Brief von Martha Rein, Brief an Georg Fischer 1979; Privatbesitz.
- Rundschreiben 9/38 – Rundschreiben 9/38, nicht paginiertes Konvolut der NSDAP – Reichsorganisationleitung; Bundesarchiv Berlin, NS 22/2033.
- Schr DAF – Schriftwechsel mit der DAF – NS-Gemeinschaft „Kraft durch Freude“ und Deutsches Volksbildungswerk u. a. betr. Veranstaltung von Dichterlesungen, Schulungsangelegenheiten und Veröffentlichungen; Bundesarchiv Berlin, NS 8/197.

Autor

Fischer, Georg; Dr., KZ-Gedenkstätte Neckarelz und Literatur-Museum Augusta Bender, Schefflenz; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Erwachsenenbildung, politische Erwachsenenbildung
 fischer-schefflenz@t-online.de

**III Arbeits- und Lehrpläne der
Volkshochschulen
Historische Analysen**

(d) Organisationsverhältnisse

Malte Ebner von Eschenbach und Regina Meyer

Die hallesche Volkshochschule als akademisches Projekt neuhumanistischer Provenienz. Zum Wirken der Wissenschaftlergemeinschaft „Spirituskreis“ in der Volksbildung in Halle an der Saale

Einleitung

Der Gründungsprozess der halleschen Volkshochschule steht bereits in einer fruchtbaren Konstellation, die vor allem durch die extramuralen Bildungsaktivitäten der Mitglieder der Universität Halle charakterisiert ist.¹ Auf Beschluss des städtischen Ausschusses vom 9. Juli 1919² wurde die Volkshochschule in Halle am 11. Oktober 1919 mit einem Festakt in der Aula des Stadtgymnasiums (Abbildung 1) eröffnet, bei der u. a. der Vorsitzende des Studiausschusses der neu gegründeten Volkshochschule, das Spirituskreismitglied Prof. Paul Menzer seine programmatische Rede über die Aufgaben der neuen Volkshochschule³ hielt. Vor allem die Verbesserung der Volksbildung stellte für ihn den einzig richtigen Weg zur Erreichung der aus seiner Sicht bisher fehlenden ‚wahren‘ Vereinigung des deutschen Volkes zu einer Gesamtheit dar, wodurch zugleich die eigentliche Staatsgesinnung erreichbar sei.



Abb. 1: Postkarte „Städtisches Gymnasium“ Halle/S. um 1900 (PK SG)

1 vgl. Ebner von Eschenbach & Meyer 2023

2 vgl. A Mag 1919

3 Menzer 1919a

Mit der Eröffnung der städtischen Volkshochschule Halle an der Saale erlangte eine Unternehmung in der Volksbildung in der Preußischen Provinz Sachsen eine Gestalt, deren Institutionalierungsprozess eng verbunden ist mit der Universität Halle im Allgemeinen und dem Engagement einiger ihrer Mitglieder im Besonderen. Während der Weimarer Republik wurde die Volkshochschule durchgängig von Mitgliedern der Universität Halle geleitet⁴, was ein erstes Indiz dafür ist, wie eng gefügt die Beziehung zwischen Universität und Volkshochschule sich in Halle darstellt. Bereits die prominente Platzierung als Eröffnungsredner auf der festlichen Eröffnungsveranstaltung des ersten Leiters der halleschen Volkshochschule, Prof. Dr. Paul Menzer, der einen Lehrstuhl für Philosophie und später auch der Pädagogik an der Universität Halle inne hatte, setzt die enge Beziehung zwischen Volksbildung und Universität in Halle nicht nur symbolisch in Szene, sondern drückt in diesem Ereignis bereits das Ergebnis eines effektvollen akademisch geprägten Wirkens in der halleschen Volksbildung aus.

Bislang vorgelegte bildungshistorische Untersuchungen zur halleschen Volkshochschule in der Weimarer Zeit haben die Spur des akademischen Engagements in Halle skizziert⁵, der wir in diesem Beitrag mit folgender Fokussierung nachgehen: Im Horizont der Formierung der halleschen Volkshochschule zeichnet sich ein akademischer Einsatz seitens einiger Mitglieder der Universität Halle ab, der sich ideell aus den Dynamiken der Universitätsausdehnungsbewegung speist und für die Gründung der Volkshochschule von Gewicht ist. Erwin Marquardt beschreibt diese Entwicklung in Halle gar als eine „lokalbedingte Sonderform“⁶, die mit „einer Vereinigung von Universitätsausdehnung, Vortragswesen, Musikpflege und Sprachunterricht [einen] vielseitigen Bedarf deckt“⁷. Dabei spielt für diesen Kontext in Halle nicht nur die Akademia im weiteren Sinne eine wichtige Rolle, sondern auch die in Halle ansässige Wissenschaftlergemeinschaft *Spirituskreis*⁸ in einem engeren Sinne. Deren Mitglieder traten einerseits als Dozierende sowie als Leitung (Paul Menzer) in der Volkshochschule Halle auf und hatten andererseits einen erheblichen Einfluss auf die preußische Volksbildung und damit auf die Gründungskonstellation der Volkshochschule Halle. Diese Beziehungskonstellation zwischen Volkshochschule und Universität und ihre Effekte lassen sich – und das werden wir im Folgenden zur Darstellung bringen und zur Diskussion stellen – nicht nur als ein akademisches Projekt intelligibel machen, das sich dadurch auszeichnet, dass die Akademia als Aufbau- und Anschubhilfe für die neue Institutionenform Volkshochschule in Halle fungierte; darüber hinaus steht der Entstehungszusammenhang und die Grundausrichtung der Volkshochschule Halle im Zeichen eines neuhumanistischen Ansatzes, der von den Mitgliedern des Spirituskreis eingebracht wurde.

Um diesen Gedankengang zur Darstellung zu bringen und untermauern zu können, werden wir zunächst auf den Spirituskreis im Horizont seines universitäts-, wissenschafts- und bildungspolitischen Engagements eingehen (Abschnitt 1). Auf der Grundlage der Arbeitspläne der Volkshochschule Halle werden wir sodann die Beziehung zwischen der Volkshochschule und der Universität Halle anhand zweier empirischer Einsatzpunkte (Angebots- und Pro-

4 Von 1919 bis 1921 leitete Prof. Paul Menzer die Volkshochschule, ehe die Leitung aufgrund seiner Wahl zum Rektor der Universität Halle an den Lektor für Sprechwissenschaften Dr. Richard Wittsack übergang, der von 1921 bis 1932 die Volkshochschule Halle führte; von 1932 bis 1934 erhielt schließlich der Prof. für Vorgeschichte Hans Hahne diese Funktion (vgl. AP Nov. 1934-März 1935). Hahne ist bereits seit der Anfangszeit der Volkshochschule Halle als Dozent an ihr tätig (z. B. 1/1922, 2/1922, 1/1923, 3/1923, 1/1927) vgl. Tabelle 1 Anhang).

5 vgl. Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2019; Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2020a

6 Marquardt 1933, 46

7 ebd.; Für diesen Hinweis auf Erwin Marquardt danken wir Henrike Rzehak (i. d. Band).

8 vgl. Mühlpfordt & Schenk in Verb. m. Meyer u. Schwabe 2001; Schenk & Meyer 2007; Meyer 2017

grammentwicklung sowie Dozent*innenaktivität) qualifizieren (Abschnitt 2). Am Schluss des Beitrags greifen wir die erkenntnisleitende Frage des Beitrags, ob und inwiefern die Volkshochschule Halle als akademisches Projekt neuhumanistischer Provenienz verstanden werden könnte, zur Beantwortung auf (Abschnitt 3).

1 Die Wissenschaftlergemeinschaft Spirituskreis

1.1 Der Spirituskreis – Eine halleche Professorenvereinigung geisteswissenschaftlicher Provenienz

Am 8. November 1890 wurde auf Initiative des Althistorikers Eduard Meyer und des Philosophen Benno Erdmann an der hallechen Universität das sog. *Spirituskränzchen*, auch *Spirituskreis* oder *Spiritusring* genannt, gegründet. Der lange Zeit verkannte Name Spirituskreis bzw. Spiritusring hatte einen doppelten Sinn: Sein Ursprung liegt in der Wissenschafts- und Wirtschaftsgeschichte der wilhelminischen Zeit. Das damalige Kartell der *Spiritusindustrie* hieß *Spiritusring*. Da in dem ausgesprochen exponiert geisteswissenschaftlichen Kreis Naturwissenschaftler lange Zeit weder als Mitglied noch als Gast erwünscht waren, übertrugen die so Versmähten „den Namen des Spiritus-Kartells scherzhaft-ironisch, mit abwertendem, nicht gerade wohlwollendem Unterton, auf den sich abschließenden Gelehrtenkreis, der dadurch nominell mit den Schnapsfabrikanten auf eine Stufe gestellt wurde“⁹. Eduard Meyer definierte jedoch die eigentlich abwertende Bezeichnung *Spiritus* in *Geist* um. So wurde aus dem Schimpf- und Spottnamen ein Ehrenname.

Die hier gegründete Professorenvereinigung entsprach kaum Vereinen im herkömmlichen Sinne, denen es vor allem um geselliges Miteinander ging. Es gab weder ein Statut noch waren Mitgliedsbeiträge zu zahlen. Trotzdem war die Zusammenkunft im Kreis nicht zwanglos, sondern funktionierte mittels bestimmter, strikt einzuhaltender ungeschriebener Regeln. Bei den Abendveranstaltungen in Privaträumen wurde durch eines der Mitglieder stets ein Vortrag gehalten, der anschließend diskutiert wurde. Die Mitglieder wechselten sich als Gastgeber dieser Vortragsabende ab. Nach einem, von der Hausfrau gebotenen, kleinen Abendessen standen allgemein anliegende universitäts-, wissenschafts- sowie kommunal-, schul- und bildungspolitische Fragen zur Debatte. Diese Zusammenkünfte hatten also nicht nur Geselligkeit an sich zum Zweck. Vielmehr war stets die Diskussion zu den sie bewegenden Fragen hauptsächliches Ziel. Dabei handelte es sich um eine Form der Sozialisation von Geisteswissenschaftlern im Sinne von Positionierung im Sog der sich rasant entwickelnden Naturwissenschaften, der daraus resultierenden stetig voranschreitenden Industrialisierung und damit verbundenen grundlegenden Veränderungen in der Gesellschaft, die auch an den deutschen Universitäten deutliche Spuren hinterließ.¹⁰

Die Anzahl der Mitglieder des Kreises war auf Zwölf begrenzt, denn die Treffen fanden einmal im Monat statt (Abbildung 2). Zudem war die Zahl der von ihnen vertretenen reformiert christlichen Richtung lutherisch-pietistischer Prägung geschuldet. Die Zahl Zwölf entsprach exakt der Anzahl der Apostel. Nicht jeder, der wollte, konnte auch Mitglied des Kreises wer-

9 Mühlpfordt & Schenk in Verb. m. Meyer u. Schwabe 2001, 12

10 Die geistige Debatte einschließlich nichtwissenschaftlicher Aktivitäten der Mitglieder des Spirituskreises im Rahmen ihrer Zusammenkünfte sind über fast siebenzig Jahre thematisch und personell komplett nachvollziehbar (vgl. Mühlpfordt & Schenk in Verb. m. Meyer u. Schwabe 2001; Mühlpfordt & Schenk in Verb. m. Meyer u. Schwabe 2004; Schenk & Meyer 2007).

den. Bei Abgang eines seiner Mitglieder wegen Berufung oder Tod wurde ein neues, in die Runde passendes Mitglied ausgesucht bzw. von einzelnen Mitgliedern empfohlen. Mitunter verblieb der Kreis in geringerer Zahl, wenn ein solches nicht sofort gefunden werden konnte. Der Kreis setzte sich von Beginn an maßgeblich aus Vertretern der Juristischen, Theologischen und Philosophischen Fakultät zusammen, wobei die Philosophische die Kernfakultät war.¹¹



Abb. 2: „Mitglieder des Spirituskreis 1902“ (Mühlpfordt & Schenk in Verb. m. Meyer u. Schwabe 2001, 73) sitzend v. l. n. r.: Erich Haupt, Edgar Loening, Friedrich Loofs, Wilhelm Dittenberger; stehend v. l. n. r.: Georg Wissowa, Eduard Meyer, Alois Riehl, Johannes Conrad, Carl Robert, Rudolf Stammer, Emil Kautzsch, Max Reischle. Die Wandbilder zeigen links den nach Bonn berufenen Benno Erdmann und rechts das nach Berlin berufene Mitglied Richard Pischel. Der Kranz rechts erinnert an das verstorbene Mitglied August Müller. Das kleine Bild auf dem Stuhl rechts zeigt das nach Erfurt berufene Mitglied Hermann Johann Schmidt). Das Bild hängt jetzt im Robertinum-Institut für Altertumswissenschaften auf dem Universitätsplatz in Halle)

1.2 Der Aufstieg der Naturwissenschaften und dessen Effekte auf den neuhumanistischen Grundtenor des ‚Spirituskreises‘

Im Unterschied zu aus Naturwissenschaftler*innen oder Gelehrte*innen und Beamt*innen zusammengesetzten wissenschaftlichen Vereinigungen¹² gründete sich der hallesche Professorenkreis angesichts der immer mächtiger werdenden Dominanz des naturwissenschaftlich-technischen Bereichs gegenüber den Geisteswissenschaften auch in der Schul- und Hochschulbildung, wie der zunehmenden Etablierung der Realschulen, des Rückgangs der Gymnasialbildung, der Gründung von Technischen Hochschulen, der massiven Finanzie-

11 vgl. Mühlpfordt & Schenk in Verb. m. Meyer u. Schwabe 2001, 54 und 62

12 z. B. *Montagsgesellschaft* in Königsberg (1815-1945), *Mittwochsgesellschaft* in Berlin (seit 1863) oder die *Freitagsgesellschaft* in Göttingen (seit 1779)

rung der naturwissenschaftlichen Forschung. Mit der Neuabfassung des Bürgerlichen Gesetzbuches (BGB) in den 1890er Jahren und der Reformierung des allgemeinen Schulwesens um 1900 sowie den immer stärker werdenden Emanzipationsbestrebungen der Naturwissenschaftler*innen innerhalb der Philosophischen Fakultät, die ihren Niederschlag in zahlreichen Fakultätsauseinandersetzungen fanden, in deren Ergebnis sich dann 1923 endgültig die Naturwissenschaften als fünfte neben den vier bestehenden als eigenständige Fakultät etablierte, sollten die ersten Weichen für die bevorstehenden großen wirtschaftlichen wie auch politischen Veränderungen in der damaligen deutschen Gesellschaft gestellt werden. In dieser bewegten Zeit sahen sich die dem neuhumanistischen Bildungsideal verpflichteten Wissenschaftler zunehmend der Freiheit der Wissenschaft sowie des Selbstbestimmungsrechtes der Universität(en) beraubt. Die damals durch den allumfassenden und grundsätzlichen gesellschaftlichen Umbruch ausgelöste Krise der Wissenschaften wurde von den Geisteswissenschaftlern zugleich als Krise der Kultur und Bildung begriffen.¹³

In den fast 70 Jahren ihres Bestehens war das aus der Mitteldeutschen Aufklärung von Halle und Leipzig hervorgegangene neuhumanistische Ideal das eherne Band, dass den Spirituskreis, trotz mitunter unüberwindlich scheinender persönlicher Differenzen, im gemeinsamen Kampf gegen die herrschende Dekanabilität, für die Wahrung der Latinität als einer tragenden Säule humanistischer Grundbildung, gegen die allmählich zur Übermacht heranwachsenden Naturwissenschaften,¹⁴ für die Autonomie und Selbstverwaltung der Universität gegen jegliche dirigistischen Versuche der Einflussnahme durch Ministerielle à la couleur, die Erhaltung der Lehrfreiheit überhaupt vereinte. Das Ideal des Neuhumanismus, das sich an die 1810 von Wilhelm von Humboldt initiierte Universitätsreform anschloss, blieb über Jahrzehnte hinweg in verschiedenen Variationen der Grundtenor des halleschen Professorenkreises und ist Ausdruck des sog. „unpolitischen Charakters“ der deutschen Universität bis zum Ende der Weimarer Republik.¹⁵ Dies spiegelt sich insbesondere in der Anfangszeit auch in den von den Mitgliedern des Spirituskreises vertretenen Fächern signifikant wider. Es waren insbesondere Altertumswissenschaftler (Altphilologen, Althistoriker, Klassische Archäologen und Orientalisten), wie Eduard Meyer, Carl Robert, Wilhelm Dittenberger, Benedikt Niese, Ernst von Stern, Georg Wissowa und Otto Kern, die im Spirituskreis einflussreiche Positionen als Rektoren, Dekane, Ädile innerhalb der Universität bzw. auch Leiter herausragender Buch- und Zeitschriftenprojekte einnahmen.

1.3 Zum universitäts-, wissenschafts- und bildungspolitischen Engagement des Spirituskreises

Am Rande der jeweiligen Treffen des Spirituskreises wurden, wie bereits erwähnt, nicht nur wissenschaftliche Themen diskutiert, sondern es standen stets auch universitäts- sowie wissenschaftspolitische Fragen zur weiteren Entwicklung des deutschen Hochschulwesens im Allgemeinen und der halleschen Alma Mater im Besonderen wie auch des Bildungswesens

¹³ vgl. Mühlpfordt & Schenk in Verb. m. Meyer u. Schwabe 2001, 13-14

¹⁴ Dies drückte sich nicht nur in der Vielzahl von Neubauten für die Naturwissenschaften aus: So in Halle u. a. 1877 Frauenklinik, 1878 Anatomie, 1881 Physiologie, 1886 Umbau der alten Klinik zum Zoologischen Institut, 1889 Nervenklinik, 1891 Pharmakologisches Institut, wogegen nur ein Bauwerk – das spätere Robertinum – 1891 als Gebäude der Altertumswissenschaften steht (vgl. Mühlpfordt & Schenk in Verb. m. Meyer u. Schwabe 2001, 146).

¹⁵ vgl. ebd., 80

insgesamt zur Debatte. Ihren Niederschlag fand diese in der bis zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges 1914 sehr regen und durch den Spirituskreis weitgehend dominierenden Gestaltung der halleschen wie auch deutschen Universitätspolitik. Unterstützt wurden sie dabei bis 1908 vor allem durch den damaligen Kultusminister Friedrich Althoff. Von 1898 bis 1908 waren von den ersten 21 Mitgliedern des Spirituskreises insgesamt acht Rektoren der Universität Halle.¹⁶ Der sie auszeichnende bürgerlich-humanistische und bürgerlich-idealistische Charakter beeinflusste aber nicht nur die hallesche Entwicklung nachdrücklich. Halle wurde so bei den Rektorenkonferenzen zum Vorhof preußischer Universitätspolitik überhaupt. „[...] das Ideal einer allen Regierungssystemen und sonstigen außerwissenschaftlichen Einflüssen gegenüber eigenständigen und primär geisteswissenschaftlich geprägten universitas“¹⁷ war aber vom Grundcharakter her eher bewahrend denn progressiv revolutionär. Dennoch traten sie fortschrittlich bei den Rektorenkonferenzen Preußens auf und setzten sich für das Promotionsrecht und die Gleichberechtigung der Technischen Hochschulen, für die vollständige Anerkennung des Oberrealschulabiturs, für die Abschaffung der Latinität im Universitätszeremoniell als überholt und lebensfremd, für die Schaffung einer selbständigen Naturwissenschaftlichen Fakultät, für die Gründung einer Staats- und Rechtswissenschaftlichen Fakultät sowie auch letztendlich für die Errichtung der Universität Frankfurt am Main ein. Damit bestimmten die halleschen Kränzchenmitglieder teilweise die gesamtpreußische wie auch gesamtdeutsche Universitäts- und Wissenschaftspolitik maßgeblich mit.¹⁸

Unmittelbar nach Ende des Ersten Weltkriegs waren Mitglieder des Spirituskreises Initiatoren nicht nur von Projekten zur Forcierung des deutschen Bildungswesens, sondern auch wichtiger sozialer Projekte zur Linderung der Kriegsfolgen. Als Rektor gründete Menzer, der dem Vorstand der durch den Theologen und damaligen Rektor Wilhelm Lütgert 1918 gegründeten ‚Akademischen Speiseanstalt‘ (ab 1919 ‚Akademische Speiseanstalt, Burse zur Tulpe e.V.‘), angehörte, einen zweiten Verein, der ab 1925 den Namen ‚Hallische Studentenhilfe‘ trug. Nach der Zusammenlegung beider Anstalten 1927 wurde Menzer neuer Vorsitzender und initiierte nun den Umbau der ‚Burse zur Tulpe‘ zum Studentenhaus.¹⁹ Hallesche Kränzchenmitglieder sind es auch, die die ‚Notgemeinschaft der Deutschen Wissenschaft‘ 1920 mit ins Leben riefen. Daneben brachten sich Spirituskreismitglieder von Anfang an auch mehrfach als Stadtverordnete von Halle bei der Lösung kommunaler Probleme ein. Bereits um die Jahrhundertwende betrachtete das Kränzchenmitglied und der an praktischen Lösungen interessierte Nationalökonom Johannes Conrad z. B. die empirische Grundlegung der staatlichen Agrarpolitik mittels der Agrarstatistik als unabdingbare Voraussetzung für eine erfolgreiche Agrarwirtschaft.²⁰ Kränzchenmitglied und Rechtsphilosoph Rudolf Stammeler begründete die kritische Sozialphilosophie der deutschen Nationalökonomie mit, indem er „für die juristischen als auch nationalökonomischen Fragen eine tragbare methodische und philosophische Grundlage“²¹ entwickelte. Beide beteiligten sich so auch an der Lösung aktueller tagespolitischer Fragen der Stadt Halle wie auch des ganzen Landes.

16 Zwischen 1918 und Anfang 1933 war die Hälfte aller Rektoren *Kränzchenmitglieder*, so dass der Spirituskreis zwischen 1898 und 1932 insgesamt 20 Rektoren stellte.

17 vgl. Mühlpfordt & Schwenk in Verb.m. Meyer & Schwabe, 2001, 377

18 vgl. ebd.

19 vgl. Liebing 2022 bzw. Menzer 1930, 4

20 vgl. Schenk & Meyer 2007, 112-113

21 ebd., 140

In der Weimarer Republik verhielten sich die Mitglieder des Spirituskreises gemäß ihrer monarchistischen Einstellung konservativ. Das bedeutete aber nicht, dass sie zunächst nicht auch die Gelegenheit des Neubeginns für sich als Chance ansahen, ihre Ideale hinsichtlich der seit dem Ende des 19. Jahrhunderts in Deutschland immer stärker werdenden Volksbildungs- und Volkshochschulbewegung zu verwirklichen.

2 Zur Beziehung zwischen Volkshochschule und Universität Halle: Empirische Befunde auf Grundlage der Arbeitspläne der Volkshochschule Halle

Die Arbeitspläne der Volkshochschule Halle liegen uns beinahe vollständig für den Zeitraum der Weimarer Zeit vor.²² Für unser Untersuchungsinteresse, welches sich der Beziehung zwischen hallescher Volkshochschule und der Universität Halle widmet, wählen wir nachfolgend zwei Einsatzpunkte aus, die uns geeignet erscheinen, unsere Fragestellung empirisch zu erhellen: einerseits wird die Entwicklung der Programmbereiche diskutiert (s. Anhang: Tabelle 1), andererseits der Einsatz der Universitätsdozent*innen, die in den angekündigten Veranstaltungen der Volkshochschule Halle auffindbar sind (s. Anhang: Tabelle 2).

2.1 Von den Füßen auf den Kopf gestellt: Zur Programm- und Angebotsentwicklung in den ersten Jahren der Volkshochschularbeit

Die Darstellung der halleschen Arbeitspläne in Tabelle 1 gibt zunächst einen breiten Überblick über die Entwicklung der Programmstruktur. Auffällig ist die zunehmende Ausdifferenzierung der Programmbereiche, die in Tabelle 1 mit in runden Klammern eingefassten Majuskeln gekennzeichnet sind, seit der Gründung 1919. Während der Arbeitsplan 3/1919²³ noch eine implizite Programmstruktur aufweist,²⁴ tritt bereits ab dem Arbeitsplan 2/1920 eine erste explizite Anordnung der Programmbereiche hervor, die folgendermaßen lautet:

22 Insgesamt konnten wir 43 Arbeitspläne der Volkshochschule Halle aus der Zeit zwischen 1919 bis 1937 recherchieren; für unsere Untersuchung beziehen wir uns im Schwerpunkt auf die Arbeitspläne, die während der Weimarer Zeit veröffentlicht wurden: es handelt sich dabei um 35 Arbeitspläne aus der Zeit zwischen 1919 und 1932. So wie es sich für uns darstellt, verfügen wir – bis auf wenige Leerstellen – über einen beinahe vollständigen Satz der Arbeitspläne zur Volkshochschule Halle in der Weimarer Zeit (vgl. AP VHS Halle 1919-1932; eine Übersicht zum vorliegenden Material s. a. Tabelle 1 im Anhang).

23 Hier und im Folgenden verwenden wir die Schreibweise Trimester/Jahreszahl; für den vorliegenden Fall ‚3/1919‘ bedeutet das, dass wir vom Arbeitsplan für das 3. Trimester 1919 sprechen.

24 Im Arbeitsplan 3/1919 sind zehn Veranstaltungsangebote gelistet, die die Struktur der kommenden Arbeitspläne implizit andeuten. Die angekündigten Angebotstitel lauten: ‚1. Die Braunkohle und ihre Verwertung‘, ‚2. Die Elektrizität und ihre Anwendung‘, ‚3. Gesunderhaltung des menschlichen Körpers‘, ‚4. Winke und Ratschläge für die Erziehung der Kinder im Hause‘, ‚5. Einführung in Goethes Faust 1‘, ‚6. Stimmbildung, Sprechen, Vortragen‘, ‚7. Anleitung zur Betrachtung von Kunstwerken der alten und neueren Zeit‘, ‚8. Einführung in Richard Wagners Tannhäuser, Lohengrin und Meistersinger, Dichtung und Musik‘, ‚9. Gut und Böse. Eine Einführung in die Grundbegriffe der Ethik‘ und ‚10. Geschichte der sozialistischen Ideen‘. Während Angebot 1, 2 und 3 dem im nachfolgenden Trimester kommenden Programmbereich ‚A‘ zugeordnet werden könnten, so würden die Angebote 5 bis 8 in den Programmbereich ‚B‘ passen, das Angebot 9 in den Programmbereich ‚D‘ und das Angebot 10 in den Bereich ‚C‘. Die Zuordnung der Angebote 3 und 4 erweist sich als schwierig, evtl. wären sie auch dem Programmbereich ‚D‘ zuzuschlagen.

- ‚(A) Naturwissenschaften und Technik‘,
- ‚(B) Sprachen, Literatur und Kunst‘,
- ‚(C) Staats- und Rechtswissenschaften‘,
- ‚(D) Philosophie und Religion‘.

Diese Ordnung der Programmbereiche bleibt in den ersten Trimestern nach Gründung der Volkshochschule Halle erhalten, ehe ab dem dritten Trimester 1921 eine signifikante Um-
sortierung der Programmbereiche beobachtbar wird: Ab 3/1921 wird auf folgende neue Ord-
nung umgestellt:

- ‚(A) Philosophie, Pädagogik, Religion‘,
- ‚(B) Literatur und Kunst‘,
- ‚(C) Sprachen‘,
- ‚(D) Geschichte und Rechtsfragen‘.

Diese neue Programmstruktur etabliert sich und wird in ihrer Grundordnung nicht mehr
prinzipiell infrage gestellt, wenngleich sie dynamisch bleibt: Es werden Variationen, Verschie-
bungen und Ergänzungen erkennbar, weil im Laufe der 1920er Jahre weitere Programmberei-
che hinzukommen, die in die bis dato gewachsene Struktur an- und eingepasst werden. Bei-
spielsweise zeigt sich die Entwicklungsdynamik der Programmstruktur in 1/1922, indem zum
ersten Mal der Programmbereich ‚(E) Technik, Naturwissenschaften, Medizin‘ aufgenommen
und zum bestehenden Programm angefügt wird; ein weiteres Trimester später kommt der
Programmbereich ‚(F) Allgemeines‘ (Arbeitsplan 2/1922) hinzu; ab dem 1. Trimester 1923
erlangt mit ‚(G) Vorkurse‘ ein weiterer Programmbereich Eingang in den Arbeitsplan und
wird an die bereits aufgewachsene Struktur der Programmbereiche angesetzt; im 3. Trimester
1927 wird ‚(C) Gymnastik‘ als ein weiterer neuer Programmbereich eingeführt – der dann
in den folgenden Trimestern nicht mehr auftaucht, ehe er im 1. Trimester 1929 konstant an-
geboten wird –, wodurch der bis dahin im Programmbereich ‚(C)‘ angebotene Inhalt in den
Programmbereich ‚(D)‘ verschoben wird; in ähnlicher Weise ergeht es dem Programmbereich
‚(F)‘, dessen Inhalte häufiger wechseln – mal ‚(F) Allgemeines‘ (Arbeitsplan 2/1922), mal ‚(F)
Einzelvorträge‘ (Arbeitsplan 1/1923), mal ‚(F) Führungen und Besichtigungen‘ (Arbeitsplan
3/1923), mal ‚(F) Sonderveranstaltungen‘ (Arbeitsplan 1/1925), mal ‚(F) Unterrichtskurse‘
(Arbeitsplan 1/1929) oder mal ‚(F) Medizin, Naturwissenschaften‘ (Arbeitsplan 1/1932); sig-
nifikant ist die Aufnahme des Programmbereichs ‚(E) Frauenfragen, Frauenkurse‘ in 2/1931,
der einen festen Platz erhält. Insgesamt wird im Zuge der Entwicklung der Programmstruktur
von der Gründung der Volkshochschule Halle bis in die Anfänge der 1930er Jahre hinein er-
kennbar, dass die Programmbereiche deutlich ausdifferenziert werden und quantitativ zuneh-
men. Exemplarisch sei auf den Arbeitsplan 2/1932, in dem 10 Programmbereiche aufgelistet
sind, und den Arbeitsplan 1/1921, der vier Programmbereiche umfasst, hingewiesen.²⁵

Nicht nur die Ausdifferenzierung der Programmbereiche verweist auf eine erhebliche Ent-
wicklungs- und Expansionsdynamik innerhalb der Angebots- und Programmentwicklung der
Volkshochschule Halle. Darüber hinaus wird in Tabelle 1 (s. Anhang) – nun mit Bezug auf
die eckigen Klammern bei den einzelnen Programmbereichen – gleichermaßen erkennbar, mit
welcher Geschwindigkeit sich die Anzahl der Angebote in den einzelnen Programmbereichen
entwickelt. Zur Verdeutlichung sei zusätzlich auf das Diagramm 1 hingewiesen, welches die

25 für die Entwicklung der Programmbereichsstruktur vgl. Anhang Tabelle 1

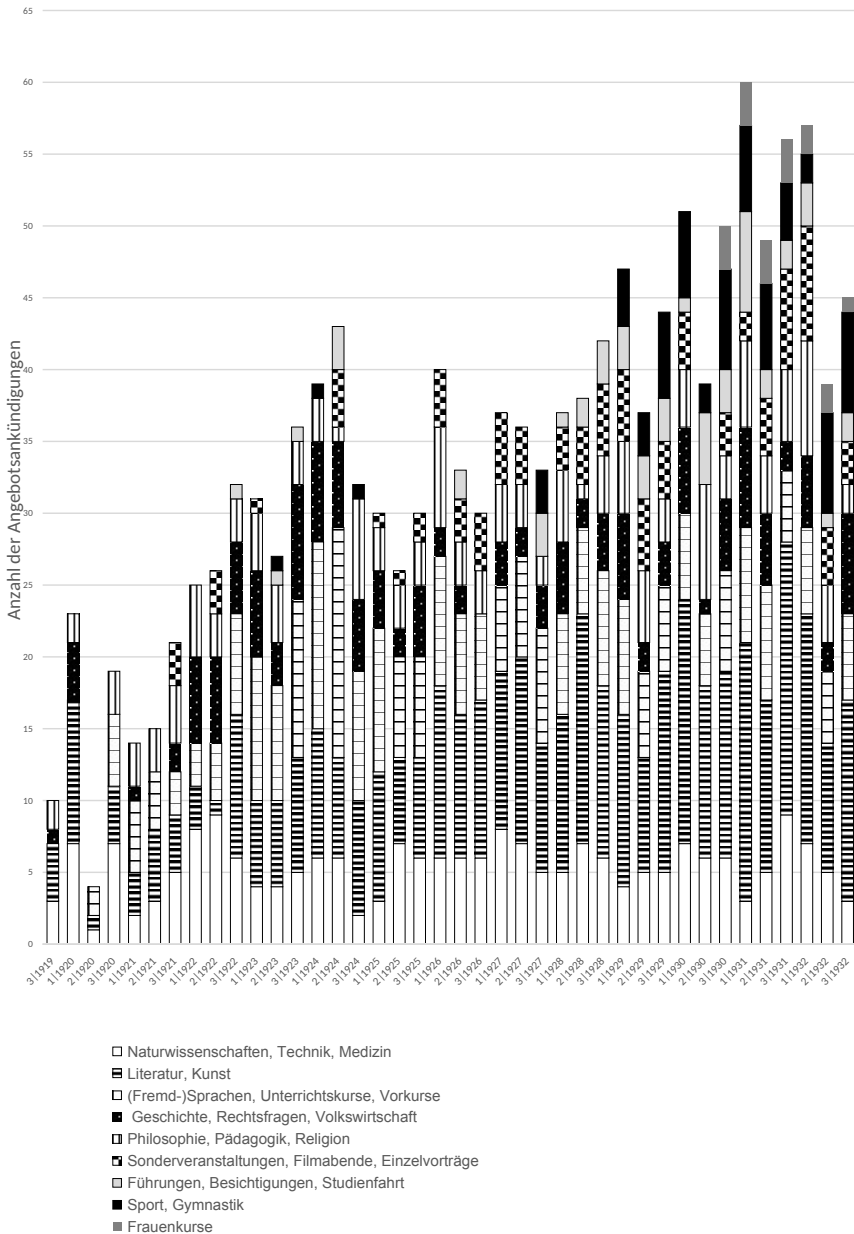
Programmbereichs- und Angebotsentwicklung ausgehend von den in Tabelle 1 versammelten und für die Darstellung aufbereiteten Daten präsentiert.

Während beispielsweise der Arbeitsplan 3/1919 insgesamt 10 Angebote auflistet, so summiert sich z. B. die Anzahl der Angebote im Arbeitsplan 3/1932 auf 45 Veranstaltungsangebote. Sicherlich ist die Auswahl der beiden Referenzgrößen zugespitzt, gleichwohl stehen sie für eine in den Arbeitsplänen sichtbar werdende Tendenz: die beinahe ungebrochene kontinuierliche Zunahme der Angebote (sowie die zunehmende Ausdifferenzierung der Programmbereiche) von Trimester zu Trimester im Zeitraum der Weimarer Republik. Etwas grob zusammengefasst, steigen die Angebote Anfang der 1920er Jahre stark an, erreichen 1923/1924 ca. das Dreifache an Angeboten im Verhältnis zum ersten Arbeitsplan 3/1919, ehe sie 1925 wieder stark abfallen und anschließend mit kleineren Zu- und Abnahmen kontinuierlich bis Ende der 1920er Jahre ansteigen. Anfang der 1930er Jahre wird dann der Höchststand an Angeboten während der Weimarer Zeit erreicht (Arbeitsplan 1/1931), der bei 60 Angeboten im Trimester liegt.

Die Beziehung zwischen der Volkshochschule Halle und der Universität Halle lässt über die Gestaltung des Volkshochschulprogramms nunmehr qualitative Aussagen zu. Insbesondere der signifikante Wechsel in der Programmstruktur, der mit dem Übergang vom Arbeitsplan 2/1921 zum Arbeitsplan 3/1921 vollzogen wird und bei dem der vormalig für den Programmbereich ‚A‘ reservierte Inhalt ‚Naturwissenschaften und Technik‘ vom Programmbereich ‚Philosophie, Pädagogik‘ abgelöst wird, zieht dabei unsere Aufmerksamkeit auf sich. Es ist zudem eine kritische Phase, in der der zunächst starke Anstieg (Arbeitsplan 1/1920) der Angebote in einen ebenso starken Abschwung übergeht und ab Arbeitsplan 2/1921 abgefedert und erneut in eine Aufstiegsbewegung gebracht wird, die von da an nicht mehr signifikant unterbrochen wird: Wie lässt sich nun dieser Wechsel in dem Programmbereich von Arbeitsplan 2/1921 zu Arbeitsplan 3/1921 vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses des Beitrags deuten?

War das Programm der Volkshochschule seit ihrer Gründung bis zum Arbeitsplan 2. Trimester 1921 noch derart gestaltet, dass der Programmbereich ‚(A) Naturwissenschaften und Technik‘ den Einstieg in das Programm für die Adressat*innen markierte und der Programmbereich ‚(D) Philosophie und Pädagogik‘ den Schlussstein des Trimesterprogramms, so wurde diese Ordnung ab dem Arbeitsplan 3. Trimester 1921 beinahe spiegelbildlich gewendet bzw. von den ‚Füßen auf den Kopf gestellt‘. Nun markiert der neue Programmbereich ‚(A) Philosophie, Pädagogik, Religion‘ den Beginn des Arbeitsplans, während ‚Naturwissenschaften‘ und ‚Technik‘ weiter in den Arbeitsplänen nach hinten rücken und beispielsweise als Programmbereich ‚(E)‘ im Arbeitsplan 1/1922 oder auch im Programmbereich ‚(D)‘ im Arbeitsplan 3/1923 auftauchen. Je nach Ausprägung der Programmstruktur bleibt der Programmbereich ‚(B)‘ ‚Sprachen, Literatur und Kunst‘ vorbehalten, wobei ‚Sprachen‘ relativ zügig einen eigenen Programmbereich ‚(C)‘ erhalten. Der Programmbereich ‚Geschichte und Rechtsfragen‘ rangiert in der Regel vor dem Bereich ‚Naturwissenschaften und Technik‘; hinzukommende Programmbereiche wie ‚Unterrichtskurse‘, ‚Sonderveranstaltungen‘ oder ‚Führungen‘ folgen meist auf den Programmbereich ‚Naturwissenschaften und Technik‘ – der manches Mal, z. B. im Arbeitsplan 2/1922 um ‚Sport‘ oder im Arbeitsplan 1/1923 durch ‚Medizin‘ erweitert wird –, während später hinzukommende Programmbereiche wie ‚Sport und Gymnastik‘ im Arbeitsplan 3/1927 oder der Programmbereich ‚Frauenfragen, Frauenkurse‘²⁶ im Arbeitsplan 2/1932 vor dem Programmbereich ‚Naturwissenschaften und Technik‘ eingeordnet werden.

26 ‚Frauenfragen‘ waren bereits explizit Teil des Arbeitsplans ab 1/1928 (hier: Programmbereich ‚(C) Rechtsfragen, Volkswirtschaft, Frauenfragen, Länderkunde‘, vgl. AP 1/1928)



Diag. 1: Entwicklungen der Programmbereiche und Angebotsanzahl in der Volkshochschule Halle 1919-1932
Anmerkung zu Diagramm 1: Im Diagramm sind alle Angebotsankündigungen aus den uns vorliegenden Arbeitsplänen der Volkshochschule Halle (3/1919-3/1932) entnommen und unter den angegebenen Kategorien in der Legende rubriziert worden. Diese Kategorien stimmen z.T. mit den Programmbereichsbezeichnungen überein, sind insofern aber nicht identisch mit denen in den Arbeitsplänen, weil wir einzelne Angebotsankündigungen, die in den Arbeitsplänen unterschiedlichen Programmbereichen zugeordnet

sind, z.B. ‚Sonderveranstaltungen‘, ‚Einzelvorträge‘, ‚Sport‘ oder ‚Gymnastik‘, zusammengenommen haben mit der Absicht, die Überschaubarkeit des Diagramms zu erhalten. In der Hinsicht soll das Diagramm eine Orientierung bieten für die Entwicklung der Programmbereiche einerseits und der Entwicklung der Angebotszahlen andererseits. Darüber hinaus sind die Zuordnung der Angebotsankündigungen für die Arbeitspläne 3/1919, 1/1924 und 2/1924 nach eigenem Ermessen geschehen, weil für die Arbeitspläne entweder keine explizite Einordnung in Programmbereiche vorliegt (3/1919) oder wir nur über unvollständiges Material verfügen (1/1924 und 2/1924). Für einen vertieften Einblick in die Entwicklung der Angebote und Programmbereiche sei auf die Quellen verwiesen sowie auf die Festschrift zum 10-jährigen Bestehen der Volkshochschule Halle (Wittsack & Ostwald 1929).

Der signifikante Umschlag der Programmstrukturordnung Anfang der 1920er Jahre lässt sich als einen deuten, der im Ergebnis dem ‚Ideellen‘ vor dem ‚Materiellen‘ ab dem Arbeitsplan 3. Trimester 1921 einen Vorrang in der Programmstruktur der Volkshochschule einräumt. Diese Neuausrichtung lässt sich als Ausdruck des akademischen-neuhumanistischen Gestaltungseinsatzes bei der Programmplanung auffassen. Deutet die Vorrangstellung des Programmbereichs ‚Naturwissenschaften und Technik‘ vom Arbeitsplan 3. Trimester 1919 bis zum Arbeitsplan 2. Trimester 1921 noch auf eine hohe Resonanz der Planenden auf die zunächst material vorherrschenden Lebensumstände der vorrangig werktätigen Bevölkerung nach dem Ersten Weltkrieg und bedient damit ein von der werktätigen Bevölkerung beeinflusstes Bildungsideal,²⁷ so zeichnet das Programm der Volkshochschule Halle ab dem Arbeitsplan 3. Trimester 1921 einen Weg, die auf Paul Menzers Einsatz verweist, auch wenn er selbst ab 1921 nicht mehr die Leitungsfunktion der Volkshochschule inne hat. Wie bereits dargelegt wurde, geht es ihm in seiner pädagogischen Arbeit darum, den Mangel einer Staatsgesinnung, den er in allen Bevölkerungskreisen sah, durch eine umfassende Verbesserung der allgemeinen Bildung vor allem bei der werktätigen Bevölkerung, die bisher vernachlässigt worden war, zu beheben. Die Einheit des Volkes, so führt Menzer es in der Rede zur feierlichen Eröffnung der Volkshochschule aus, ist nicht allein durch die Abschaffung der Ständegrenzen zu erreichen. Vielmehr muss der Herstellung der äußeren Einheit endlich auch die der inneren Einheit durch die Schaffung einer Einheit des Empfindens sowie auch des Denkens einhergehen. Und darin sah Menzer eine der Aufgaben der neu zu gründenden Volkshochschule.²⁸

Die deutsche Gesellschaft war nach dem Ersten Weltkrieg materiell und ideell ein Trümmerhaufen. Die materielle Aufrichtung schien noch in weiter Ferne, sodass vor allem an die ideelle (Wieder-)Aufrichtung und die ideelle (Selbst-)Besinnung appelliert wurde. Mit dem Zusammenbruch der Monarchie und der Errichtung einer demokratisch verfassten parlamentarischen Republik bedeutete die Erziehung zu Staatsbürger*innen daher einen umfangreichen Auftrag, der über die Hebung der ideellen Güter zu verlaufen hatte: mit dem Wegfall bislang geltender Traditionsbestände und etablierter gesellschaftlicher Routinen, die die innere Zerrissenheit substituierten, wurde also eine Neuausrichtung erforderlich, die die Klärung folgender Fragen im Kantischen Sinne einschloss: Wo stehe ich (nun)? Was macht mich (nun) aus? Was ist (nun) mit den anderen? Welche Beziehung habe ich (nun) zu den anderen? Mit dem Wegfall haltgebender Strukturen einer äußerlich auferlegten Ordnung wird das Selbst bedeutsamer, vor allem das Bewusstsein des Selbst. Es geht um die Anforderung einer eigenständigen Positionierung in einem sich neu organisierenden politisch-sozialen Gefüge. Auch wenn äußerlich die Republik als die nun umfassende Einheit ins Werk gesetzt

27 s.a. Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2020a

28 vgl. Menzer 1919b, o.-S.

ist, besteht die innere Zerrissenheit der verschiedenen Bevölkerungskreise fort. Erst mit der Heilung der zerrissenen Innerlichkeit und der Bewältigung der damit verbundenen kulturellen und geistigen Krise werden die Voraussetzungen geschaffen, eine neue Weltanschauung zu erreichen.²⁹ Für dieses Projekt sei nach Menzer Philosophie und Pädagogik zuvorderst zu berücksichtigen, weil sie dafür den Grundstein legen, der durch die Volkshochschule zur Realisierung gelangen soll. Wurde mit den ersten Programmen der Volkshochschule gewissermaßen noch direkt auf die größte materielle Not der werkstätigen Bevölkerung eingegangen, indem weltanschauliche Fragestellungen im Programmbereich ‚(D) Philosophie und Religion‘ an ‚letzter Stelle‘ zu finden waren (z. B. das Angebot Paul Menzers, vgl. Abbildung 3), änderte sich dies ab dem Arbeitsplan 3/1921.

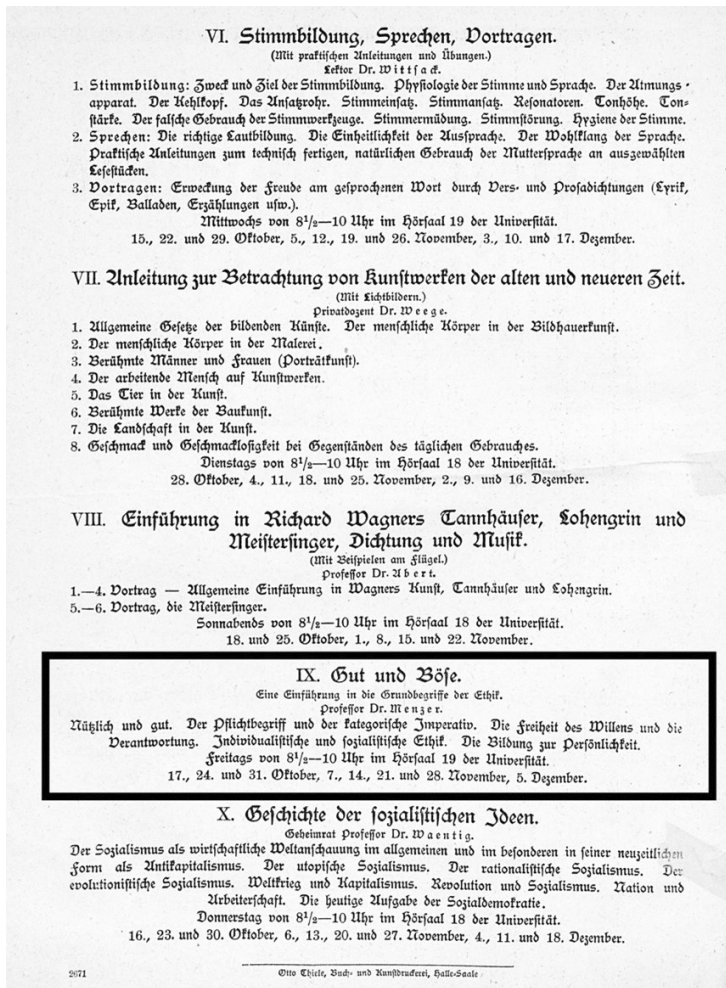


Abb. 3: Angebotsankündigung Menzers im Arbeitsplan 3/1919 in der Volkshochschule Halle: „Gut und Böse. Einführung in die Grundbegriffe der Ethik“ (AP VHS Halle)

29 vgl. Mattmüller 1975

Denn ab dem Arbeitsplan 3. Trimester 1921 erlangte die neue Ordnung, wie wir es bereits gezeigt haben, seine Geltung: ‚Literatur‘, ‚Kunst‘, ‚Sprachen‘, ‚Geschichte‘ und ‚Naturwissenschaften und Technik‘ erlangen also erst nach der Klärung der weltanschaulichen Fragen ihre Relevanz (vgl. Anhang: Tabelle 1). Bevor sich mit ‚Technik‘ beschäftigt werden kann, muss gewissermaßen zuerst das Denken geschult und die neue Weltanschauung entwickelt werden. Bereits im Vorwort zur 1. Auflage seiner *Einleitung in die Philosophie* von 1913 formulierte Menzer, dass es die Aufgabe der Philosophie ist, „die in Wissenschaft und Leben auseinandergehenden Richtungen des Interesses zur Arbeit an einer gemeinsamen geistigen Kultur zusammenzufassen“³⁰. Absicht Menzers ist hierbei, eine Realisierungshilfe bei dieser Aufgabe zu geben und dabei Recht und Grenzen der verschiedenen Standpunkte kennenzulernen und richtig einschätzen zu lehren. Darüber hinaus sollten alle darüber hinausgehenden Probleme der Weltanschauung geklärt werden.

Die 3. Auflage seines Werkes ergänzte Menzer 1922 auf Grund der veränderten Verhältnisse durch ein 6. Kapitel mit dem Titel „Die philosophische Lage der Gegenwart“³¹. Als erste Aufgabe der Philosophie definierte Menzer darin unter den nunmehr veränderten Bedingungen nach dem Ersten Weltkrieg, „die die Gegenwart bedrängenden Probleme zu Klarheit zu erheben und einer Lösung entgegenzuführen, die von den Werten ausgeht, die in gedanklicher Prüfung und im Kampf mit dem Leben sich bewährt und geläutert haben.“³² Dabei geht Menzer auch auf das Verhältnis von Philosophie und Naturwissenschaften ein und erklärt, dass die Philosophie der Gegenwart nicht ohne die Naturwissenschaften auskommt, jedoch die Selbständigkeit der Geisteswissenschaften nach wie vor unbestritten ist. Bei der Überwindung des Kantischen Dualismus zwischen Natur und Freiheit als Weg zur richtigen Ver- und Bewertung der naturwissenschaftlichen Resultate für die Weltanschauung³³ geht es infolge der Zerstörung des internationalen Kulturgedankens um eine Hinwendung zu den ethischen Problemen sowie auch um eine Revision der geschichtsphilosophischen Betrachtung. In dem Zusammenhang ist der nationale Gedanke in seiner weltgeschichtlichen Bedeutung tiefergehend zu analysieren. Dabei besitzen die Frage nach der Bedeutung des Individuums im Weltzusammenhang und die Betrachtung desselben innerhalb des sozialen und geschichtlichen Werdens, wobei natürlich auch das Eigenrecht der Persönlichkeit gegenüber den Ansprüchen der Gesellschaft geprüft werden muß, einen hohen Stellenwert.³⁴ Die Angebotsankündigung Menzers im Arbeitsplan des 3. Trimesters 1921 drückt derlei Justierung aus. Die erste Veranstaltung im Arbeitsplan nach der ‚neuen Ordnung‘ lautet „Lehre vom Denken (Logik)“ (vgl. Abbildung 4).

30 1913, 5.

31 Menzer 1922

32 ebd., 121

33 vgl. ebd., 123-124

34 vgl. ebd., 124

A. Philosophie, Pädagogik, Religion.

I. Lehre vom Denken (Logik).
(Arbeitsgemeinschaft.)
Universitäts-Professor Dr. Menzler.

1. Die Denkvorgänge.
2. Das richtige Denken.
3. Der Begriff.
4. Urteil und Schluß.

Donnerstags 8 Uhr abends, Hörsaal 19 der Universität.
Beginn: Donnerstag, den 20. Oktober. 10 Abende.

II. Das Seelenleben des Kindes.

Teil III. Die Erziehung des Kindes im Elternhause und während der Schulzeit.
(Arbeitsgemeinschaft.)
Studiendirektor Valzer.

Dienstags von 8—9½ Uhr abends, Hörsaal 19 der Universität.
Beginn: Dienstag, den 18. Oktober. 10 Abende.

III. Lebensphilosophie. Teil I. Entstehung des Lebens und Ethik.
(Arbeitsgemeinschaft.)
Rektor Spletz.

Mittwochs, 7½—9 Uhr abends, Hörsaal 17 der Universität.
Beginn: Mittwoch, den 19. Oktober. 10 Abende.

In den nächsten Semestern: Teil II: Erhaltung des Lebens. Teil III:
Die Güter des Lebens.

IV. Das Problem der Religion und die Gegenwart.
(Arbeitsgemeinschaft.)
Lic. Dr. Schütz.

Die religiöse Lage der Gegenwart. — Religion und Kirche. — Religion und der einzelne Mensch. — Die Religion und die Gemeinschaft (Familie, Volkstum, Staat, Menschheit). — Sinn und Wesen der Religion.

Freitags, 8 Uhr abends, Hörsaal 19 der Universität. 8 Abende.
Beginn: Freitag, den 21. Oktober.

B. Literatur und Kunst.

V. Haus- und Gesellschaftsmusik in alter Zeit.

Mit musikalischen Vorführungen, gelegentlich durch das Collegium musicum.
Universitäts-Professor Dr. Schering.

1. Hausmusik im Reformationszeitalter.
2. Das weltliche Lied im 17. Jahrhundert.
3. Instrumentalmusik im 17. Jahrhundert.
4. Das Zeitalter Sebastian Bachs.
5. Musik des Rokoko.
6. Beethoven und Wien.
7. Romantik.
8. Vortragsabend vom Collegium musicum.

Donnerstags, 8 Uhr abends, Hörsaal 18 der Universität.
Beginn: Donnerstag, den 20. Oktober. 3 W. Zuschlag für 8 Abende.

VI. Einführung in die Kunstgeschichte (mit Lichtbildern).
Universitäts-Professor Dr. Franke.
Vortrag mit anschließender Diskussion.

Was ist Stil? — Beispiele des romanischen und gotischen Stils, des Renaissance- und Barockstils. — Stilentwicklung.

Montags, 8 Uhr abends, Hörsaal 18 der Universität.
Beginn: Montag, den 17. Oktober. 3 W. Zuschlag für 10 Abende.

VII. Goethes Faust. Der Tragödie zweiter Teil.
(Arbeitsgemeinschaft.)
Universitätslektor Dr. Wittjad.

Erläutern, gemeinsames Lesen der Dichtung bei gelegentlicher Mitwirkung
der „Akademischen Sprechvereinigung“ der Universität.

Abb. 4: Angebotsankündigung Menzers im Arbeitsplan 3/1921 in der Volkshochschule Halle: „Lehre vom Denken (Logik)“

Die dem Programmbereich ‚(A)‘ neu zugewonnene Aufmerksamkeit spiegelt sich indes nicht in der Anzahl der Angebote im Programmbereich wider. Ein Blick in die Verteilung der einzelnen Angebote lässt erkennen, dass der Programmbereich ‚(A)‘ quantitativ nicht zu den Bereichen zählt, in denen viele Angebote versammelt sind, z. B. 4 Angebote im Arbeitsplan 3/1921, 5 Angebote im Arbeitsplan 1/1922, 3 Angebote im folgenden Trimester oder 4 Angebote im Arbeitsplan 1. Trimester 1923. Im Vergleich dazu ist es der Programmbereich ‚(B) Literatur und Kunst‘, der eine weitaus höhere Anzahl an Angeboten offeriert. Dass die quantitative Verteilung eine Spur weist und Rückschlüsse auf die jeweilige Qualität der Zah-

len zulässt, wollen wir gerne berücksichtigen: interessant ist die Verteilung der Angebote im Lichte der bislang gefolgt Spur vor allem deshalb, weil sie erkennbar werden lässt, dass Grundlagenangebote, wie sie im Programmbereich ‚(A)‘ offeriert werden, sich dadurch auszeichnen, dass es nur wenige ‚allgemeine‘, dafür aber zentrale Grundfragen und Werte zu bearbeiten gibt. Exemplarisch stehen dafür die weiteren Angebotsankündigungen Menzers: Neben ‚Logik‘ sind dies die Zuwendung zur ‚Seele‘ (vgl. Abbildung 5) und zur ‚Erkenntnis‘ (vgl. Abbildung 6).

A. Philosophie, Pädagogik, Religion.

I. Lehre von den seelischen Vorgängen. Seele und Leib.
(Arbeitsgemeinschaft.)
Universitäts-Professor Dr. Menzer.
Grundklassen des seelischen Lebens. Vorstellen, Fühlen und Wollen. Körperliche und seelische Vorgänge.
Donnerstag 8 Uhr abends. Hörsaal 17 der Universität.
Beginn: Donnerstag, den 19. Januar. 10 Abende.

II. Die Erziehung des Kindes während der Schulzeit.
(Arbeitsgemeinschaft.)
Studiendirektor Valzer.
Wahl der Schule. Der erste Schultag. Die Lehrer, die Schulfreunde.
Die Unterrichtsfächer. Die Schularbeiten. Die Zeugnisse. Die
Ausflüge. Die Berufswahl.
Dienstag 8 Uhr abends. Hörsaal 19 der Universität.
Beginn: Dienstag, den 17. Januar. 2,50 M. Zuschlag für 7 Abende.

III. Probleme und Geistesströmungen der Gegenwart.
Privatdozent Dr. Wichmann.
Das Wesen geschichtlicher Entwicklung. Die Bedeutung Nietzsches.
Der Sozialismus. Nationalismus und Kosmopolismus. Grund-
prinzipien der Naturwissenschaft. Die Relativitätstheorie (Einstein).
Das Lebensproblem (Darwin und Häckel). Das Kunstproblem
(Borringer).
Freitag 8 Uhr abends. Hörsaal 16 der Universität. 8 Abende.
Beginn: Freitag, den 20. Januar.

IV. Ethische Probleme aus dem Volks- und Staatsleben.
(Arbeitsgemeinschaft.)
Rektor Splett.
Heimat und Volk. Die sittlichen Grundlagen des Staates. Politik
und Moral.
Mittwoch 8 Uhr abends. Hörsaal 19 der Universität.
Beginn: Mittwoch, den 18. Januar. 10 Abende.

V. Der moderne Geist und das Christentum.
(Arbeitsgemeinschaft.)
Dr. phil. B. Schütz.
Der moderne Geist, seine Entstehung, sein Wesen und seine Herr-
schaft. Der Konflikt mit dem Christentum. Kompromißversuche im
19. und 20. Jahrhundert bis zum Abschluß des Weltkrieges. Die
Erfolglosigkeit dieser Versuche und die Krisis der Gegenwart.
Montag 8 Uhr abends. Hörsaal 15 der Universität.
Beginn: Montag, den 16. Januar. 3 M. Zuschlag für 6 Abende.

B. Literatur und Kunst.

VI. Beethoven.
mit Erläuterungen am Klavier.
Universitäts-Professor Dr. phil. Schering.
Leben und Persönlichkeit. Die Kammermusik. Die Klavierfonaten.
Die Sinfonien 1—6. Die Sinfonien 7—9. Missa Solemnis.
Donnerstag 8 Uhr abends. Hörsaal 18 der Universität.
Beginn: Donnerstag, den 19. Januar. 3 M. Zuschlag für 6 Abende

Abb. 5: Angebotsankündigung Menzers im Arbeitsplan 1/1922 in der Volkshochschule Halle: „Lehre von den seelischen Vorgängen. Seele und Leib“ (AP VHS Halle)

A. Philosophie, Pädagogik.

I. Das Erkennen und seine Grenzen.
(Arbeitsgemeinschaft.)
Universitäts-Professor Dr. phil. **M e n z e r.**
Sinnen- und Verstandes-Erkennnis. (Sensualismus
und Rationalismus.) Skeptizismus.
Donnerstag 8 Uhr abends. Hörsaal 17 des Melanchthonianums.
Beginn: Donnerstag, den 4. Mai. 10 Abende.

II. Ethische Probleme aus dem gesamten Wirtschaftsleben.
(Arbeitsgemeinschaft.)
Rektor **S p l e t t.**
Eigentum, Wirtschaftskämpfe, Kapitalismus, Klassenkämpfe.
Mittwoch 8 Uhr abends. Hörsaal 19 des Melanchthonianums.
Beginn: Mittwoch, den 3. Mai. 10 Abende.

III. Leben und Lehre der größten Philosophen in Altertum und Neuzeit.
Privatdozent Dr. **W i c h m a n n.**
Heraklit, Parmenides, Platon, Aristoteles, Thomas
v. Aquino, Duns Scotus, Kant, Fichte, Schopenhauer.
Freitag 8 Uhr abends. Hörsaal 16 des Melanchthonianums.
Beginn: Freitag, den 5. Mai. 9 Abende.

B. Literatur.

IV. Richard Dehmel und August Strindberg.
(Arbeitsgemeinschaft.)
Universitäts-Lektor Dr. **W i t t s a c h.**
Lyrisches, Episches, Dramatisches, außerdem „Zwei Menschen“
von Dehmel und „Traumspiel“ von Strindberg.
Einführung in Dichter und Dichtung. Gemeinsames Lesen.
I. Ablesung: Dienstag 8 Uhr abends. Hörsaal 16 des Melanchthonianums.
Beginn: Dienstag, den 9. Mai. 10 Abende.
II. Ablesung: Mittwoch 8 Uhr abends. Hörsaal 16 des Melanchthonianums.
Beginn: Mittwoch, den 10. Mai. 10 Abende.

C. Sprachen.

V. Lehrgang in der engl. Sprache. Fortsetzung des Anfängerkurses I.
(Arbeitsgemeinschaft.)
Studienrat Dr. **R o c h.**
Dienstag von 8–9 Uhr abends und Freitag von 8–9 Uhr abends.
Klassenzimmer im städt. Lyzeum I, Alte Promenade 21, Eing. Unterberg.
Beginn: Dienstag, den 2. Mai. 12 W. Zuschlag für 20 Abende.

VI. Lehrgang in der englischen Sprache. Fortsetzung des Anfängerkurses II.
(Arbeitsgemeinschaft.)
Studienrat Dr. **F l e i s c h e r.**
Montag von 8–9 Uhr abends und Donnerstag von 8–9 Uhr abends.
Klassenzimmer im städt. Lyzeum I, Alte Promenade 21, Eing. Unterberg.
Beginn: Montag, den 8. Mai. 12 W. Zuschlag für 20 Abende.

Abb. 6: Angebotsankündigung Menzers im Arbeitsplan 2/1922 in der Volkshochschule Halle: „Das Erkennen und seine Grenzen“ (AP VHS Halle)

Dass der Programmbereich ‚(B) Sprachen, Literatur und Kunst‘, der sich ab dem Arbeitsplan 3/1921 ausdifferenziert in die Programmbereiche ‚(B) Literatur und Kunst‘ und ‚(C) Sprachen‘, eine deutlich höhere Anzahl an Angeboten vorhält, lässt sich in der bislang eingeschlagenen Spur folgendermaßen deuten: mit der inneren Zerrissenheit und der fehlenden sozialen Kohäsion einer Volksgemeinschaft ist also eine geistig-kulturelle Krise diagnostiziert worden, die es mit Bildungsarbeit zu bewältigen galt. Die hier nun in der halleischen Volks-

hochschule der materiellen vorausgehenden ideellen Ausrichtung verläuft über Angebote zu Kunst, Literatur und Sprachen. Diese Bewegung wird anhand der Zunahme der Angebote in beiden Programmbereichen deutlich. Während im Arbeitsplan des 1. Trimesters 1923 auf den Programmbereich ‚(A)‘ 4 Angebote entfallen, sind es insgesamt 10 Angebote in den Programmbereichen ‚(B)‘ und ‚(C)‘. Sofern das Verhältnis zwischen den Angebotszahlen der einzelnen Programmbereiche berücksichtigt wird, zeigt sich – auch hier in grober Vereinfachung –, dass die Programmbereiche ‚(B)‘ und ‚(C)‘ in der Regel ein Drittel des Gesamtangebots eines Arbeitsplans ausmachen (Tabelle 1). Man könnte diesen Befund auch noch in eine andere Richtung diskutieren und danach fragen, welche Funktion die Angebotsstruktur wiederum für die Anbietenden einzunehmen vermochte.

2.2 Die Volkshochschuldozent*innen der Universität Halle

Die Beziehung zwischen der haleschen Universität und der Volkshochschule Halle lässt sich mit Blick auf die Zusammensetzung der Dozent*innenschaft in der Volkshochschule als eng qualifizieren. In Halle wurden die Universitätsangehörigen in den Lehrbetrieb der Volkshochschule dezidiert eingebunden, da man nicht befürchtete, dass dadurch die Volkshochschule zu einer Fachschule bzw. „verdünnten Universität“³⁵ werde. Aus zehnjähriger Erfahrung konnte deshalb vom zweiten Leiter der Volkshochschule Halle, Wittsack, konstatiert werden, dass es in Halle „große Gelehrte gibt, die sehr wohl zwischen Universitäts- und Volkshochschuleinstellung bei Vorträgen, Kursen und Arbeitsgemeinschaften zu unterscheiden wissen und den Anforderungen an einen Volkshochschullehrer in jeder Hinsicht, oft sogar hervorragend, gerecht werden“³⁶.

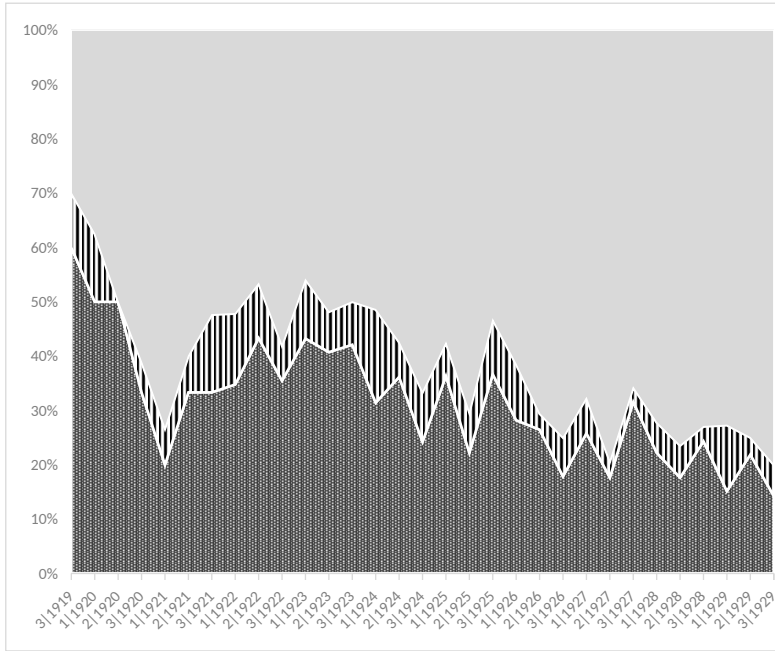
Zunächst sei auf Tabelle 2 (s. Anhang) hingewiesen, die die Dozierenden an der Volkshochschule Halle ausweist, die zugleich Mitglieder der hiesigen Universität sind (und einige darüber hinaus, Mitglied im Spirituskreis sind). Wenn zur Tabelle 2 das von Richard Wittsack und Wilhelm Ostwald aufbereitete Verzeichnis „Dozenten“ der Volkshochschule Halle, das von 1919 bis 1929 reicht, noch hinzugezogen wird,³⁷ dann lässt sich in absoluten Zahlen ermitteln, dass im genannten Zeitraum gut 200 Dozent*innen an der Volkshochschule Halle tätig waren, wovon 77 Dozent*innen in dieser Zeit der Universität angehörten³⁸. Dieses gute Drittel der Universitätsangehörigen setzte sich wiederum zu einem Großteil aus Mitgliedern der Philosophischen Fakultät (46) und zu kleineren Teilen aus der Medizinischen (13), aus der Naturwissenschaftlichen (10), aus der Rechts- und Staatswissenschaftlichen (10), aus der Theologischen (6) und aus der Juristischen Fakultät (1) zusammen. Dieses Verhältnis zwischen universitätsangehörigen und nicht-angehörigen Volkshochschuldozent*innen lag indes erst Ende der 1920er Jahre bei der Verteilung von einem zu zwei Drittel. Während der Gründungsphase der Volkshochschule verkehrt sich das Verhältnis beispielsweise vor dem Hintergrund der dynamischen Entwicklung des Verhältnisses zwischen den Dozent*innen, für einen Blick auf die Mitglieder und diejenigen, die nicht Mitglieder der Universität Halle waren, ist es aufschlussreich, Diagramm 2 heranzuziehen.

35 Wittsack 1929, 8

36 ebd.; s. dazu Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2020b

37 vgl. Wittsack & Ostwald 1929

38 Auch wenn in der Tabelle 2 (s. Anhang) 91 Mitglieder der Universität Halle-Wittenberg verzeichnet werden, so waren davon 77 Mitglieder in der Zeit von 1919 bis 1929, die hier als Referenz dienen, an der Volkshochschule Halle tätig.



- Dozent:innen (nicht-akademischer Kontext)
- ▨ Dozenten (akademischer Kontext, Mitglieder des Spirituskreis)
- ▩ Dozent:innen (akademischer Kontext)

Diag. 2: Übersicht zur Entwicklung des Verhältnisses zwischen den Angeboten, die von Dozent*innen veranstaltet wurden, die der Universität Halle angehören, die der Universität Halle und dem Spirituskreis angehören und die, die weder Mitglieder der Universität Halle noch Mitglieder des Spirituskreis sind im Zeitraum von 1919 bis 1929³⁹

Anmerkung zu Diagramm 2: Im Diagramm sind alle Daten aus den uns vorliegenden Arbeitsplänen der Volkshochschule Halle (3/1919-3/1929) sowie der Festschrift zum 10-jährigen Bestehen der Volkshochschule Halle (Wittsack & Ostwald 1929) entnommen. Im Diagramm sind alle Angebote jedes Arbeitsplans dargestellt und danach differenziert, ob das Angebot (i) von einer universitätsangehörigen Lehrkraft, (ii) von einer universitätsangehörigen Lehrkraft, die zudem Mitglied im Spirituskreis ist, oder (iii) von einer nicht-universitätsangehörigen Lehrkraft angeboten wird. D. h., einzelne Lehrkräfte, können durchaus mehrere Angebote in einem Trimester angekündigt haben; wenn dies der Fall war, wurde jedes einzelne Angebot berücksichtigt im Diagramm.

Die in Diagramm 2 erkennbare Entwicklung des Verhältnisses zwischen den Angeboten eines Trimesters, die von universitätsangehörigen, von universitätsangehörigen und gleichzeitig spirituskreisangehörigen sowie von nicht-universitätsangehörigen Dozierenden zeigt für

³⁹ Die Daten aus dem Diagramm speisen sich aus den Arbeitsplänen der Volkshochschule Halle, aus der Festschrift zum 10-jährigen Bestehen der Volkshochschule Halle (Wittsack & Ostwald 1929) sowie aus den in Tabelle 2 (s. Anhang) ausgewerteten Archivunterlagen.

den Zeitraum von 1919 bis 1929 einen insgesamt prozentual zurückgehenden Anteil der Angebote, die von universitätsangehörigen Dozent*innen angekündigt wurden. Interessant ist dabei die Gründungsphase der Volkshochschule Halle: insbesondere im 3. Trimester 1919 wird deutlich, dass der Anteil der Angebote, die von universitätsangehörigen Dozierenden angekündigt wurden, bei 70 % lag, während 30 % der Angebote Dozent*innen zugeordnet werden können, die nicht Mitglieder der Universität Halle waren. In dieser Hinsicht markiert der Arbeitsplan 3/1919 den einmaligen und dann nicht mehr erreichten Höchststand von Angeboten universitätsangehöriger Mitglieder im angegebenen Zeitraum zwischen 1919 und 1929. Mit ‚Prof. Erdmann‘, ‚Prof. Dr. Schmidt‘, ‚Lektor Dr. Wittsack‘, ‚Privatdozent Dr. Weege‘, ‚Prof. Dr. Abert‘, ‚Prof. Dr. Menzer‘ und ‚Geheimrat Professor Dr. Waentig‘ entstammen also sieben Dozenten der Universität Halle-Wittenberg, während drei Dozenten – ‚Stadtschularzt Dr. Peters‘, ‚Lehrer Schmölling‘ und ‚Oberlehrer Haas‘ – zwar einen akademischen Bezug haben, aber nicht Mitglied der Universität Halle-Wittenberg sind (vgl. Arbeitsplan 3/1919). Bis zum Arbeitsplan 1/1921 verschiebt sich das Verhältnis zwischen den universitätsangehörigen und nicht-universitätsangehörigen Dozentinnen und Dozenten erheblich, sodass letztere zwei Drittel aller Angebote anbieten. Das Verhältnis zwischen den anbietenden Dozent*innen gleicht sich in den folgenden Trimestern aus, sodass die eine Hälfte der Angebote von universitätsangehörigen Dozent*innen bestritten wird, und die andere Hälfte der Angebote von nicht-universitätszugehörigen Dozent*innen (vor allem zwischen dem AP 3/1921 bis AP 1/1924 gibt es eine relativ gleichstarke Verteilung). Ab dem AP 2/1924 setzt indes eine Bewegung ein, die sich langsam, aber stetig fortsetzt: diese Bewegung zeigt die zunehmend prozentuale Abnahme von Angeboten in der Volkshochschule Halle, die von universitätsangehörigen Dozent*innen angekündigt werden. Ende der 1920er Jahre wird dann deutlich, dass zwei Drittel der Angebote von Dozent*innen angekündigt werden, die nicht Mitglieder der Universität Halle sind.

Von den Universitätsdozent*innen, die an der Volkshochschule Halle tätig sind, entfallen 12 auf den Spirituskreis: Gustav Aubin, Georg Baesecke, Paul Frankl, Julius von Gierke, Siegfried Kaehler, Georg Karo, Paul Menzer, Werner Mulertt, Arnold Schering, Max Schneider, Rudolf Unger und Theodor Ziehen. Die Mitglieder des Spirituskreises sind, bis auf das 2. Trimester 1920, in allen Trimestern nach der Gründung der Volkshochschule Halle in unterschiedlicher Beteiligungsintensität in ihr tätig – eine Ausnahme gibt es indes: Menzer ist als einziges Mitglied des Spirituskreises nicht nur Leiter der Volkshochschule (von 1919 bis 1920), sondern durchweg (mit der Ausnahme 1/1920) bis 1932 mit einem Angebot in jedem der uns vorliegenden Arbeitspläne aktiv. Ähnlich wie bei den Angehörigen der Universität Halle-Wittenberg, die kein Mitglied im Spirituskreis sind, verhält sich die Dozentenaktivität bei den Spirituskreismitgliedern an der Volkshochschule Halle: Während im Arbeitsplan 3. Trimester 1919 lediglich Menzer als Mitglied des Spirituskreises im Arbeitsplan vertreten ist, so sind im 1. Trimester 1920 mit Theodor Ziehen, Rudolf Unger und Menzer bereits 3 und im Arbeitsplan des 3. Trimesters 1920 mit Menzer wiederum nur 1 Mitglied des Spirituskreises mit einem Angebot vertreten⁴⁰. In Distanz zu diesen absoluten Zahlen zeigt sich in Dia-

40 Vor dem Hintergrund der Dozentenaktivität an der Volkshochschule Halle lässt sich am Material der Arbeitspläne nachvollziehen, dass absolut gesehen mehr als die Hälfte aller Angebote von Spirituskreismitgliedern in die erste Hälfte der 1920er Jahre fallen, und dass Ende der 1920er und Anfang der 1930er Jahre nochmals eine kleinere Häufung von Angeboten durch Spirituskreismitglieder erkennbar wird; prozentual betrachtet ist diese Dynamik weniger deutlich. Wirft man einen Blick auf die in Tabelle 2 ausgewiesenen Mitglieder des Spirituskreises, dann treten sieben Mitglieder mit einer und/oder mit zwei Veranstaltungsankündigungen auf – Aubin

gramm 2, dass der prozentuale Anteil der Angebote an der Volkshochschule Halle, die von Spiritusmitgliedern angekündigt werden, etwa gleichbleibend ist und in dem Maße zu- bzw. auch abnimmt wie das Verhältnis zwischen den Angeboten von universitätsangehörigen und nicht-universitätsangehörigen Dozent*innen.

Insgesamt sind die Universitätsangehörigen sowie die Spirituskreismitglieder mit Voranschreiten der 1920er Jahre als Dozent*innen an der Volkshochschule Halle weniger geworden. In gewisser Weise lässt sich damit ein Befund unterfüttern, wonach die Mitglieder der Akademie vor allem in der Gründungszeit und in den ersten Jahren nach der Gründung für die Volkshochschule von Bedeutung waren. Mit zunehmender Institutionalisierung der Volkshochschule Halle scheint der akademische Einsatz universitätsangehöriger Dozent*innen weniger vonnöten zu sein, was sich auch daran zeigt, dass im Laufe der voranschreitenden 1920er Jahre eine größere Anzahl an nicht-akademischen Dozent*innen auszumachen ist. Diese Entwicklung spricht auch dafür, dass die Volkshochschule als Institutionalfom sich von den ‚alten‘ Institutionen wie der Universität allmählich abgelöst hat und mehr und mehr zu einer eigenständigen Form gefunden hat, in der die Akademie zwar weiterhin Bedeutung hat, aber nicht mehr als konstitutive Aufbau- und Anschubhilfe fungiert.

3 Volkshochschule Halle als ein akademisches Projekt neuhumanistischer Provenienz

In seiner Einleitung in die Untersuchung *Projektemacher* beschäftigt sich Markus Krajewski mit der gesellschaftlichen Funktion der *Projektemachererei* und stellt heraus, dass der Begriff Projekt nicht nur dann in der gesellschaftlichen Semantik auftauche, wenn Krisen- und Umbruchzeiten sich abzeichneten, sondern auch, dass der Begriff ‚Projekt‘ mehrere Bedeutungen umfasse, wobei besonders zwei für uns bedeutsam sind: Nicht nur die auf der Hand liegenden und heute noch wirksamen Konnotationen wie „Entwurf“, „vorwärts-, vorwerfen“,⁴¹ die im Laufe des 18. Jahrhunderts Eingang in den deutschen Sprachgebrauch fanden, weisen auf die Entwicklungsdynamik, die u. a. mit der halleschen Volkshochschulgründung verbunden ist. Darüber hinaus verweist Krajewski auch darauf, dass in der Bezeichnung „Projekt“ das Scheitern bereits etymologisch verankert vor(liegt)“, denn auch das „[H]inwerfen“ in ent-sagender Absicht“ oder das „[N]iederwerfen“ sind im Begriff Projekt enthalten.⁴² Greift man diese Bedeutungshorizonte auf, dann bewegt sich die Projektemacherei in einer eigentümlichen „Spannung zwischen Erfolg und Ruin“⁴³, weil sich der offene Entwicklungsverlauf einer vollen Kontrolle und Steuerung entzieht, dabei aber nicht beliebig wird, sondern pfadabhängig verläuft.

(1/1929, 2/1929), Baesecke (3/1925), Gierke (1/1923, 3/1923), Kaehler (1/1933, 2/1933), Karo (1/1924), Schneider (1/1932, 3/1932) und Unger (1/1920) –, drei Mitglieder mit fünf und/oder sechs Angeboten – Mullertt (3/1922, 2/1923, 1/1924, 2/1924, 3/1924, 1/1926), Schering (3/1921, 1/1922, 2/1923, 2/1924, 3/1925, 1/1927) und Ziehen (1/1920, 2/1922, 1/1924, 1/1925, 1/1926) – sowie mit Frankl ein Mitglied, das 15 Angebote (3/1921, 1/1922, 1/1923, 3/1923, 1/1924, 2/1925, 1/1926, 3/1926, 2/1928, 1/1929, 3/1929, 1/1931, 1/1932, 2/1932, 1/1933) ankündigt und mit Menzer ein Mitglied, das kontinuierlich Angebote ankündigt (1/1919-3/1932) (vgl. Tabelle 2).

41 Krajewski 2004, 11

42 ebd.

43 ebd., 21

Im Horizont dieser von uns vorgeschlagenen Argumentation stellt sich die Volkshochschule Halle als ein akademisches Projekt dar, welches seine Entstehungsdynamik aus dem Zusammenspiel der Universitätsausdehnungs- und Volkshochschulbewegung bezieht: Einerseits erlebt die Volkshochschule ihren An- und Auftrieb durch das akademische Engagement der Universitätsangehörigen, die im Horizont der Universitätsausdehnungsbewegung für Voraussetzungen sorgten, auf die die Gründung der Volkshochschule aufsetzt. Zudem bestritten zunächst die Universitätsangehörigen auch einen Großteil der angebotenen Veranstaltungen der Volkshochschule Halle. In dieser Hinsicht zeichneten sich die Mitglieder der Universität Halle als konstitutive Aufbauhilfe aus. Andererseits errang das Projekt Volkshochschule die sukzessive Eigenständigkeit und Autonomie nach der Gründung, die eine allmähliche Loslösung von der Akademia betrieb. Damit erlosch die Beziehung zwischen Volkshochschule und Universität nicht, aber eine allmähliche Distanzierung zwischen beiden Akteuren zeichnet sich ab.

Damit wurde hier das von dem späteren preußischen Kultusminister und derzeitigen Unterstaatssekretär Carl H. Becker im Rahmen seiner Grundsätze für die dringend notwendige Hochschulreform zur Umgestaltung der deutschen Bildungslandschaft entworfene Konzept einer engen Verbindung von Hochschule und Volkshochschule, bei dem beide Seiten voneinander profitierten, zumindest teilweise Wirklichkeit.⁴⁴ Denn nach Becker bestand zwischen den vorhandenen Hochschulen und den neuen deutschen, von dem dänischen wie auch von dem englischen Modell unabhängigen Volkshochschulen eine enge innere Beziehung, insofern beide um der Wissenschaft und nicht um der Profession willen eine „Pflegestätte der Wissenschaft“ seien und demzufolge „nur geistige Sammlung und Erkenntnis vermitteln“ sollten.⁴⁵ Zur Realisierung dieser Aufgabe der Volkshochschule käme den Hochschullehrern eine „führende Rolle“⁴⁶ zu. Und in Halle hatten die Hochschullehrer die Initiative ergriffen und waren hier die Geburtshilfe der neuen Volkshochschule.

In seiner *Rede* als scheidender Rektor spricht Menzer am 12. Juli 1921 davon, dass das deutsche Volk sich allmählich wieder auf sich selbst zu besinnen beginne. Das interpretiert er dahingehend, dass die sittlichen Kräfte im deutschen Volk nicht völlig erloschen sind und diese wieder mit neuer Macht die Seelen zu erobern beginnt. Die Förderung dieses allmählichen Genesungsprozesses habe die Universität nach Menzer zur Aufgabe. In dem Zusammenhang komme auch der akademischen Jugend eine besondere Verantwortung zu. Die Universität müsse seiner Ansicht nach „[d]er Hort nationaler Gesinnung sein und bleiben“. Die Vorbedingung zur Schaffung künftiger Größe sieht Menzer in der Entwicklung „eine[r] einheitliche[n], das ganze deutsche Volk umfassende[n], nationale[n] Gesinnung“.⁴⁷ In den *Leitenden Ideen in der Pädagogik der Gegenwart*, die auf der Grundlage eines Vortrags auf der ‚Pädagogischen Herbstwoche‘ 1925 gehalten und 1926 publiziert wurden, erklärt Menzer am Schluß, dass es „im Kampf gegen Zweifel und Verzweiflung nur ein Rettungsmittel“ gäbe, „die wahre pädagogische Gesinnung“, die er „schlicht als Liebe zur Jugend und als Wille“ bezeichnet, der Jugend „in ihrem Aufstieg und in ihrem Suchen zu helfen“.⁴⁸ Das unterstreicht nochmals sowohl die neue philosophische als auch pädagogische Ausrichtung Menzers angesichts der grundlegend veränderten Verhältnisse nach dem Zusammenbruch der deutschen

44 vgl. Becker 1919, 16

45 ebd.

46 ebd.

47 Menzer 1928 [1921], 46

48 Menzer 1926, 107

Gesellschaft infolge des Ersten Weltkrieges. Es erfolgt eine Orientierung der Philosophie als Weltanschauung und Persönlichkeitsbildung mit der besonderen Aufgabe der Ethik. Außerdem betont er die Rolle der Universität im Gesamtprozess der Neuformierung der deutschen Gesellschaft auf der Grundlage eines deutschen Volkes, das sich auf sich selbst, seine Kräfte und Möglichkeiten besinnt und zu einer festen Gemeinschaft auf weltanschaulichen wie auch ethischen Grundwerten heranwächst.

Von der Gründung 1919 bis zur Gleichschaltung der Volkshochschule Halle 1933 durch die Nationalsozialisten waren neben dem ersten Leiter des Studienausschusses und bis zum Schluss aktiven Menzer, der mit dem Antritt des Rektorats 1920 die Leitung arbeitsbedingt abgab, noch elf weitere Spirituskreismitglieder Referenten bei den Volkshochschulkursen zur Philosophie, Pädagogik, Kunstgeschichte, Literatur-, Musik- und Rechtswissenschaft sowie Geschichte in der Volkshochschule tätig. Insgesamt nahm der Umfang der Lehrenden aus der Universität so auch des Spirituskreises an der Volkshochschule Halle immer mehr ab (s. Diagramm 2), da die Weimarer Republik ein eigenes Bildungskonzept und damit neue Einrichtungen zur Realisierung desselben (Einheitsschule, Volkshochschulen, Pädagogische Akademien) unabhängig von den traditionellen Bildungseinrichtungen mit einer gezielt auch politischen Ausbildung (Staatsbürgerunterricht) im Auge hatte. Der Weimarer Republik ging es letztendlich darum, die Bürger*innen, insbesondere Arbeiter*innen für die gesellschaftlichen Anforderungen ‚geistig und körperlich fit zu machen‘ und entsprach damit auch dem Drängen dieser selbst, die vermehrt nach Bildung strebten. Die politische Bildung widersprach hierbei insbesondere dem Geist der Mitglieder des Spirituskreises, die keine politische Zielstellung verfolgten, denen es vielmehr um Vermittlung von Wissen und „Werten an sich“⁴⁹ ging. Ebenso stand die stärker werdende naturwissenschaftliche Ausrichtung der Ausbildung seit dem Ende des 19. Jahrhundert ihrem eigenem Konzept entgegen. So vollzog sich auch in der Volkshochschule Halle eine allmähliche Loslösung von der Universität als ihrer Geburtshelferin und die stärker werdende Verselbständigung der Volkshochschule, an der zunehmend weniger Hochschulmitglieder, dafür mehr Vertreter*innen verschiedenster Professionen und vermehrt auch Frauen lehrten. Das entsprach einem allgemeinen Trend in der Weimarer Republik. Auch die von Beginn an geringere Lehrtätigkeit von Universitätsangehörigen an der fast zeitgleich mit der Volkshochschule gegründeten halleischen Handelshochschule, die ab dem 3. Vierteljahresplan 1928 ihre Arbeitspläne gemeinsam publizierten, ging ebenso zurück.

In welcher Weise der Rückgang des akademischen Engagements in der Volkshochschule Halle zu qualifizieren wäre, bleibt eine offene Frage, die hier nicht geklärt, sondern in gebotener Kürze skizziert wird: Mit Artikel 148 – „In allen Schulen ist sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung zu erstreben“⁵⁰ – und dem damit hier formulierten Bildungsauftrag der neu gegründeten demokratischen Republik Weimar wurde neben dem Arbeitsunterricht auch das Fach Staatsbürgerkunde als neues Fach in den Kanon der Lehrfächer an den Schulen im Ergebnis einer eingehenden Analyse der ideellen Ursachen für den desaströsen Ausgang des Ersten Weltkrieges aufgenommen. Wie Matthias Busch dazu erklärt, ist die politische Bildung keine neuartige Aufgabe, sondern eine bereits im wilhelminischen Kaiserreich und dann in der Weimarer Republik praktizierte pädagogische Praxis.⁵¹ Bei dieser staats-

49 Menzer 1919c, 365

50 Verf. 1919

51 vgl. Busch 2020, 28; s. a. Busch 2016

bürgerlichen Erziehung ging es unter anderem darum, die Schüler*innen zur Selbsttätigkeit und zum Arbeitsunterricht zu erziehen. Dabei sollten diese sich in der Selbstverwaltung als Mittel der Disziplinierung und sittlichen Erziehung im Regieren üben und so auf das künftige Leben im demokratischen Staat vorbereitet werden.⁵² Da das Volksbildungswesen laut Artikel 148 der Weimarer Verfassung, Absatz 4 auch die neu gegründeten Volkshochschulen einschloss,⁵³ galt diese Forderung auch für die Erwachsenenbildung. Demzufolge hatten die Volkshochschulen neben der Vermittlung allgemeinbildender Kenntnisse auch die Entwicklung und Förderung der politischen Bildung der Teilnehmer*innen der von der Volkshochschule organisierten Kurse zum Ziel.⁵⁴

Die Volkshochschule Halle sah ihre Hauptaufgabe darin, „dem Lern- und Bildungsbedürfnis der werktätigen Bevölkerung [zu] dienen“⁵⁵. Eine Orientierung auch hier auf die politischen Bildungsaufgaben wird durch Verlagerung der Bildungsschwerpunkte in den Arbeitsplänen sichtbar, in denen die Fragen der Philosophie, Pädagogik und Religion an die erste Stelle rückten und dort letztendlich auch verblieben. Die durch die kaiserliche Monarchie sozialisierten und durch den Neuhumanismus geprägten bürgerlichen Mitglieder des Spirituskreises betrachteten die Universität als Ort der allgemeinen Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung. Menzer unterschied hierbei zwischen zwei Arten der Politisierung und wandte sich strikt gegen die der allgemeinen Übertragung der „Formen des politischen Lebens auf alle gesellschaftlichen und menschlichen Beziehungen“⁵⁶, wie sie in der jetzigen Republik praktiziert wurde. Gegen die Politisierung als Erziehung zum politischen Denken sei seiner Auffassung nach allerdings angesichts der Erfahrungen aus dem Krieg nichts einzuwenden. In diesem Sinne brachten sich die Mitglieder des Spirituskreises bei der neu gegründeten Volkshochschule in Halle ein und versuchten auch hier, ihr dem Neuhumanismus verpflichtetes Bildungsideal einzubringen. Je mehr jedoch politische Frage- und Zielstellungen an Einfluss gewannen und den Charakter der Aus- und Weiterbildung zu bestimmen begannen und diese Tendenz dann im ‚Dritten Reich‘ durch die Politisierung entsprechend dem Führerprinzip ihren Höhepunkt erlangte, zogen sich diese sukzessive selbst aus dem Bildungsbetrieb der Volkshochschule zurück bzw. wurden von diesem schließlich ausgeschlossen.⁵⁷ Im Verlauf der 1920er Jahre emanzipierte sich auch die hallesche Volkshochschule von ihrer Geburtshelferin Universität und wurde so unter Ausrichtung der von demokratischen Regierungen fixierten Bildungspolitik zu einer in deren Dienste stehenden Einrichtung, obwohl der hallesche Magistrat der Errichtung einer Volkshochschule unter der Voraussetzung zustimmte, dass in dieser zwar „alle politischen und kirchlichen Parteien“ vertreten sein sollten, hier „aber für keine Partei gearbeitet werden“ durfte.⁵⁸ Überhaupt lehnte man damals „von vornherein die parteipolitisch, konfessionelle oder sonstwie weltanschaulich orientierte Volkshochschule ab“ und wählte dafür den Typus einer „neutralen oder besser ausgedrückt

52 vgl. Busch 2020, 28

53 Verf. 1919

54 vgl. dazu auch die Besprechungen im *Ausschuss Volkshochschule und freies Volkshochschulwesen* auf der Reichsschulkonferenz 1920 (RdI 1921, 725-732)

55 Diese Formulierung ist dem Arbeitsplan 3/1919 der Volkshochschule Halle entnommen (vgl. ausführlich Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2020a).

56 Menzer 1919c, 365

57 vgl. Mühlplfordt & Schenk in Verb. m. Meyer u. Schwabe 2001; Schenk & Meyer 2007, 501, Anm. 29 und 502, Anm. 36

58 Wittsack 1929, 4

„allgemeinen“ Volkshochschule“,⁵⁹ d. h. politisch wie religiös neutral, weshalb in Halle der Mitwirkung auch der Spirituskreismitglieder zunächst nichts im Wege stand. Zudem hatte sich die Stadt Halle im Unterschied zu andernorts praktiziertem Ausschluss der Beteiligung von Universitäten bewusst für diese entschieden.⁶⁰ Ihr erklärtes Ziel war anfangs die Verbreiterung des Allgemeinwissens und die Erlernung des selbständigen Denkens sowie die Anregung zur eigenständigen Beschäftigung mit weltanschaulichen Problemen wie auch mit Kultur- und Wissensgütern. Die Volkshochschule war somit als Schule der allgemeinen Menschenbildung gedacht,⁶¹ was dem von den Spirituskreismitgliedern vertretenen neuhumanistischen Ideal und bildungspolitischen Position entsprach. Jedoch wurde auch in Halle zum einen die staatsbürgerliche und damit politische Erziehung des Volkes im Sinne der neuen Regierung allmählich zum prägenden Merkmal der Volkshochschule. Diese Ausrichtung stand jedoch, wie eingehend erläutert wurde, letztendlich dem neuhumanistischen Ideal des Spirituskreises entgegen, dem es um die Vermittlung allgemeiner Werte wie auch um die dementsprechende Ausbildung des menschlichen Innenlebens ging, wodurch die neue Einheit des deutschen Volkes aus sich heraus nach dem desaströsen Zusammenbruch infolge des Ersten Weltkrieges erzielt werden sollte. Zum anderen gewann die Volkshochschule zunehmend an Eigenständigkeit gegenüber der ihr ursprünglich eng verbundenen Universität, insofern nicht nur die Zahl der Lehrenden aus dem Spirituskreis, sondern auch die akademischen Lehrenden überhaupt zurückging und zunehmend „Nichtakademiker*innen“ aus den verschiedensten Bereichen des gesellschaftlichen Lebens (Schule, Wirtschaft, Kultur und Medizin) deren Stelle übernahmen. Sehr gut spiegelte sich das auch hinsichtlich der im Vergleich zu anderen Orten späten Gründung einer Pädagogischen Akademie in Halle (1931) zur Ausbildung der Demokratie verpflichteter Lehrender wider. Ihr stand hier der 1930 als Prof. für Staatsbürgerkunde und Geschichte berufene Adolf Reichwein, der reformpädagogische, insbesondere arbeitspädagogische Positionen vertrat, vor. Diese neue Einrichtung, der stets sog. „Akademieschulen“ als praktische Ausbildungsstätte der künftigen Volksschullehrer angeschlossen waren, diente der „flächendeckenden und vertieften Ausbildung von Lehrern für das nunmehr egalisierte Schulwesen“⁶². In dieser neuen Ausbildungsstätte für Volksschullehrer verzichtete man von Anfang an auf die Mitwirkung der halleschen Universität und ihrer Angehörigen trotz mehrfacher Bemühungen.⁶³ Das bildungspolitische wie auch sozialpolitische Engagement der Mitglieder des Spirituskreises wie auch der Universitätsangehörigen überhaupt dauerte trotz allem während der gesamten Zeit der Weimarer Republik an und fand erst mit der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten ein abruptes Ende. Das zu untersuchen, ist jedoch bereits Thema einer neuen Untersuchung. Ob der allmähliche Rückgang der Akademie aus der Volkshochschule daher ein Ausdruck für eine erfolgreiche Verbindung im Sinne der Etablierung einer akademisch fundierten und neuhumanistisch strukturierten Bildungseinrichtung darstellt, ob – andersherum – die Akademie aus der Volkshochschule herausgedrängt und sukzessive erfolgreich entfernt wurde oder aber, ob das Erstarken der neuen demokratisch-republikanischen Institutionenform Volkshochschule zunehmend zu einer eigenständigen Besinnung kam mit dem einhergehenden Ablösungs- und Autonomieanspruch gegenüber der ständisch geprägten und konservati-

59 ebd.

60 vgl. ebd., 7

61 vgl. ebd.

62 vgl. Meyer 2020, 157

63 vgl. UniH PädA

ven ausgerichteten Universität, sind weitere Spuren, die es wert sind, historiografisch vertieft zu werden.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Becker, C. H. (1919): Gedanken zur Hochschulreform. Leipzig: Kessinger.
- Busch, M. (2016): Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Busch, M. (2020): Demokratielernen in der Weimarer Republik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 70 (14-15), 22-34.
- Ebner von Eschenbach, M. & Dinkelaker, J. (2019): Arbeitspläne als Quellen zur Geschichte der Volkshochschulen in der Weimarer Republik. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 28, 77-89.
- Ebner von Eschenbach, M. & Dinkelaker, J. (2020a): „Die Volkshochschule will in erster Linie dem Lern- und Bildungsbedürfnis der werktätigen Bevölkerung dienen“. Explorationen zur Historiographie erwachsenenpädagogischer Angebotskommunikation anhand von Arbeitsplänen der Volkshochschule Halle zu Beginn der 1920er Jahre. In: O. Dörner, A. Grotlüschen, G. Molzberger & J. Dinkelaker (Hrsg.): Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung. Opladen: Budrich, 92-107.
- Ebner von Eschenbach, M. & Dinkelaker, J. (2020b): Adolf Reichweins Veranstaltung an der Abendvolkshochschule Halle – zum Verhältnis von Einrichtungs- und Lebensgeschichten in der Erwachsenenbildung. In: W. Höffken (Hrsg.): Adolf Reichwein in Halle (Saale) und die Lehrerbildung. Von der pädagogischen Akademie zur pädagogischen Fakultät. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, 131-158.
- Ebner von Eschenbach, M. & Meyer, R. (2023): Extramurale Bildungsaktivitäten von Paul Menzer in der hallechen Volksbildung 1918/19. Beitrag zur Formierung der Volksbildung in Zeiten des Umbruchs. In: ZHWB Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung, 2, 30-46.
- Krajewski, M. (2004): Über Projektmacherei. Eine Einleitung. In: M. Krajewski (Hrsg.): Projektmacher. Zur Produktion von Wissen in der Vorform des Scheiterns. Berlin: Kadmos, 7-28.
- Liebing, J. (2022): Das Studentenwerk Halle – die älteste Studierendenhilfe in Deutschland. In: Kulturfalter. Das Kulturmagazin. Online unter: <https://www.kulturfalter.de/magazin/stadtgeschichte/guido-kisch-rechtshistoriker-aus-halle-1/>. (Abrufdatum: 01.11.2022).
- Marquardt, E. (1933): Volkshochschulen – Freie Volksbildung. In: Die Arbeit, 10 (1), 40-48.
- Mattmüller, H. (1975): Der Begriff der geistigen Krise in der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett Verlag.
- Menzer, P. (1913). Einleitung in die Philosophie (1. Aufl.). Leipzig: Quelle & Meyer.
- Menzer, P. (1919a): Die Aufgaben der neuen Volkshochschule. In: Hallische Nachrichten, 31. Jg., Nr. 234.
- Menzer, P. (1919b): Universität und Volksbildung. In: Hallische Universitäts-Zeitung, Halbmonatsschrift für akademisches Leben. Halle/S.
- Menzer, P. (1919c): Dozent und Student. In: Hallische Universitäts-Zeitung. Halbmonatsschrift für akademisches Leben, Halle/S., 365.
- Menzer, P. (1922): Einleitung in die Philosophie (3. Aufl.). Leipzig: Quelle & Meyer.
- Menzer, P. (1926): Leitende Ideen in der Pädagogik der Gegenwart. Zickfeldt: Osterwieck.
- Menzer, P. (1928 [1921]): Paul Menzer am 12. Juli 1921. In: Rektor und Senat (Hrsg.): Chronik der Preußischen Vereinigten Friedrichs-Universität Halle-Wittenberg für den Zeitraum vom 1. April 1916 bis zum 12. Juli 1926. Halle/S.: Buchdruckerei des Waisenhauses, 44-46.
- Menzer, P. (1930): Unser Studentenhaus. In: Hallische Universitäts-Zeitung, (3), Halle/S., den 1. Dezember 1930, 6. Semesterfolge, 4.
- Meyer, R. (2017): Der Spirituskreis an der hallechen Universität – eine Form universitärer Geselligkeit. In: M. Asche & D. Klenke (Hrsg.): Von Professorenzirkeln, Studentenkneipen und akademischem Networking. Universitäre Geselligkeit von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Köln, Weimar, Wien: Vandenhoeck & Ruprecht, 65-83.
- Meyer, R. (2020): Das Pädagogische Seminar als Vermittler interdisziplinärer Lernprozesse. In: R. Meyer (Hrsg.): Vorträge über die Philosophische Fakultät als Geburtsstätte interdisziplinärer Wissenschaften. Philosophisches Denken in Halle. IV. Abteilung, Bd. 3 (im Auftrag der Hallischen Philosophischen Bibliothek e.V.). Halle: MEDIENWERKE-trias schenk verlag, 97-223.
- Mühlpfordt, G., Schenk, G., in Verb. m. Meyer, R. u. Schwabe, H. (2001): Der Spirituskreis [1890-1958], Bd. 1 (1890-1945). Halle/S.: Hallescher Verlag.

- Mühlpfordt, G., Schenk, G. in Verb. m. Meyer, R. u. Schwabe, H. (2004): Der Spirituskreis, Bd. 2 (1945-1958). Halle/S.: Halescher Verlag.
- RdI – Reichsministerium des Innern (Hrsg.) (1921): Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Schenk, G. & Meyer, R. (2007): Biographische Studien über die Mitglieder des Professorenzirkels „Spirituskreis“. Halle/S.: Halescher Verlag.
- Verf. 1919 – Die Verfassung des Deutschen Reiches („Weimarer Verfassung“), 11.08.1919. Online unter: <http://www.verfassungen.de/de19-33/verf19-i.htm>. (Abrufdatum: 28.12.2023).
- Wittsack, R. (1929): 10 Jahre Volkshochschule in Halle. In: R. Wittsack & W. Ostwald (Hrsg.). 10 Jahre Volkshochschule Halle. Festschrift. Halle/S.: Hallische Nachrichten, 8-13.
- Wittsack, R. & Ostwald, W. (1929): Verzeichnis der Dozenten und Themen seit 1919. In: R. Wittsack & W. Ostwald (Hrsg.): 10 Jahre Volkshochschule Halle. Festschrift. Halle: Hallische Nachrichten, 29-63.

Archivalien

- A Mag 1919 – Abschrift Ausschuß des Magistrats vom 9. Juli 1919, Acta des Magistrats der Stadt Halle betr. Volkshochschule Vorträge und Lehrgänge, Bd. 1 von 1919 bis 1925; Stadtarchiv Halle, Bl. 57.
- AP Nov. 1934-März 1935 – Arbeitsplan November 1934-März 1935 der Volkshochschule Halle; Universitätsarchiv Halle-Wittenberg, Rep. 4, Nr. 2000, unpag.
- AP-HHH 1929/30 – Arbeitsplan des Winterhalbjahres 1929/30 der Haleschen Handelshochschulkurse; Universitätsarchiv Halle-Wittenberg, Rep. 4, Akten betreffend 1.) Volksabende, 2.) Volkstümliche Hochschulkurse, 3.) Volkshochschule, Nr. 1999, 1918-1931, unpag.
- AP VHS Halle – Arbeitspläne der Volkshochschule Halle/S. 1919-1932; Staatsbibliothek zu Berlin, Ah 11942.
- Hallische Allgemeine Zeitung und Stadt=Anzeiger (1919) (Sonnabend, 5. Juli 1919, Nr. 155), Acta des Magistrats der Stadt Halle betr. Volkshochschule Vorträge und Lehrgänge, Bd. 1 von 1919 bis 1925; Stadtarchiv Halle, Bl. 47/R.
- Hallische Nachrichten (1919, 31. Jg., Nr. 234), Acta des Magistrats der Stadt Halle betr. Volkshochschule Vorträge und Lehrgänge, Bd. 1 von 1919 bis 1925; Stadtarchiv Halle, Bl. 47/R.
- Kor Br 1918 – Schreiben des Rektors Brockelmann vom 16.12.18; Universitätsarchiv Halle-Wittenberg, Rep. 4, Akten betreffend 1.) Volksabende, 2.) Volkstümliche Hochschulkurse, 3.) Volkshochschule, Nr. 1999, 1918-1931, unpag.
- Kor Bus 1915 – Schreiben Busses an die Philosophische Fakultät vom 17. Oktober 1915; Universitätsarchiv Halle-Wittenberg, Rep. 4, Nr. 951.
- Kor Kur/Re 1919 – Schreiben des Kurators an Rektor vom 12. Juli 1919; Universitätsarchiv Halle-Wittenberg, Rep. 4, Akten betreffend 1.) Volksabende, 2.) Volkstümliche Hochschulkurse, 3.) Volkshochschule, Nr. 1999, 1918-1931, unpag.
- Kor Re/Aus 1918 – Mitteilung des Rektors am 26.10.1918 an die Mitglieder des Ausschusses für Volksabende; Universitätsarchiv Halle-Wittenberg, Rep. 4, Akten betreffend 1.) Volksabende, 2.) Volkstümliche Hochschulkurse, 3.) Volkshochschule, Nr. 1999, 1918-1931, unpag.
- PK SG – Postkarte Städtisches Gymnasium Halle/S. um 1900; Stadtarchiv Halle, PK 2332.
- UniH PädA – Vereinigte Friedrichs-Universität Halle-Wittenberg. Akten betreffend die Pädagogische Akademie 1927-1937; Universitätsarchiv Halle-Wittenberg, Rep. 4, Nr. 2016.
- V-PV 1917-1923 – gedruckte Vorlesungs- und Personalverzeichnisse der Vereinigten Universität Halle-Wittenberg 1917ff.; Universitätsarchiv Halle-Wittenberg, Rep. 41, Nr. 12 (1917-1923).
- V-PV 1923-1928 – gedruckte Vorlesungs- und Personalverzeichnisse der Vereinigten Universität Halle-Wittenberg 1917ff.; Universitätsarchiv Halle-Wittenberg, Rep. 41, Nr. 42 (1923-1928).
- V-PV 1928-1933 – gedruckte Vorlesungs- und Personalverzeichnisse der Vereinigten Universität Halle-Wittenberg 1917ff.; Universitätsarchiv Halle-Wittenberg, Rep. 41, Nr. 43 (1928-1933).

Anhang

Tab. 1: Übersicht über die Programmbereiche der Volkshochschule von 3/1919 bis 3/1932 mit der Anzahl der Veranstaltungsankündigungen pro Programmbereich in eckigen Klammern (eigene Darstellung)

| Arbeitsplan | Programmbereiche mit Anzahl der zugeordneten Angebote in eckigen Klammern | | | | | | | | | |
|-------------|--|--|--|-------------------------------------|---|---|--|--|--|--|
| 3/1919 | keine explizite Programmbereichsgliederung; Veranstaltungsnummern I-X [10] | | | | | | | | | |
| 1/1920 | (A) Naturwissenschaften und Technik [9] | (B) Sprachen, Literatur und Kunst [10] | (C) Rechts- und Staatswissenschaften [4] | (D) Philosophie und Religion [2] | | | | | | |
| 2/1920 | (a) Naturwissenschaften und Technik [1] | (b) Literatur und Kunst [1] | (c) Sprachen [2] | | | | | | | |
| 3/1920 | (A) Naturwissenschaften und Technik [7] | (B) Sprachen, Literatur und Kunst [9] | (C) Philosophie und Pädagogik [3] | | | | | | | |
| 1/1921 | A) Naturwissenschaften und Technik [2] | (B) Sprachen, Literatur und Kunst [8] | (C) Staatsbürgerkunde [1] | (D) Philosophie und Pädagogik [3] | | | | | | |
| 2/1921 | (A) Naturwissenschaften und Technik [3] | (B) Sprachen, Literatur und Kunst [9] | (C) Philosophie und Pädagogik [3] | | | | | | | |
| 3/1921 | A) Philosophie, Pädagogik, Religion [4] | (B) Literatur und Kunst [4] | (C) Sprachen [3] | (D) Geschichte und Rechtsfragen [2] | (E) Technik, Naturwissenschaften, Medizin [5] | (F) Sonderveranstaltungen und Gastvorlesungen [3] | | | | |
| 1/1922 | (A) Philosophie, Pädagogik, Religion [5] | (B) Literatur und Kunst [3] | (C) Sprachen [3] | (D) Geschichte und Rechtsfragen [6] | (E) Technik, Naturwissenschaften, Medizin [8] | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|--------|--|------------------------------|---|---|---|--------------------------------------|-----------------------------------|---------------|--|--|
| 2/1922 | (A) Philosophie, Pädagogik, Religion [3] | (B) Literatur [1] | (C) Sprachen [4] | (D) Geschichte Volkswirtschaft, Rechtsfragen [6] | (E) Naturwissenschaften, Technik, Sport [9] | (F) Allgemeines [3] | | | | |
| 3/1922 | (a) Philosophie, Pädagogik, Religion [3] | (b) Literatur und Kunst [10] | (c) Sprachen [7] | (d) Geschichte Volkswirtschaft, Rechtsfragen [5] | (e) Naturwissenschaften, Technik [6] | (f) Führungen [1] | | | | |
| 1/1923 | (A) Philosophie, Pädagogik, Religion [4] | (B) Literatur und Kunst [6] | (C) Sprachen [4] | (D) Rechtsfragen, Geschichte, Volkswirtschaft [6] | (E) Naturwissenschaften, Medizin, Technik [4] | (F) Einzelvorträge [1] | (G) Vorkurse [6] | | | |
| 2/1923 | (a) Philosophie, Pädagogik, Religion [4] | (b) Literatur und Kunst [6] | (c) Sprachen [5] | (d) Rechtsfragen, Geschichte, Volkswirtschaft [3] | (e) Naturwissenschaften, Medizin, Technik [4] | (f) Führungen und Besichtigungen [1] | (g) Vorkurse [3] | (f) Sport [1] | | |
| 3/1923 | (A) Philosophie, Pädagogik, Religion [3] | (B) Literatur und Kunst [8] | (C) Rechtsfragen, Geschichte, Volkswirtschaft [8] | (D) Naturwissenschaften, Medizin, Technik [5] | (E) Unterrichtskurse [11] | (F) Führungen und Besichtigungen [1] | | | | |
| 1/1924 | (a) Philosophie, Pädagogik, Religion [3] | (b) Literatur und Kunst [9] | (c) Rechtsfragen, Geschichte, Volkswirtschaft [7] | (d) Naturwissenschaften, Medizin, Technik [6] | (e) Sprachen, Unterrichtskurse [13] | (f) Sport [1] | | | | |
| 2/1924 | (a) Philosophie, Pädagogik, Religion [1] | (b) Literatur und Kunst [7] | (c) Rechtsfragen, Geschichte, Volkswirtschaft [6] | (d) Naturwissenschaften, Medizin, Technik [6] | (e) Sprachen, Unterrichtskurse [16] | (f) Sonderveranstaltungen [4] | (g) Führungen, Besichtigungen [3] | | | |
| 3/1924 | (a) Philosophie, Pädagogik, Religion [7] | (b) Literatur und Kunst [8] | (c) Rechtsfragen, Geschichte, Volkswirtschaft [5] | (d) Naturwissenschaften, Medizin, Technik [2] | (e) Sprachen, Unterrichtskurse [9] | (f) Sport [1] | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|--------|--|------------------------------|---|--|---|-------------------------------|--------------------------------------|----------------------|--|--|
| 1/1925 | (A) Philosophie, Religion [3] | (B) Literatur und Kunst [9] | (C) Geschichte, Rechtsfragen, Volkswirtschaft [4] | (D) Naturwissenschaften, Medizin, Technik [3] | (E) Unterrichtskurse [10] | (F) Sonderveranstaltungen [1] | | | | |
| 2/1925 | (A) Philosophie, Religion [3] | (B) Literatur und Kunst [6] | (C) Geschichte, Rechtsfragen, Volkswirtschaft [2] | (D) Naturwissenschaften, Medizin, Technik [7] | (E) Unterrichtskurse [7] | (F) Sonderveranstaltungen [1] | | | | |
| 3/1925 | (A) Philosophie, Religion [3] | (B) Literatur und Kunst [7] | (C) Geschichte, Rechtsfragen, Volkswirtschaft [5] | (D) Medizin, Naturwissenschaften, Technik [6] | (E) Unterrichtskurse [7] | (F) Sonderveranstaltungen [2] | | | | |
| 1/1926 | (A) Philosophie, Pädagogik, Religion [7] | (B) Literatur und Kunst [12] | (C) Rechtsfragen, Volkswirtschaft [2] | (D) Naturwissenschaften, Länderkunde [6] | (E) Unterrichtskurse [9] | (F) Einzelvorträge [3] | (G) Sonderveranstaltungen [1] | | | |
| 2/1926 | (A) Philosophie, Pädagogik, Religion [4] | (B) Literatur und Kunst [10] | (C) Rechtsfragen, Volkswirtschaft [2] | (D) Naturwissenschaften [6] | (E) Unterrichtskurse [7] | (F) Führungen [2] | (G) Sonderveranstaltungen [3] | | | |
| 3/1926 | (A) Philosophie, Pädagogik, Religion [3] | (B) Literatur und Kunst [11] | (C) Naturwissenschaften, Medizin [6] | (D) Unterrichtskurse [6] | (E) Sonderveranstaltungen [4] | | | | | |
| 1/1927 | (A) Philosophie, Pädagogik, Religion [4] | (B) Literatur und Kunst [11] | (C) Rechtsfragen, Volkswirtschaft [3] | (D) Naturwissenschaften, Technik, Länderkunde [8] | (E) Unterrichtskurse [6] | (F) Sonderveranstaltungen [5] | | | | |
| 2/1927 | (A) Philosophie, Pädagogik [3] | (B) Literatur und Kunst [13] | (C) Rechtsfragen, Volkswirtschaft [2] | (D) Naturwissenschaften, Technik, Länderkunde [7] | (E) Unterrichtskurse [7] | (F) Sonderveranstaltungen [4] | | | | |
| 3/1927 | (A) Religion, Philosophie [2] | (B) Literatur und Kunst [9] | (C) Sport und Gymnastik [3] | (D) Rechtsfragen, Volkswirtschaft, Völkerkunde [3] | (E) Mathematik, Naturwissenschaften [5] | (F) Unterrichtskurse [8] | (G) Führungen und Besichtigungen [2] | (H) Studienfahrt [1] | | |

| | | | | | | | | | | |
|--------|---|------------------------------|--|--|---|--------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------|--|--|
| 1/1928 | (A) Religion, Philosophie, Pädagogik [5] | (B) Literatur und Kunst [11] | (C) Rechtsfragen, Volkswirtschaft, Frauenfragen, Länderkunde [5] | (D) Mathematik, Naturwissenschaften [5] | (E) Unterrichtskurse [7] | (F) Führungen und Besichtigungen [1] | (G) Sonderveranstaltungen [3] | | | |
| 2/1928 | (A) Philosophie [1] | (B) Literatur und Kunst [16] | (C) Rechtsfragen, Frauenfragen [2] | (D) Medizin, Naturwissenschaften, Technik [7] | (E) Unterrichtskurse [6] | (F) Führungen und Besichtigungen [2] | (G) Sonderveranstaltungen [4] | | | |
| 3/1928 | (A) Philosophie, Pädagogik [4] | (B) Literatur und Kunst [12] | (C) Rechtsfragen, Volkswirtschaft, Länderkunde, Frauenfragen [4] | (D) Medizin, Naturwissenschaften, Technik [6] | (E) Unterrichtskurse [8] | (F) Führungen und Besichtigungen [3] | (G) Sonderveranstaltungen [5] | | | |
| 1/1929 | (A) Religion, Philosophie, Pädagogik [5] | (B) Literatur und Kunst [12] | (C) Sport und Gymnastik [4] | (D) Rechtsfragen, Volkswirtschaft, Länder- und Völkerkunde [6] | (E) Medizin, Naturwissenschaften, Technik [4] | (F) Unterrichtskurse [8] | (G) Führungen und Besichtigungen [31] | (H) Sonderveranstaltungen [5] | | |
| 2/1929 | (A) Philosophie, Pädagogik, Religion [5] | (B) Literatur und Kunst [8] | (C) Gymnastik [3] | (D) Rechtsfragen, Volkswirtschaft [2] | (E) Medizin, Naturwissenschaften, Technik [5] | (F) Unterrichtskurse [6] | (G) Führungen und Besichtigungen [3] | (H) Sonderveranstaltungen [5] | | |
| 3/1929 | (A) Pädagogik, Religion, Philosophie [3] | (B) Literatur und Kunst [14] | (C) Sport und Gymnastik [6] | (D) Rechtsfragen, Länderkunde [3] | (E) Medizin, Naturwissenschaften, Mathematik, Technik [5] | (F) Unterrichtskurse [6] | (G) Führungen und Besichtigungen [3] | (H) Sonderveranstaltungen [4] | | |
| 1/1930 | (A) Philosophie, Pädagogik, Psychologie [4] | (B) Literatur und Kunst [17] | (C) Sport und Gymnastik [6] | (D) Rechtsfragen, Volkswirtschaft, Geschichte, Länderkunde [6] | (E) Medizin, Naturwissenschaften, Technik [7] | (F) Unterrichtskurse [6] | (G) Führungen und Besichtigungen [1] | (H) Sonderveranstaltungen [4] | | |

| | | | | | | | | | | |
|--------|---|------------------------------|-------------------------|--|--------------------------------------|---|--------------------------------------|--------------------------------------|--|-------------------------------|
| 2/1930 | (A) Pädagogik, Philosophie, Psychologie, Religion [8] | (B) Literatur und Kunst [12] | (C) Gymnastik [2] | (D) Geschichte [1] | (E) Naturwissenschaften, Technik [6] | (F) Unterrichtskurse [5] | (G) Führungen und Besichtigungen [5] | | | |
| 3/1930 | (A) Philosophie, Religion [3] | (B) Literatur und Kunst [13] | (C) Gymnastik, Tanz [7] | (D) Rechtsfragen, Volkswirtschaft, Völker- und Länderkunde [5] | (E) Frauenfragen, Frauenkurse [3] | (F) Medizin, Naturwissenschaften, Mathematik, Technik [6] | (G) Unterrichtskurse [7] | (H) Führungen und Besichtigungen [3] | (J) Sonderveranstaltungen [3] | |
| 1/1931 | (A) Philosophie, Pädagogik, Religion [6] | (B) Literatur und Kunst [18] | (C) Gymnastik [6] | (D) Geschichte, Rechtsfragen, Volkswirtschaft, Länderkunde [7] | (E) Frauenfragen, Frauenkurse [3] | (F) Naturwissenschaften, Mathematik [3] | (G) Unterrichtskurse [8] | (H) Führungen und Besichtigungen [7] | (J) Sonderveranstaltungen [2] | |
| 2/1931 | (A) Religion, Philosophie [4] | (B) Literatur und Kunst [12] | (C) Gymnastik [6] | (D) Geschichte, Volkswirtschaft, Länderkunde [5] | (E) Frauenfragen, Frauenkurse [3] | (F) Naturwissenschaften, Mathematik [5] | (G) Unterrichtskurse [8] | (H) Sonderveranstaltungen [4] | Fahrten [2] | |
| 3/1931 | (A) Philosophie, Pädagogik, Psychologie [5] | (B) Literatur und Kunst [19] | (C) Gymnastik [4] | (D) Länderkunde [2] | (E) Frauenfragen, Frauenkurse [3] | (F) Medizin, Naturwissenschaften, Mathematik [9] | (G) Unterrichtskurse [5] | (H) Führungen und Besichtigungen [2] | (J) Sonderveranstaltungen [7] | |
| 1/1932 | (A) Religion, Philosophie, Psychologie, Pädagogik [8] | (B) Literatur und Kunst [16] | (C) Gymnastik [2] | (D) Volkswirtschaft, Länderkunde [5] | (E) Frauenkurse [2] | (F) Medizin, Naturwissenschaften [7] | (G) Unterrichtskurse [6] | (H) Führungen und Besichtigungen [3] | (J) Sonderveranstaltungen [8] | |
| 2/1932 | (A) Philosophie, Psychologie, Pädagogik [4] | (B) Literatur und Kunst [9] | (C) Gymnastik [7] | (D) Volkswirtschaft, Länderkunde [2] | (E) Frauenkurse [2] | (F) Medizin, Naturwissenschaften, Technik [5] | (G) Unterrichtskurse [5] | (H) Führungen und Besichtigungen [2] | (J) Sommerfahrt nach Naumburg-Freyburg a. U. [1] | (K) Sonderveranstaltungen [4] |

| | | | | | | | | | | |
|--------|---|---|------------------------|--|----------------------------------|---|---|---|--|--|
| 3/1932 | (A) Philo- sophie, Psychologie [2] | (B) Lite- ratur und Kunst [14] | (C) Gymnas- tik [7] | (D) Volks- kunde, Länder- und Völ- kerkunde, Volkswirt- schaft [7] | (E) Frau- en- kurse [1] | (F) Me- dizin, Natur- wissen- schaften [3] | (G) Un- ter- rich- ts- kurse [6] | (H) Füh- run- gen und Besich- tigun- gen [2] | (J) Kul- tur- filmaben- de [] | |
|--------|---|---|------------------------|--|----------------------------------|---|---|---|--|--|

Anmerkung: Tabelle 1 basiert auf der Auswertung der Arbeitspläne der Volkshochschule von 3/1919 bis 3/1932 sowie der Festschrift zum 10jährigen Bestehen der Volkshochschule Halle (Wittsack & Ostwald 1929); für 1/1920, 3/1922 und 3/1924 lag jeweils kein Arbeitsplan vor, weshalb an dieser Stelle die angesprochene Festschrift zur Ergänzung herangezogen wurde. Die vorgeschlagenen Programmbereiche sind Ableitungen, weil auch in der Festschrift keine Informationen dazu vorliegen. Um eine Differenz zu den vollständigen Arbeitsplänen zu haben (also diejenigen, aus denen auch die Programmbereiche ersichtlich sind), haben wir hier mit kleinen Buchstaben gearbeitet und die Bezeichnungen so gewählt, wie sie uns adäquat erschienen. Für das Lehrangebot 1/1924 und 2/1924 lagen lediglich Stundenpläne vor, die ohne Programmbereiche veröffentlicht wurden; auch hier haben wir versucht, eine adäquate Ableitung zu ermitteln. Die ermittelten Veranstaltungszahlen in den eckigen Klammern sind händisch ausgezählt und geprüft. Gleichwohl wir Sorgfalt haben walten lassen, empfiehlt es sich, zu dieser Tabellenaufbereitung die Quellen zur Prüfung heranzuziehen.

Tab. 2: Dozierende Universitätsangehörige der Universität Halle-Wittenberg an der am 11.10.1919 eröffneten Volkshochschule bis 1933 in Halle/S. (eigene Darstellung)

| Name, Vorname Geburts- und Sterbedaten | Fakultät a. d. Uni. Halle | Fach, Stellung, akad. Grad | Lehrzeitraum an der halleschen Volkshoch- schule |
|---|------------------------------|---|---|
| Abderhalden, Emil 1877-1950 | Nat. | Prof. f. Physiol. Chemie; Dr. med., Dr. phil. h.c. | 2/1922, 3/1922, 1/1923, 2/1923, 2/1925, 3/1925 |
| Abert, Hermann 1871-1927 | Phil. | Prof. d. Musikwiss. | 3/1919, 1/1920 |
| Anton, Gabriel 1858-1933 | Med. | Prof. f. Psychiatrie u. Nervenheil- kunde; Dir. d. Nervenklinik | 3/1925, 2/1929, 3/1930 |
| Aubin, Gustav* 1881-1938 | St. u. Re. | Prof. f. Wirtschaftl. Staatswiss. | 1/1929, 3/1929 |
| Baesecke, Georg* 1876-1951 | Phil. | Prof. d. Germanistik | 3/1925 |
| Barnikol, Ernst 1892-1968 | Theol. | Prof. f. Kirchengeschichte | 2/1931, 3/1931 |
| Bauke, Hermann 1886-1928 | Theol. | Prof. Lic. f. Hist. Theol. | 3/1925, 1/1926, 2/1926, 1/1927 |
| Beeck, Alfred L. E. 1855-1935 | Phil. | Lektor f. Kleintierzucht | 3/1923 |
| Bremer, Otto 1862-1936 | Phil. | Prof. f. Phonetik, Allg. Sprach- wiss., dt. Mundartforschung; Ltr. d. Phonetischen Sammlung | 1/1923, 1/1924, 1/1925, 1/1926, 3/1926, 2/1932 |

| | | | |
|--|------------|---|---|
| Brodnitz, Georg ⁶⁴ 1876-1941 | Jur. | planm. a.o. Prof. f. Staatsrecht | 1/1920, 2/1922, 3/1923, 2/1924, 1/1925, 1/1926, 3/1927, 3/1928, 1/1930, 3/1932 |
| Bru(ü)el, Ludwig 1871-1949 | Phil. | n.b.a.o. Prof. f. Zool./ Kustos/Dir. Zool. Institut; Dr. phil. | 3/1926 |
| Brugsch, Theodor 1878-1963 | Med. | Prof. d. Inneren Medizin; Ltr. d. med. Universitätsklinik | 2/1932 |
| [Busse, Wilhelm] ⁶⁵ | | Universitätszeichenlehrer | 1/1931, 2/1931, 3/1931, 1/1932 |
| Conrad, Gustav 1869-1927 | ULB | Univ.-bibliothekar a.D.; Dr. phil. | 1/1926 |
| Conrad, Richard | Phil. | Lektor/Dr. f. Photographie, Uni- versitätsturn- u. sportlehrer; Dir. Inst. f. Leibeswiss. | 3/1920, 1/1921, 2/1921, 3/1921, 1/1922, 2/1922, 3/1927, 2/1928, 1/1929 |
| Doetsch, Gustav 1892-1977 | Nat. | PD später Prof. f. Reine u. an- gewandte Mathematik | 1/1924, 2/1924 |
| Eger, Karl 1864-1945 | Theol. | Prof. f. Prakt. Theol | 1/1920, 1/1923, 3/1923, 3/1924, 1/1927, 1/1928, 1/1929, 2/1931, 1/1932, 1/1933 |
| Erdmann, Ernst 1857-1925 | Phil. | o. Honorarprof. f. Angewandte Chemie | 3/1919 |
| Finger, August 1858-1935 | St. u. Re. | Prof. f. Strafrecht, Strafprozeß- und Völkerrecht u. Rechtsphilos- ophie | 1/1920, 1/1922, 3/1922, 1-3/1923, 1-3/1924, 1-3/1925, 1/1926, 2/1926, 1-3/1927, 1-3/1928, 1-3/1929, 1/1930 3/1930, 1/1931 |
| Fischer-Lamberg, Otto 1886-1963 | | Lektor/Univ.- Zeichenlehrer | 2/1923, 3/1923, 1-3/1924, 1/1925, 2/1925, 1/1926, 3/1926, 1-3/1927, 1-3/1928, 1-3/1929, 1-3/1930, 1/1931, 3/1931, 1-3/1932, 1-3/1933 |
| Fleischmann, Max 1872-1943 | St. u. Re. | Prof. f. Allg. Staatslehre, Staats-, Verwaltungs-, Kirchen- u. Kolo- nialrecht; Dr. jur. | 2/1924, 3/1924 |
| Frankl, Paul* 1878-1962 | Phil. | Prof. f. Kunstgeschichte | 3/1921, 1/1922, 1/1923, 3/1923, 1/1924, 2/1925, 1/1926, 3/1926, 2/1928, 1/1929, 3/1929, 1/1931, 1/1932, 2/1932, 1/1933 |
| von Freyberg, Bruno 1894-1981 | Phil. | PD d. Geologie, Paläontologie u. Lagerstättenkunde; Dr. phil. | 3/1927 |
| Friseisen-Köhler, Max ⁶⁶ 1878-1923 | Phil. | Prof. Päd. u. Phil. | 1/1920 |
| Gelb, Adhémar+ 1887-1936 | Phil. | o. Prof. Phil. u. Psychologie | 1/1932, 1/1933 |

64 Prof. Georg Brodnitz hat laut Angabe in der Festschrift *10 Jahre Volkshochschule Halle* (Wittsack & Ostwald 1929, 31) im 3. Trimester 1925 an der Volkshochschule Halle ein Angebot gemacht. Im entsprechenden Arbeitsplan 3/1925 steht er aber nicht, dafür aber im Arbeitsplan 1/1926.

65 Wilhelm Busse hatte sich am 17. Oktober 1917 als Vertretung des akademischen Zeichenlehrers an der hallechen Universität beworben. Ist aber weder im Vorlesungs- noch im Personalverzeichnis der Universität zu dieser Zeit und in der Folgezeit aufgeführt (vgl. Kor Bus 1915; V-PV 1917-1923/1923-1928/1928-1933).

66 Prof. Max Friseisen-Köhler wird zwar als Dozent für das erste Trimester 1920 in der Festschrift zum 10-jährigen Jubiläum der Volkshochschule Halle (Wittsack & Ostwald 1929, 37) angegeben, aber im entsprechenden Arbeitsplan 1/1920 ist sein Angebot nicht angekündigt.

| | | | |
|-------------------------------------|------------|---|---|
| Gerstenberg, Kurt 1886-1968 | Phil. | PD/Vertr.-Prof. f. Kunstgeschichte | 3/1921, 3/1922, 2/1923, 2/1924 |
| von Gierke, Julius* 1875-1960 | St. u. Re. | Prof. f. Handels-, Versicherungs- u. Genossenschaftsrecht, dt. Rechtsgesch. u. dt. Privatrecht | 1/1923, 3/1923 |
| Giesau, Hermann 1883-1949 | Phil. | PD/Prof. f. Mittlere u. neuere Kunstgesch., Dr. phil. | 3/1922, 2/1924, 3/1933 |
| Giese, Fritz 1893-1935 | St. u. Re. | PD f. Wirtschaftspsychol.; Leiter d. Provinzialinstituts f. Praktische Psychologie d. Landesanstalt Nietleben; Dr. phil. | 2/1923 |
| Grünfeld, Ernst 1883-1938 | Phil. | Prof. f. Genossenschaftswesen | 1/1924, 2/1924, 2/1926 |
| Grüttner, Adalbert 1881-1929 | Nat. | Honorarprof. f. Didaktik d. mathematischen Unterrichts; Oberstudiendir.; Dir. d. Städti- schen Oberrealschule | 3/1925, 1-3/1926, 1/1927, 3/1927, 1/1928 |
| Hahne, Hans 1875-1935 | Phil. | Prof. f. Vorgeschichte | 1/1922, 2/1922, 1/1923, 3/1923, 1/1927, 3/1932, 2/1933, 3/1933 |
| Hartung, Fritz 1884-1973 | Phil. | Prof. f. Mittlere u. Neuere Geschichte | 2/1921, 3/1921, 1/1922 |
| Hauptmann, Alfred 1881- 1948 | Med. | Prof. f. Psychiatrie u. Nervenheil- kunde | 3/1928 |
| Heimann, Betty 1888-1961 | Phil. | PD//n.b. a.o. Prof. f. Indische Phil. | 1/1925 |
| Hertz, Friedrich 1878-1964 | St. u. Re. | Prof. f. Wirtschaftl. Staatswissen- schaften und der Soziologie | 1/1931 |
| Holdefleiß, Paul 1865-1940 | Nat. | Prof. f. Pflanzenbau- u. -züchtung, Ernährungslehre, Landwirtschafts- u. Taxationslehre, Wetterkunde | 1/1928, 1/1930 |
| Jahn, Georg 1885-1962 | St. u. Re. | Prof. f. Wirtschaftl. Staatswissen- schaften und Statistik | 3/1929 |
| Japha, Arnold 1877-1943 | Phil. | Prof. mit LA f. Zoologie u. Anthropologie, Dr. med., Dr. phil. | 1/1920, 3/1920, 3/1921, 3/1922, 1/1923, 1/1925, 3/1926, 3/1927, 3/1931 |
| Joerges, Rudolf 1868-1957 | St. u. Re. | Prof. f. Römisches, Brgl. u. Arbeitsrecht, Rechtsmethodologie, Rechtsphilosophie | 1/1920, 3/1921, 1-3/1922, 1-3/1923, 1/1924, 3/1925, 1/1928, 1/1931 |
| Kaehler, Siegfried A.* 1885-1963 | Phil. | Prof. f. Mittlere u. Neuere Geschichte | 1/1933, 2/1933 |
| Karo, Georg* 1872-1963 | Phil. | Prof. f. Klass. Archäologie | 1/1924 |
| Karsten, Georg 1863-1937 | Phil. | Prof. f. Botanik | 3/1923 |
| Kauffmann, Max 1871-1923 | Med. | Prof. f. Psychiatrie u. Nervenheil- kunde; Dr. jur., Dr. med., Dr. phil. | 3/1923 |

| | | | |
|--|------------|--|--|
| Lezius, Joseph Ernst 1860-1931 | Phil. | Lektor/Prof. d. Russ. Sprache | 3/1920, 1/1921, 2/1921, 2/1922, 3/1922, 1-3/1923, 1/1924, 2/1924, 3/1925, 1/1926, 1-3/1928, 2/1930 |
| Liebe, Wolfgang 1888-1962 | Phil. | Prof. f. Dt. Sprache u. Literatur, Geschichte d. Theaterwiss. u. Dramaturgie | 3/1922, 1/1923, 3/1923, 3/1924, 1/1925 |
| Löffler, Friedrich 1885-1970 | Med. | PD/Prof. f. Orthopädie | 1/1920, 3/1920, 1/1922 |
| Lütgert, Wilhelm 1867-1938 | Theol. | Prof. f. Systemat. Theol. | 2/1923, 1/1924, 1/1925, 1/1926 |
| Menzer, Paul+* 1873-1960 | Phil. | Prof. Phil. u. Päd.; Dr. phil.; Dir. des Phil. u. Päd. Seminars; 1920/21 Rektor | 3/1919-1/1920, 3/1920, 1/1921, 3/1921- 3/1932 |
| Mie, Gustav 1869-1957 | Phil. | Prof. d. Experimentalphysik; Dir. d. Physikal. Instituts u. Labora- toriums | 3/1923 |
| Mitteis, Heinrich 1889-1952 | St. u. Re. | PD f. Dt. Rechtsgesch. u. Dt. Privatrecht; Dr. jur. | 1/1920 |
| Moser, Hans-Joachim 1889-1967 | Phil. | PD/n.b. a.o. Prof. f. Musikwiss. | 2/1921, 2/1922, 1/1923, 3/1923, 1/1924, 3/1924 |
| Mulertt, Werner* 1892-1944 | Phil. | n.b. a.o. Prof. f. Roman. Philol. | 3/1922, 1/1923, 1-3/1924, 1/1926 |
| Nürnbergger, Ludwig 1884-1959 | Med. | Prof. f. Gynäkologie u. Geburts- hilfe; Dir. d. Frauenklinik | 1/1929 |
| [Osthoff, Helmuth] ⁶⁷ 1896-1983) | Phil. | Ass. in Musikwiss. | 3/1926 |
| Pönitz, Karl 1888-1973 | Med. | a.o. Prof. f. Psychiatrie u. Neuro- logie; Dir. d. Nervenklinik | 3/1929 |
| Remus, Karl Rudolf Hans geb. 1881 | Phil. | dt. Lektor f. Engl. Sprache | 1/1924, 2/1924, 3/1924, 3/1925, 2/1930, 1/1931 |
| Schardt, Alois 1889-1955 | Phil. | Honorarprof. f. Museumskun- de u. Kunstgeschichte; Dir. d. Moritzburg | 1/1927, 3/1927, 1/1928, 3/1932, 2/1933, 3/1933 |
| Schering, Arnold* 1877-1941 | Phil. | Prof. f. Musikwiss. | 3/1921, 1/1922, 2/1923, 2/1924, 3/1925, 1/1927 |
| [Schmaltz, Kurt] 1900-1995 | | PD/Prof. f. Betriebswirtschaftsleh- re ⁶⁸ ; Leiter d. Zentralbibliothek d. Handelshochschule Berlin | 3/1929, 1/1930 (Vortrag an der Handels- hochschule) |
| Schmid, Günther 1888-1949 | Nat. | PD/n.b. a.o. Prof. f. Botanik | 1/1924, 2/1924, 3/1925, 2/1926, 3/1927 |

67 Nicht aufgefunden im Vorlesungs- und Personalverzeichnis der Vereinigten Universität Halle-Wittenberg 1926 (V-PV 1923-1928).

68 Lehrtätigkeit an der Halleschen Handelshochschule, die vom Kaufmännischen Verein e. V. mit Beteiligung der Industrie- und Handelskammer zu Halle (Saale) veranstaltet worden (AP-HHH 1929/30).

| | | | |
|---|--------|--|---|
| Schmidt, Karl 1862-1946 | Phil. | a.o. Prof. f. Theor. Physik Leiter d. Laboratoriums f. angewandte Physik | 3/1919 |
| Schmidt-Hoensdorf, Fritz 1889-1967 | Nat. | PD/a.o. Prof. f. Zoologie; Zoo- direktor | 2/1930, 2/1931, 2/1932, 1/1933 |
| Schneider, Ferdinand Josef 1879-1954 | Phil. | Prof. f. Literaturwiss. | 1/1925, 3/1927 |
| Schneider, Max* 1875-1967 | Phil. | Prof. f. Musikwiss. | 1/1932, 3/1932 |
| Schnell, Walter 1891-zw. 1957 /61 | Med. | PD/Stadtass.arzt; Dir. f. Sozialhy- giene/Prof. (LA f. Rassenhygiene) | 1/1922, 1/1930, 1/1931, 3/1931, 2/1932, 3/1932 |
| [Schöpfe, K.] ⁶⁹ | | Prof. f. Volkswirtschaft | 2/1922() |
| Schomerus, Hilko Wiardo 1879-1945 | Theol. | pers. o. Prof. f. Missionswiss. u. Religionsgesch. | 1/1928 |
| [Schütz, ()] ⁷⁰ | Theol. | Liz. theol./Dr. phil. | 3/1921, 1/1922, 3/1922, 3/1924 |
| Scupin, Hans 1869-1937 | Nat. | Honorarprof. f. Geologie u. Paläontologie, Dr. phil. | 1-3/1930, 3/1931 |
| Sellheim, Hugo 1871-1936 | Med. | Prof. f. Gynäkologie | 2/1925 |
| Sommerlad, Theo 1869-1940 | Phil. | o. Honorarprof. mit LA f. Wirtschafts-, Mittlere u. Landes- geschichte | 3/1933 |
| Steinbrück, Karl 1869-1932 | Nat. | Prof. f. Landwirtschaftl. Betriebs- lehre u. Molkereiwesen | 2/1922, 1/1923, 2/1926, 2/1929 |
| Stieve, Hermann 1886-1952 | Med. | Prof. f. Anatomie Dir. d. Anatom. Inst. | 3/1923 |
| von Stockert, Franz-Günter 1899-1966 | Med. | PD/Prof. f. Psychiatrie u. Nerven- heilkunde | 1/1933 |
| Stoeltzner, Wilhelm 1872-1954 | Med. | Prof. f. Kinderheilkunde; Dir. d. Kinderklinik | 2/1924 |
| Tubandt, Carl 1878-1942 | Phil. | Prof. f. Physikal. Chemie; Dir. d. Inst. f. Physikal. Chemie | 2/1924 |
| Unger, Rudolf* 1876-1942 | Phil. | Prof. f. Literaturwiss. | 1/1920 |
| Utitz, Emil+ 1883-1956 | Phil. | Prof. f. Phil. | 3/1926, 1/1928, 3/1928, 3/1929, 3/1930, 1/1932, 3/1932 |
| Voretzsch, Karl 1867-1947 | Phil. | Prof. f. Roman. Philologie | 1/1932 |

69 Nicht aufgefunden im Vorlesungs- und Personalverzeichnis der Vereinigten Universität Halle-Wittenberg 1922 (V-PV 1917-1923).

70 Nicht aufgefunden im Vorlesungs- und Personalverzeichnis der Vereinigten Universität Halle-Wittenberg 1921-1924 (V-PV 1917-1923/1923-1928).

| | | | |
|----------------------------------|------------|---|--|
| Waentig, Heinrich 1870-1943 | St. u. Re. | Prof. f. Volkswirtschaftliche Staatswissenschaften; Oberpräsident d. Prov. Sachsen | 3/1919, 3/1921, 1/1922, 3/1923, 2/1929 |
| Weber, Wilhelm 1882-1942 | Phil. | Prof. f. Alte Gesch. | 1/1931, 2/1931 |
| Weege, Fritz 1880-1945 | Phil. | PD/Prof. f. Klass. Archäologie | 3/1919 |
| Weitz, Ernst 1883-1954 | Nat. | pers. o. Prof. f. Anorgan. Chemie | 1/1927 |
| Wertheimer, Ernst 1893-1978 | Nat. | n.b. a.o. Prof. f. Physiologie | 3/1932 |
| Weyrauch, Friedrich 1897-1940 | Med. | PD/Ass. am Inst. f. Hygiene, später LA zuletzt f. Gewerbehygiene; Dr. med. f. Hygiene | 3/1933 |
| Wichmann, Ottomar+ 1890-1973 | Phil. | PD Phil., LA f. prakt. Päd. u. Dial./n.b. a.o. Prof. | 1/1922, 2/1922, 1/1923 |
| Wiese, Berthold 1859-1932 | Phil. | Lektor/Honorarprof. f. Ital., Studienrat | 3/1921 |
| Witte, Arthur 1901-1945 | Phil. | n.b.a.o. Prof. f. Dt. Philol., insbes. f. deutschsprach. u. ältere dt. Literatur | 3/1932 |
| Wittsack, Richard 1887-1952 | Phil. | Lektor d. Sprechwiss. | 3/1919-3/1933, |
| Ziehen, Theodor+* 1862-1950 | Phil. | Prof. f. Phil., insbes. Psychol., Leiter d. Psychophysischen Sammlung | 1/1920, 2/1922, 1/1924, 1/1925, 1/1926 |

Legende

* Mitglieder des Spirituskreises

+ Mitglieder des Philosophischen Seminars

[] Nichtmitglied der Universität

Nat./naturwissenschaftlich

Phil./philosophisch

Med./medizinisch

Re.- u. St./Rechts- und staatswissenschaftlich

Autor*innen

Ebner von Eschenbach, Malte; Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich: Erwachsenenbildung/Weiterbildung; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Volksbildung/Erwachsenenbildung, Adressat:innen-, Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung, Wissenschafts- und Disziplingeschichte zur Erwachsenenbildung/swissenschaft
malte.ebner-von-eschenbach@paedagogik.uni-halle.de

Meyer, Regina; Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Seminar für Philosophie (1979-1990, 1998-2019) bzw. am Interdisziplinären Zentrum für die Erforschung der Europäischen Aufklärung (1990-1997); seit 2020 im Ruhestand; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: vor 1990 Substanz- und Gottesbegriff in der Philosophie des 17./18. Jh.; nach 1990 kritische Aufarbeitung der Geschichte der halleschen Universitätsphilosophie, insbesondere Aufklärungsphilosophie, einschließlich ihrer Institutionalisierung (1694-1958), der Geschichte der halleschen Ästhetik (19./20.Jh.), Geschichte der halleschen Universität, insbesondere des Spirituskreises.

Maria Stimm

Auf der Suche nach institutionellem Selbstverständnis und pädagogischer Positionierung – Analyse von Einführungspassagen der Arbeits- und Lehrpläne zur Charakterisierung der Entwicklungen der Volkshochschule Groß-Berlin

1 Hinführung

Zur Volkshochschule Groß-Berlin liegen vor allem Analysen vor, die die Volkshochschule in der Zeit der Weimarer Republik thematisieren¹, vereinzelt Beiträge gehen auch über das Jahr 1933 hinaus². In einer der ersten umfassenden Studien von Dietrich Urbach (1971) wird die Entwicklung der Volkshochschule Groß-Berlin entlang von drei Phasen ausdifferenziert. Auf diese drei Phasen nehmen auch andere Analysen Bezug. Es handelt sich dabei um eine zeit-historische Einordnung, indem politische sowie wirtschaftliche Entwicklungen als Einflussfaktoren auf die Volkshochschularbeit aufgegriffen werden. Folgende Phasen differenziert Urbach aus: (1) die nachrevolutionäre Phase bis 1923, (2) die Mittelphase von 1924 bis 1928 und (3) die Endphase der Weimarer Republik von 1928 bis 1933.³

Deutlich wird in der Beschreibung der Phasen durch Urbach, wie eng die organisationale Entwicklung der Volkshochschule Groß-Berlin mit politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen verknüpft wird: In der ersten Phase werden revolutionäre Kämpfe, die Verabschiedung der Verfassung sowie die Inflation mit dem Aufbau der Volkshochschule und ihrer finanziellen Krise gekoppelt.⁴ Die Zuschreibung des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Aufbaus und die damit verbundenen Herausforderungen spiegeln sich somit auch in der Organisation wieder. Die zweite Phase ist gekennzeichnet durch „die wirtschaftliche und außenpolitische Konsolidierung, wenngleich innenpolitische Auseinandersetzungen bereits die Endphase, die Zerstörung der Demokratie, ankündigen“⁵. Für die Volkshochschule ist diese Phase daher im Konkreten durch weiteren Aufbau und ebenso durch Konsolidierung gekennzeichnet. Weltwirtschaftskrise, politische Auseinandersetzungen und die Zahl der Arbeitslosen prägen in der dritten Phase die (inhaltliche) Arbeit der Volkshochschule.⁶

An dieser Phasenlogik lässt sich ein Changieren, ein Bedingungsgefüge zwischen den organisationalen Handlungsebenen ablesen, welches vor allem aus den, die Organisation umschließenden Ebenen entspringt. Die von Urbach in seiner Beschreibung betonten Entwicklungen

1 umfassend: Telger 2011, Urbach 1971; fokussierend: Baker und Rzehak in diesem Band, Rzehak 2022

2 umfassend: Fischer in diesem Band, Urbach 1967; fokussierend: Alke & Stimm 2020, Harten 2019, Rütz 2019

3 Urbach 1971, 18; In der Kapitelstruktur der Ausgabe (Urbach 1971) werden die Phasen mit einer leichten zeitlichen Verschiebung wie folgt eingeteilt: 1920 bis 1923, Aufbaujahre 1924 bis 1929 und Krisenjahre 1929 bis 1933.

4 Urbach 1971, 18

5 ebd.

6 ebd.

der Volkshochschule Groß-Berlin stehen in der jeweiligen Phase in enger Verbindung mit politischen Ereignissen, die sich auf den Handlungsebenen *aufserhalb* der Volkshochschule platzieren lassen und sie dennoch zentral prägen. Über die Bezeichnung der Phasen (nachrevolutionäre Phase, Mittelphase/Aufbaujahre, Endphase/Krisenjahre) wird ebenso eine dramaturgische Entwicklung der organisationalen Strukturen sichtbar.

Diese Form der Beschreibung organisationaler Strukturen findet sich auch für die organisationstheoretische Darstellung von Entwicklungsprozessen, für welche vorwiegend auf ein Modell zurückgegriffen wird welches Bernard Lievegoed in den 1970er Jahren mit drei Phasen dargestellt hat: Pionierphase, Differenzierungsphase und Integrationsphase.⁷ Eine vierte Phase wurde zwanzig Jahre später durch Friedrich Glasl ergänzt: Assoziationsphase.⁸ Dabei erfolgt die Phasenbeschreibung vor allem *von innen* heraus, Entwicklungen in der Organisationen verweisen auf die jeweilige Phase.

Ziel der vorliegenden Analyse soll es nun sein, anhand von empirischem Material Entwicklungen der Volkshochschule Groß-Berlin herauszuarbeiten, die durch das organisationale *Innen-Außen-Verhältnis* sichtbar werden. Dieses Verhältnis kennzeichnet „eine existentielle Ebene der Selbstreflexion, die hohe Bedeutung für Organisationsentwicklung hat“⁹. Es kann als Schnittfläche beschrieben werden, an welcher sich die Volkshochschule zu Anderen und in sich positioniert, aber auch die Positionierung Anderer zur Volkshochschule aufgerufen wird. Das Verhältnis verweist somit nicht nur auf die institutionelle Identität, sondern darüber auch auf das institutionelle Verständnis zum Gegenüber und strukturiert Interaktionen sowie Inhalte.

Möglich wird diese Darstellung durch den Rückgriff auf spezifisches empirische Material – die Einführungspassagen zu Arbeits- und Lehrplänen. Dafür wird auf die Arbeits- und Lehrpläne aus den Jahren 1920 bis 1933 zurückgegriffen. Erschienen diese in den ersten Jahren noch im Rhythmus der Veranstaltungszeiträume Januar bis März, April bis Juni sowie Oktober bis Dezember, gibt es ab Herbst 1924 einen Arbeits- oder Lehrplan, der über die gesamte Veranstaltungszeit reicht. Im Zeitfenster Herbst 1922 bis Herbst 1924 gibt es unterschiedliche zeitliche Strukturierungen der Arbeitspläne, die sich aufgrund der Materiallage nicht in Gänze rekonstruieren lassen.

In einem ersten Schritt wird die Auswahl der Einführungspassagen als empirisches Material für die Analyse begründet (Abschnitt 2). Verstanden als Vor-Schrift erhalten sie eine spezifische Position im organisationalen Innen-Außen-Verhältnis, die hier literaturwissenschaftlich begründet wird. Bisherige Analysen fokussieren auf Geleitwörter und Vorworte in Programmen der Volkshochschulen, um Strukturen und Charakteristika dieses Textelements zu beschreiben (Abschnitt 3).

Für die vorliegende Analyse wurde das empirische Material in fünf Cluster eingeteilt, die entlang einer sprachlichen und illustrativen Feinanalyse vorgestellt werden (Abschnitt 4). Anschließend wird diese umfangreiche Darstellung auf die zentralen Verschiebungen zwischen den Clustern und auf die über die Jahre bestehenden Ausprägungen hin verdichtet und vor dem Hintergrund der Fragestellung, welche Entwicklungen sich im organisationalen Innen-Außen-Verhältnis für die Volkshochschule Groß-Berlin ableiten lassen, analysiert (Abschnitt 5). Insgesamt geht es in diesem Beitrag somit aus einer Mikroperspektive heraus um das

7 Glasl & Lievegoed [1993] 2021

8 ebd.

9 Schäffter 2003, 178

Sichtbar-Machen von Entwicklungen, die sich im Aushandeln, erneuten Einsetzen und Fortführen widerspiegeln könnten.

2 Vor-Schrift als relevantes empirisches Material

Für die Analyse werden nicht die gesamten Arbeits- und Lehrpläne zwischen 1920 und 1933 in den Blick genommen, sondern es stehen vielmehr die ersten Seiten der Arbeits- und Lehrpläne im Mittelpunkt.¹⁰ Konkreter geht es um die Einführungstexte, die als Vor-Schrift zum Arbeits- oder Lehrplan verstanden werden können. Diese Textpassagen finden sich über die Jahre auf unterschiedlichen Seiten positioniert, vorwiegend beginnend auf der dritten Seite des Plans, teilweise auch auf der ersten oder zweiten Seite. Ihnen vorgeschaltet sind, wenn sie auf der dritten Seite platziert sind, ein Deckblatt und eine Leerseite oder eben nur die Betitelung des Plans, wenn sie auf der ersten Seite beginnen. Auch Deckblatt, Leerseiten und Titel sind Teil der Veröffentlichung, Teil des Anfangs, aus dem die einführenden, in ihrer Abgrenzung kenntlich gemachten Textpassagen herausgriffen werden.

Diese Textpassagen entwickeln Relevanz, da sie den Rand des Textes bilden und gleichzeitig verweist der Text auch über diesen Rand hinaus¹¹, sodass ein Paradox entsteht: Es muss für jeden Text „zwar einen Rahmen geben [...], um einen *Zugang* zum Gerahmten zu bekommen, daß [sic!] dieser Rahmen aber keine feste Grenze markiert, sondern ein beweglicher Wechselrahmen, ein *Passe-partout* ist, der seine Wirkung in einer *doppelten Geste* zum Vorschein und zum Verschwinden bringt“¹². Der Rahmung werden Vorworte, Nachworte, Titel oder Fußnoten zugeordnet. Sie sind die diskursiven Ränder eines Textes, die in ihrer Platzierung örtlich bestimmbar sind und gleichzeitig „performative Rahmungs- und Transformationsprozesse“¹³ abbilden. Performativ meint, dass „sprachliche Äußerungen nicht nur dem Zweck dienen, einen Sachverhalt zu beschreiben oder eine Tatsache zu behaupten, sondern daß [sic!] mit ihnen auch Handlungen vollzogen werden“¹⁴. Dieser, auch nach John Austin als illokutionärer Akt beschriebene Vorgang lässt sich für diese als Paratext zusammengefassten Textelemente festhalten.¹⁵ Dabei wird ihnen vor allem ein funktionaler Charakter zugeschrieben, als Paratext stehen sie „im Dienst einer anderen Sache“, nur durch diese besteht ihre „Daseinsberechtigung“.¹⁶ Die einzelnen Paratextelemente lassen sich nach ihrer Stellung (Wo?), ihrer verbalen und nicht-verbalen Existenzweise (Wie?), ihrer Eigenschaft als Kommunikationsinstanz (Von wem? An wen?) und nach der Funktion hinter der Botschaft (Wozu?) charakterisieren.¹⁷

Wenn nun ‚Paratext‘ als *Zone des Übergangs* verstanden wird, in der sich vielgestaltige Praktiken und Diskurse abbilden, dann verschiebt sich die bei Gérard Genette (1989) angedeutete Dienstbarmachung der Paratextelemente. Vor allem Vorworte eröffnen im Wortsinn einen Über-Gang. Jede*r Leser*in muss genau diese Überganszone ‚durchschreiten‘, um Zugang zum Haupttext zu erlangen. Es ist der Übergang vom Außen zum Innen der Organisation.

10 auch Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2020

11 Wirth 2004

12 ebd., 604; Herv. i. Orig.

13 ebd., 607

14 Fischer-Lichte 2004, 31

15 Genette 1989

16 ebd., 18

17 ebd.

Übergangszonen symbolisieren einerseits eine „Grenzziehung“ und andererseits eine „Grenzüberschreitung“ zwischen Außenwelt und Textwelt.¹⁸ Doch „[e]rst im imaginären ‚Mitgehen‘ des Leserbewusstseins wird der paratextuelle Vorraum zur Übergangszone, die ein Grenzbewusstsein initialisiert“¹⁹. Das Paratextelement ‚Vorwort‘ steht damit gleichrangig neben dem Haupttext.

Vielmehr als die Dienstbarmachung erhält das Vorwort nun eine *vermittelnde Funktion*: Im Übergang werden bestimmte Verstehensbedingungen zwischen Vorwortverfasser*in und Leser*in ausgehandelt, so dass sich eine Öffnung, aber auch Schließung ergibt. Denn wer um den Paratext weiß, wird nicht so lesen, wie andere, die darum nicht wissen.²⁰ Das Vor-Wort wird zur Vor-Schrift.

„Offensichtlich ist das Vorwort in dreifacher Hinsicht *Vorschrift*: Es hat als Einführung des Lesers in die Ordnung des Textes *Instruktionscharakter* – ist mithin ein direkter Sprechakt. Neben dieser illokutionären Funktion als *explizites Performativ* erweist sich das Vorwort jedoch auch als ein *rhetorisches Ritual*, das heißt, als Performativ im Sinne der Ritualtheorie, das mit dem Äußern bestimmter, vorgeschriebener Eingangsformeln einen Anfang ‚macht‘. Schließlich ist das Vorwort aber auch insofern *Vor-Schrift*, als es sich einer *davorschreibenden Aufpfropfungsdynamik* verdankt“.²¹

Die Instruktion lässt sich aus den an die Leser*innen gerichteten Leseanweisungen deuten, aber auch durch die schon angedeutete Zwischenlage, in welcher im Vorwort über Ordnungen und Dispositionen des Textes informiert wird. In dieser Darstellung ergibt sich auch die Deutung, dass das Vorwort nicht nur gleichberechtigt neben dem Haupttext steht, sondern aufgrund der performativen Rahmung in der Instruktion „größer sei als der Haupttext“²². Im Sinne einer anordnenden Funktion „wird die Rezeption des ‚eigentlichen‘ Textes durch das Vorwort gesteuert“²³. Gleichzeitig inszeniert das Vorwort das Erscheinen des Textes als rituelle Performance. Es macht aufgrund seines bloßen Vorhandenseins einen Anfang, wird jedoch vorwiegend nach dem Verfassen des Textes geschrieben. Es wird zum Akt des kommentierenden Davorschreibens bzw. Dazuschreibens.²⁴ In der damit einhergehenden ‚Aufpfropfungsdynamik‘, die darauf verweist, dass nach der Er-/Bearbeitung (des Haupttextes) etwas Neues (das Vorwort) entsteht, liegt ein Ermöglichungsgedanke.

Die Einordnung des empirischen Material als Vor-Schrift ermöglicht es, über die verschiedenen Aspekte der Vor-Schrift dessen Positionierung als Schnittfläche des Innen-Außen-Verhältnisses zu betonen und darüber wiederum Entwicklungen der Volkshochschule herausarbeiten zu können. Denn gerade diese Textpassagen verweisen „auf konfliktträchtige Relationen zwischen divergierenden Perspektiven, die für die Organisation bedeutsam sind“²⁵, so dass Einsatzpunkte, Aushandlungsprozesse und Fortführungen deutlich sichtbar werden.

18 Wirth 2009, 175

19 ebd.

20 Genette 1989, 15

21 Wirth 2004, 608; Herv. i. Orig.

22 Derrida 1972, 73 zit. n. Wirth 2004, 611

23 Pötschke 1989, 189 zit. n. Wirth 2004, 611

24 Wirth 2004

25 Schäffter 2003, 172

3 Forschungsstand: Einführungstexte zum Programm

Es liegen nur wenige Studien vor, die mit Einführungstexten in das jeweilige Programm der Volkshochschule arbeiten:

Sylvia Kade, Dieter Nittel und Sigrid Nolda (1993) analysieren – von ihnen bezeichnet als – *Geleitwörter* östlicher Volkshochschulprogramme vor, während und nach der deutschen Wiedervereinigung. Diese als Selbstbeschreibung gefassten Geleittexte setzen sie in Beziehung zur Selbstbeschreibung einer westlichen Volkshochschule während eines kommunalpolitischen Machtwechsels. Die Szenarien werden als vergleichbar beschrieben, denn „[g]erade weil Geleittexte in Volkshochschulprogrammen keine spektakulären ‚Botschaften‘ enthalten und nur dann inhaltliche Modifikationen erfahren, wenn gravierende institutionelle Veränderungen anstehen, erschienen sie uns für eine pädagogische Wissensanalyse geeignet“²⁶. Dabei grenzen die Autor*innen das Textformat des Geleitworts von einem Vorwort ab. Aus ihrer Analyse leiten sie *einerseits* sieben Grundelemente von Geleitwörtern in Volkshochschulprogrammen ab: (1.) vorangestelltes Motto, (2.) Anrede eines abstrakten Adressat*innenkreises, (3.) allgemeine Aussagen zur Bildung und zur speziellen Funktion der Volkshochschule, (4.) Hinweise auf das Programm und seine organisatorische Abwicklung, (5.) Bemerkungen zur aktuellen Situation der Institution, (6.) bildungspolitische Absichtserklärungen, Zielvorstellungen sowie Wünsche und (7.) Unterschrift.²⁷ *Andererseits* benennen sie Charakteristika des Geleittextes, der recht allgemeine Aussagen über das Selbstverständnis der Einrichtung trifft. Es handle sich vielmehr um „ritualisierte Formen der institutionellen Selbstpräsentation“, die dem „Prinzip der ‚essentiellen‘ Vagheit“ entsprechen.²⁸ Dies scheint notwendig, weil das, was in den Angebotsankündigungstexten auseinanderfällt, in einen Zusammenhang gestellt werden muss und gleichzeitig gilt es, nach Außen eine verbindliche Selbstbeschreibung zu präsentieren, um sich zu legitimieren, sich inhaltlich zu verantworten und Loyalität gegenüber z. B. dem Träger zu symbolisieren.²⁹ Kritik am Bildungsauftrag der Einrichtung und an ihrer organisatorischen Verfasstheit fehle hingegen gänzlich.³⁰

Julia Franz und Tim Stanik (2016) analysieren – ihrer Beschreibung nach – *Vorworte* aus Volkshochschulprogrammen aus dem Angebotsjahr 2015/2016 und ersten Halbjahr 2016, die einen expliziten Bezug zur Debatte um Migration aufweisen. In ihrer Charakterisierung betonen sie, dass Vorworte von Mitgliedern der Organisation (Leiter*in, Programmbereichsleitung) oder von Vertreter*innen der kommunalen Träger (Bürgermeister*in, Landrät*in) verfasst werden.³¹ Vorworte rahmen das vorliegende Programmheft, jedoch – anschließend an Kade, Nittel und Nolda (1993) – nehmen die Autor*innen an, dass im Vorwort vor allem Positionierungen bei gesellschaftlichen oder organisationalen Veränderungen kenntlich werden.³²

Deutlich wird in den analytischen Zugängen einerseits eine Begriffsverschiebung vom Geleitwort zum Vorwort. Es lässt sich aufgrund der dargestellten Charakteristika und Bezugspunkt vermuten, dass Ähnliches gemeint ist. Geleitwörter wie Vorwörter können ebenso als

26 Kade u a. 1993, 412

27 ebd., 412-413

28 ebd., 412

29 ebd.

30 ebd.

31 Franz & Stanik 2016, 365

32 ebd.

Paratextelemente verstanden werden. Die vorliegende Analyse nimmt ebenso einführende Textpassagen in den Blick und betont dabei ihre Relevanz als Vor-Schrift (vgl. Abschnitt 2).³³

4 Auswertung der Einführungstexte zwischen 1920 und 1933

Basis der Analyse sind die fast durchgehend vorliegenden Arbeits- und Lehrpläne der Volkshochschule Groß-Berlin zwischen den Jahren 1920 und 1933.³⁴ Für einen ersten Zugriff auf das Material wurden die diesen Arbeits- und Lehrplänen entnommenen 18 einführenden Textpassagen geclustert. Dazu wurden die Gestaltung, der Aufbau und die Wortwahl der Einführungspassagen detailliert miteinander verglichen. Vor diesem Hintergrund konnten zunächst fünf Clustern gebildet werden. Die Materialzuordnung ist wie folgt:

- Cluster 1: Arbeitspläne für die Lehrabschnitte Januar bis März 1920, April bis Juli 1920, Oktober bis Dezember 1920, Januar bis März 1921, April bis Juni 1921, Oktober bis Dezember 1921, Januar bis März 1922, Oktober 1922 bis März 1923³⁵
- Cluster 2: Lehrplan für Januar bis März 1924³⁶
- Cluster 3: Arbeitspläne für die Lehrjahre 1924/1925, 1925/1926, 1926/1927, 1927/1928³⁷
- Cluster 4: Arbeitsplan für das Lehrjahr 1928/1929
- Cluster 5: Lehrpläne der Jahre 1929/1930, 1930/1931, 1931/1932, 1932/1933

33 Zu ergänzen ist an dieser Stelle noch der Hinweis auf die Analyse von Selbstbeschreibungen (in Zertifizierungsverfahren) und Leitbildern von Weiterbildungseinrichtungen (Pätzold & Ulitzsch 2016; Zech u. a. 2019), die jedoch nicht Teile des Programmheftes abbilden, sondern eine ganz eigene Textstruktur entwickeln. Deutlich umfangreicher sind zu diesem Textmaterial die Analysen aus der Hochschulforschung: u. a. Hanft 2000, Kieserling 2005, Suchanek 2009.

34 Es liegen vereinzelte Informationen zu den Lehrabschnitten April bis Juni 1922 (als Kurzversion, vgl. Fußnote 40) und Oktober 1923 bis März 1924 (vgl. Fußnote 41) vor. Keine Informationen liegen zu den Lehrabschnitten April bis Juni 1923 sowie April bis Juni 1924 vor.

35 Neben den Arbeitsplänen aus den genannten Lehrabschnitten liegen für Januar bis März 1921, April bis Juni 1922 und Oktober 1922 bis März 1923 auch Kurzversionen der Arbeitspläne vor, veröffentlicht als faltbare Broschüren mit der Überschrift „Arbeitsplan der Volkshochschule Gr.-Berlin. Januar-März 1921. Uebersicht nach Wissensgebieten“ (Kv21.1) oder „Arbeitsplan der Volkshochschule Gr.-Berlin“ (Kv22.2; Kv22.3) mit entsprechender Zeiträumnennung. Unterhalb der Überschrift wird jeweils direkt auf den ausführlichen Arbeitsplan verwiesen. Die sich daran anschließenden einleitenden Textpassagen sind identisch mit jenen aus dem ausführlichen Arbeitsplan.

36 Der vorliegende vierseitige Lehrplan wird in diesem Cluster ergänzt um eine zweiseitige Ausführung für den Lehrabschnitt ab Oktober 1923 (bis voraussichtlich März 1924) (Kv23.3). Unklar ist der Hintergrund dieser Veröffentlichung, die Überschrift weist nur auf die „Volkshochschule Groß-Berlin. (Mitglied des Verbandes Volkshochschule Groß-Berlin)“ (Kv23.3, Z. 1-2). Der einführende Text im Anschluss an die Überschrift ist identisch mit dem vierseitigen analysierten Lehrplan. Die Differenz ergibt sich über die Ausweisung der Lehrstätten (vgl. Abschnitt 4.2). Ebenso liegt für das Lehrjahr 1923 ein Flugblatt mit der Überschrift „Arbeitende Männer und Frauen!“ (Fb23) vor. Aufgrund seines anderen Formats (einseitiges Flugblatt) und einer anderen Intention wird es nicht mit in die Analyse aufgenommen (vgl. auch Fußnote 40).

37 Für das Jahr 1925 liegt ergänzend ein zweiseitiges Flugblatt mit der Überschrift „Arbeitende Männer und Frauen!“ (Fb25) vor. Hier sind verschiedene Bildungsangebote ausgewiesen, aber es scheint in einem anderen Kontext veröffentlicht worden zu sein (Format und Ansprache). Daneben liegt für den Arbeitsplan 1926/1927 eine zweiseitige Kurzversion zum Bildungsangebot vor (Kv26/27). Unterhalb der Überschrift „Volkshochschule Groß-Berlin“ findet sich der identische Einführungstext wie im Arbeitsplan des Lehrjahres selbst.

4.1 Cluster 1: ‚Was will die Volkshochschule Groß-Berlin?‘ (1920–1923)

Die diesem Cluster zugeordneten vorliegenden acht Einstiegspassagen aus Arbeitsplänen und drei Einstiegspassagen aus Kurzversionen zu den Arbeitsplänen sind, wie in Abbildung 1 und Abbildung 3 ersichtlich wird, jeweils mit der Überschrift ‚Was will die Volkshochschule Groß-Berlin?‘³⁸ überschrieben.

Die Einstiegspassagen in den Arbeitsplänen setzen nach einem Deckblatt und einer Leerseite³⁹ auf der dritten Seite ein. Innerhalb dieses Clusters ergibt sich aufgrund der Struktur ein Untercluster, da im ersten Lehrjahr (Ap20.1, Ap20.2, Ap20.3) die Einführungspassagen über zwei Seiten bestehend aus sechs Absätzen formuliert sind. Die folgenden Einführungspassagen (Ap21.1, Ap21.2, Ap21.3, Ap22.1, Ap22.3) sind einseitig auf drei bzw. zwei Absätze verteilt. Es fand also eine inhaltliche Kürzung bei Beibehaltung der Gestaltung statt. Abbildung 1 und Abbildung 2 zeigen die Variante für das Lehrjahr 1920, Abbildung 3 zeigt die Variante ab 1921.



Abb. 1: Einführungspassage aus dem Arbeitsplan für den Lehrabschnitt von Januar bis März 1920 (Ap20.1, 3)

38 z. B. Ap20.2, S. 3, Z. 1-2

39 Ob dieser dritten Seite immer eine Leerseite nach dem Deckblatt vorgeschaltet ist, kann für die Arbeitspläne April bis Juni 1921 (Ap21.2) sowie Januar bis März 1922 (Ap22.1) nicht rekonstruiert werden, da im vorliegenden Material diese Seite jeweils fehlt, die Einführungspassagen aber jeweils mit der Seitennummer 3 versehen sind.

Die über den Einführungspassagen platzierte Frage ‚Was will die Volkshochschule Groß-Berlin?‘ lässt sich jeweils als Überschrift verstehen, da sie vom weiteren Text durch die visuelle Gestaltung abgehoben ist: Einerseits ist die Frage in größerer Schrift gesetzt, andererseits wird Fettdruck genutzt. Zudem ist diese Passage durch eine dickere und dünnere Linie vom weiteren Text abgetrennt, der Rahmen um den gesamten Text verdeutlicht aber, dass die Frage und der sich hierunter befindende Text zusammengehören. Abgeschlossen wird die Textpassage in den Arbeitsplänen durch eine geschwungene, verzierende Linie (Ap20.1, Ap20.2) bzw. durch den Textrahmen (Ap20.3, Ap21.1) oder eine gerade Linie (ab Ap21.2). Das heißt, dieses Cluster ist auch durch eine bestimmte visuelle Gestaltung charakterisiert.

Die übergeordnete Frage lässt nun vermuten, dass im folgenden ersten Textabschnitten Antworten auf diese Frage gegeben werden. Der erste Satz greift die Fragekonstruktion direkt auf: „Die Volkshochschule Groß-Berlin will“⁴⁰. Interessant ist, dass in der Frage und den zwei ersten Sätzen die Satzkonstruktion so gestaltet ist, dass die formulierten Ziele der Volkshochschule direkt zugeschrieben werden, die Organisation aus sich heraus Ziele anstrebt, personifiziert wird. Als zentrales Ziel wird formuliert, dass die Volkshochschule „die geistigen Kräfte wecken und vermehren“ will, diese Kräfte seien dabei schon „im Volk vorhanden“.⁴¹ Es ginge nicht darum, etwas Neues zu etablieren, sondern Bestehendes wieder zum Vorschein zu bringen und darauf aufzubauen. Dieser „Wiederaufbau“⁴² bezieht sich nicht nur auf die geistigen Kräfte, sondern auch auf die wirtschaftliche Kraft. Der Erste Weltkrieg wird – trotz der zeitlichen Nähe – explizit nicht im Zusammenhang mit dem Wiederaufbau erwähnt. Es müsste demnach gefragt werden, warum die genannten Punkte wiederaufgebaut werden müssen, den Leser*innen wird dieses Wissen jedoch zugeschrieben.

In dieser Passage wird erkennbar, dass sich die Volkshochschule einem außerhalb der Organisation liegendem Ziel unterordnet, „sie dient“⁴³, um im daran anschließenden Nebensatz auf ein unbestimmtes, aber vergemeinschaftendes „wir“⁴⁴ zu wechseln. Vermuten lässt sich durch das genutzte Wir eine Verbindung zwischen Volkshochschule und Volk. Die Volkshochschule wird durch das Wir explizit mit eingeschlossen in den Wiederaufbau. Sie fungiert als Unterstützerin des Aufbaus und gleichzeitig ließe sich deuten, dass auch sie (wieder) aufgebaut werden muss und es dafür entsprechender Anstrengungen bedarf.

An diese Passage der übergeordneten Ziele schließen sich nun im ersten Absatz Ausführungen zum didaktischen Konzept an. Denn „geistige Kräfte“⁴⁵ ließen sich nur durch „Anleitung zur selbstständigen Beobachtung und durch die Ausbildung des Denk- und Handlungsvermögens“⁴⁶ wecken und vermehren. Deutlich wird dieser Ansatz von der „Vermittlung von Kenntnissen“⁴⁷ abgegrenzt, welche zum Wiederaufbau keinen Beitrag leisten würden. Nur über selbstständiges Denken und Handeln sei es möglich, „selbst Tatsachen festzustellen“⁴⁸, „richtige Schlüsse abzuleiten“⁴⁹ und dadurch „die großen Pflichten erfüllen zu können“⁵⁰, um

40 Ap20.1, 3, Z. 3

41 ebd., Z. 4-5

42 ebd., Z. 6

43 ebd., Z. 5

44 ebd., Z. 7

45 ebd., Z. 9

46 ebd., Z. 10-12

47 ebd., Z. 9-10

48 ebd., Z. 12-13

49 ebd., Z. 13

50 ebd., Z. 15

letztlich „der Gesellschaft neue geistige Werte [zu]zuführen“⁵¹. Der einzelnen Person wird eine Verantwortung übergeben, um das übergeordnete Ziel – hier jetzt nicht mehr der Wiederaufbau des Volkes, sondern die Demokratie – zu unterstützen. Diese zwei Ziele scheinen nebeneinander zu stehen. Interessant ist, dass beide Ziele über die Weckung und Vermehrung der geistigen Kräfte verfolgt werden sollen.

Der zweite Absatz greift die vorherigen Aussagen zum didaktischen Konzept auf und detailliert diese. Nochmal wird betont, dass Demokratie als Ziel „niemals [...] durch bloßes Anhören von Vorträgen erreicht“⁵² werden könne, auch die sich an Vorträge anschließenden Diskussionen seien nicht ausreichend. Eingeschränkt wird, dass die Diskussionen „wertvoll“⁵³ seien, aber nur die „eigene Mitarbeit“⁵⁴ sei dem demokratischen Ziel hilfreich. Und so, die Schlussfolgerung, „will die Volkshochschule Groß-Berlin Arbeitsgemeinschaften gründen“⁵⁵. Hier schließt sich der Bogen zur übergeordneten Frage und dem einleitenden Satz. Die Leser*innen erfahren vor dem Hintergrund der dargestellten übergeordneten Ziele, was die Volkshochschule zielführend für Wiederaufbau und Demokratie einbringen will: die Gründung von Arbeitsgemeinschaften.

Im zweiten Teil dieses zweiten Absatzes werden die Aufgaben der Lehrenden und Teilnehmer*innen in der Arbeitsgemeinschaft charakterisiert. Die Teilnehmer*innen sollen „selbst an ihrer geistigen Weiterbildung arbeiten“⁵⁶, „selbst Beobachtungen anstellen“⁵⁷, „selbst Schlüsse ziehen“⁵⁸, „selbst Aufgaben bearbeiten“⁵⁹ und „über ihre Ergebnisse Bericht erstatten“⁶⁰. Es wird auch hier den Teilnehmer*innen viel Selbstständigkeit und Verantwortung zugesprochen, gleichzeitig geschieht dies alles unter „Anleitung“⁶¹ der Lehrenden. Diese müssten „jeden einzelnen Teilnehmer zur Arbeit heran[...]ziehen“⁶² und „ihn seinen persönlichen Fähigkeiten entsprechend [...] fördern“⁶³. Aufgrund dieser Anforderungen an Lehrende und Teilnehmer*innen gelinge eine Umsetzung der Arbeitsgemeinschaft nur gemeinsam. Notwendig sei dafür „eine geringe Zahl von Teilnehmern“⁶⁴. Für die den unterschiedlichen Akteur*innen zugeschriebenen Aufgaben scheint die Volkshochschule den Rahmen zu bieten.

Im dritten Absatz wechselt nun der Darstellungsmodus: Deutlich wird gemacht, dass gar nicht all die geistigen Kräfte vorhanden seien, die eigentlich nur geweckt hätten werden müssen, wie es im ersten Absatz angedeutet wird.⁶⁵ Es ist daher nicht möglich, direkt Arbeitsgemeinschaften in den unterschiedlichen Wissensgebieten umzusetzen. Vielmehr müssten zunächst Grundlagen in „einleitende[n] Kurse[n] vor einer größeren Teilnehmerzahl“⁶⁶ er-

51 ebd., Z. 16-17

52 ebd., Z. 19-20

53 ebd., Z. 21

54 ebd., Z. 22

55 ebd., Z. 22-23

56 ebd., Z. 24-25

57 ebd., Z. 25

58 ebd., Z. 26

59 ebd.

60 ebd., Z. 27

61 ebd., Z. 24

62 ebd., Z. 29-30

63 ebd., Z. 30-31

64 ebd., Z. 32

65 ebd., Z. 5

66 ebd., Z. 34-35

arbeitet werden. Erst dann könnten die Arbeitsgemeinschaften „um so erfolgreicher“⁶⁷ aufgebaut werden.

Zweiter und dritter Absatz werden also umfasst von einem Erfolgsversprechen: Verweist der Beginn des zweiten Absatzes auf einen umso größeren Lohn, finden wir am Ende des dritten Absatzes den Verweis auf einen erfolgreicherer Aufbau. Diese eher implizit gehaltenen Verweise kulminieren im letzten Satz des dritten Absatzes in einer Instruktion an die Leser*innen, ohne diese direkt anzusprechen: „Darum höre die einleitenden Kurse, wer später die Arbeitsgemeinschaft besuchen will“⁶⁸. Diese Anweisung ließe sich überspitzt auch auf die gesellschaftliche Partizipation und demokratische Gestaltung übertragen, die über die Teilnahme an einleitenden Kursen und anschließenden Arbeitsgemeinschaften gestärkt wird.

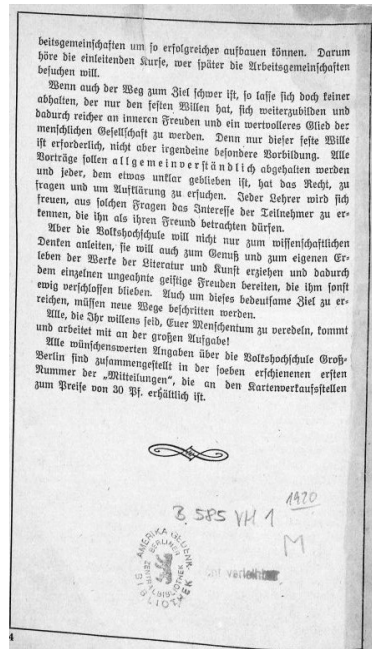


Abb. 2: Einführungspassage aus dem Arbeitsplan für den Lehrabschnitt von Januar bis März 1920 (Ap20.1, 4)

Anschließend wird im vierten Absatz – wie am Beginn des zweiten Absatzes – betont, dass „der Weg zum Ziel schwer ist“⁶⁹, aber letztlich bräuchtes es nur den „festen Willen“⁷⁰ zur Umsetzung. Dieser feste Wille wird nun in den folgenden Absätzen immer wieder aufgegriffen. Der Wille als Ausgangspunkt – und nicht „irgendeine besondere Vorbildung“⁷¹ – ist es am Ende auch, der die Teilnehmer*innen „reicher an inneren Freuden“⁷² mache und es ihnen

67 ebd., 4, Z. 1

68 ebd., Z. 1-3

69 ebd., Z. 4

70 ebd., Z. 5

71 ebd., Z. 8

72 ebd., Z. 6

ermögliche, „ein wertvolleres Glied der menschlichen Gesellschaft“⁷³ zu werden. Diese vermeintliche Gegenüberstellung von Wille und Bildung ist vor dem Hintergrund, dass es sich um eine Bildungseinrichtung handelt, nochmal besonders hervorzuheben. Hier lässt sich das Motiv aus der Überschrift wiedererkennen, denn auch die Volkshochschule will etwas. Womöglich wird an diesen Textpassagen ebenso deutlich, dass auch die Volkshochschule Groß-Berlin nur aufgrund des starken Gründungswillens besteht.⁷⁴

In diesem vierten Absatz folgt in der zweiten Hälfte ein weiterer Verweis auf das didaktische Konzept der Volkshochschule. Dieser Verweis ist notwendig, denn wurde im zweiten Absatz das didaktische Konzept der Arbeitsgemeinschaften erläutert, geht es in dieser Textpassage darum, darzustellen, über welches – im dritten Absatz noch nicht weiter konkretisierte – Format die für die Arbeitsgemeinschaft geforderten Grundlagen gelegt werden könnten und welche Rolle jeweils Lehrende und Teilnehmer*in in diesem Setting übernehmen. Notwendig seien Vorträge, die „allgemeinverständlich“⁷⁵ sind. Das Adjektiv ‚allgemeinverständlich‘ fällt in den Blick, da es als einziges Wort im gesamten Text im Sperrsatz geschrieben wird. Erkennbar wird hieran ein Motiv der Volkshochschularbeit. Unterstützt wird dies durch egalitäre Zuschreibungen, wenn Lehrende als „Freund“⁷⁶ markiert werden und jeder Person das Recht zugesprochen wird, fast scheint es gesetzlich verbrieft, „zu fragen und um Aufklärung zu ersuchen“⁷⁷.

Mit Beginn des fünften Absatzes kommt es – wie im dritten Absatz – zu einem eingeschobenen ‚Aber‘. Denn die Volkshochschule will über die beschriebenen Ziele hinaus noch mehr. Sie will zum Genuss und zum Erleben künstlerischer sowie literarischer Werke „erziehen“⁷⁸. Genau darüber ermöglicht die Volkshochschule, dass „ungeahnte geistige Freuden“⁷⁹ zugänglich werden, die sonst „ewig verschlossen blieben“⁸⁰. Die Volkshochschule, so wird es dargestellt, hat die Möglichkeit, diese unbekanntenen Bereiche für die Teilnehmer*innen zugänglich zu machen. In diesem Zusammenhang wird – wie am Beginn des zweiten und vierten Absatzes – auf das Motiv des Weges verwiesen, der nun jedoch nicht ‚beschwerlich‘ oder ‚schwer‘ ist, sondern ‚neu‘. Ein beschwerlicher, aber auch neuer Weg, den nicht nur die Teilnehmer*innen in ihrem Lernprozess beschreiten, sondern den auch die Volkshochschule in dieser Entstehungszeit begeht.

Zu beachten ist in diesem fünften Absatz zudem, dass erstmals die Weckung und Vermehrung der geistigen Kräfte durch die Arbeitsgemeinschaft als „wissenschaftlich[es] Denken“⁸¹ bezeichnet wird. Umso deutlicher tritt diese Formulierung hervor, da im vorherigen Absatz ‚allgemeinverständlich‘ grafisch betont wurde. Wissenschaftliches Denken als Ziel soll demnach über eine nicht näher bestimmte allgemeinverständliche Vermittlung angeregt werden. Die Passage der Darstellung der inhaltlichen Ziele der Volkshochschule im fünften Absatz endet mit einem Ausruf, der nun direkt die Leser*innen adressiert: „Alle, die Ihr willens seid, Euer Menschentum zu veredeln, kommt und arbeitet mit an der großen Aufgabe!“⁸². Ob

73 ebd., Z. 6-7

74 Urbach 1971

75 ebd., Z. 9; Herv. i. Orig. i. Sperrsatz

76 ebd., Z. 13

77 ebd., Z. 10-11

78 ebd., Z. 16

79 ebd., Z. 17

80 ebd., Z. 17-18

81 ebd., Z. 14-15

82 ebd., Z. 20-21

die große Aufgabe nun den gesamtgesellschaftlichen Wiederaufbau, den Aufbau der Demokratie, die Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften, den Aufbau der Volkshochschule oder die individuelle Entfaltung meint, wird nicht geklärt, lässt sich aber aus der Darstellung der In-Dienst-Stellung der Volkshochschule und jeder einzelnen Person für das Volk und die Gemeinschaft ableiten. Die Volkshochschule ordnet sich in dieser Darstellung einer gesellschaftlichen Gesamtstruktur unter. Es wird dafür deutlich gemacht, was die Organisation für die Gesamtheit leisten kann. Dabei changiert die Darstellung zwischen Zielen, didaktischer Umsetzung, Inhalten und Motivation.

Es folgt ein letzter sechster Absatz mit administrativen Informationen zu den Mitteilungsblättern, ihrem Inhalt, der Kaufmöglichkeit der Mitteilungsblätter und ihrem Preis. Wird der Absatz in allen folgenden Arbeitsplänen des Clusters letztlich gestrichen, werden einmalig im folgenden Arbeitsplan für den Lehrabschnitt April bis Juni 1920 (Ap20.2) Ausführungen zu den Mitteilungsblättern ergänzt. Es wird ausgeführt, dass diese „ein geistiges Band zwischen allen Gliedern unserer Volkshochschule sein sollen“⁸³. War es im Arbeitsplan zuvor (Ap20.1) eher ein nüchterner organisatorischer Abschluss der Ausführungen, wird nun einerseits erneut die Gemeinschaft innerhalb der Volkshochschule betont und andererseits hervorgehoben, dass es verschiedene Akteur*innen innerhalb der Volkshochschule gibt. Detailliert wird dies im Anschluss durch den Verweis auf „Vertrauensleute“⁸⁴, die wiederum für die Hörer*innen bestimmte Aufgaben übernehmen.

Angedeutet wurde schon, dass es innerhalb dieses Clusters ab dem Arbeitsplan Januar bis März 1921 (Ap21.1) eine Anpassung des Textes gibt. Es fällt nicht nur der letzte sechste Absatz mit administrativen Hinweisen weg, womöglich, weil die Strukturen der Volkshochschule hinreichend öffentlich bekannt scheinen, sondern es verändert sich auch im Kleinen die Wortwahl. Die Gestaltung selbst mit der Überschrift und der Rahmung des Textes bleibt demgegenüber bestehen.

Abgewandelt ist vor allem der erste Absatz. Die Formulierungen weisen weniger darauf hin, dass die Volkshochschule in Dienst gestellt wird für Wiederaufbau und Demokratie als vielmehr darauf, dass die Volkshochschule als Organisation selbst Ziele verfolgt, sie „erstrebt“⁸⁵ und sie „sucht“⁸⁶. Zentrales Ziel ist die „Hebung der Persönlichkeit im Rahmen der Gesellschaft“⁸⁷, welches ab dem Lehrjahr 1922 differenzierter formuliert wird: „Heranbildung ihrer Hörer zu innerlich freien, harmonisch entwickelten, auf die Gemeinschaft eingestellten Persönlichkeiten“⁸⁸. Dazu sei es hilfreich, die Hörer*innen „geistig selbstständig zu machen“⁸⁹ und die Hörer*innen in „eine innere Beziehung zur Kultur zu setzen“⁹⁰. Der Orientierungspunkt ist dafür immer die Gesellschaft, Ausgangspunkt ist die einzelne Person, die hier viel offensiver als zuvor in den Mittelpunkt gerückt wird. Demnach sei ein zweites zentrales Ziel der Volkshochschule – und auch eine Aufgabe an sie –, „den Menschen zur Gemeinschaft zu erziehen“⁹¹.

83 Ap20.2, 4, Z. 26-27

84 ebd., Z. 28

85 Ap21.1, 3, Z. 1

86 ebd., Z. 3

87 ebd., Z. 1-3

88 ab Ap.22.1, 3, Z. 1-4

89 Ap21.1, 3, Z. 3-4

90 ebd., Z. 4-5

91 ebd., Z. 7

Interessant ist, dass hier nun schon frühzeitig im Text „Hörer“⁹² als zentrale Akteur*innen der Volkshochschule benannt werden. In den Arbeitsplänen zuvor wurde diese Zuschreibung gar nicht (Ap20.1; Ap20.3) oder erst in einer der letzten Zeilen der Ausführung (Ap20.2) genutzt. Es war in diesen vorhergehenden Arbeitsplänen eine unbestimmte Ansprache. Mit dieser direkten Bezeichnung und mit der Ausformulierung der Ziele orientiert an dem*der Einzelnen rückt ein gestaltendes, selbständig werdendes Subjekt in den Blick, welches Teil der Gesellschaft ist. Ausgangspunkt der Handlungen des*der Einzelnen sollte dabei das „soziale[...] Pflichtgefühl“⁹³ sein.

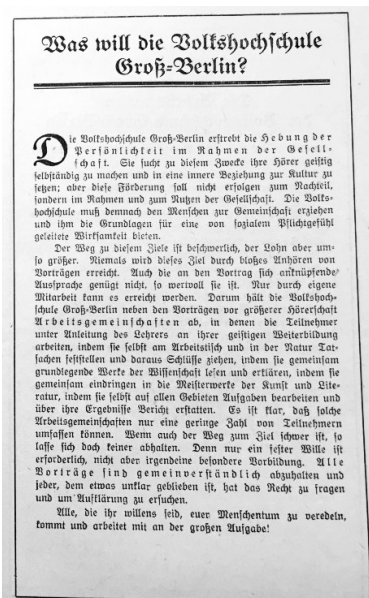


Abb. 3: Einführungspassage aus dem Arbeitsplan für den Lehrabschnitt von Januar bis März 1921 (Ap21.1, 3)

Im zweiten Absatz dieser Arbeitspläne wird der Weg zum Ziel, welches an dieser Stelle unbestimmt bleibt, wiederum als „beschwerlich“⁹⁴ beschrieben, ein „umso größerer Lohn“⁹⁵ sei aber gewiss. Es wird daran anschließend begründet übergeleitet zu den didaktischen Ausführungen. Vorträge mit anschließender Aussprache seien nicht ausreichend für die Erreichung der aufgeführten Ziele, daher werden „neben den Vorträgen vor größerer Hörerschaft“⁹⁶ Arbeitsgemeinschaften etabliert. Explizit werden Vorträge neben Arbeitsgemeinschaften platziert, wurden sie im Jahr zuvor noch als Begründung genutzt, um überhaupt an Arbeitsgemeinschaften teilnehmen zu können. Es folgt die angepasste Aufzählung dessen, wie sich die Teilnehmer*innen in die Arbeitsgemeinschaft einbringen: „selbst am Arbeitstisch und in der Natur Tatsachen feststellen“⁹⁷ sowie „auf allen Gebieten Aufgaben bearbeiten und über ihre

92 ebd., Z. 3

93 ebd., Z. 8q

94 ebd., Z. 10

95 ebd., Z. 10-11; ab Ap21.2, 3, Z. 9: „großer“

96 ebd., Z. 15

97 ebd., Z. 18-19

Erkenntnisse Bericht erstatten⁹⁸ und „gemeinsam grundlegende Werke der Wissenschaft lesen und erklären“⁹⁹ sowie „in die Meisterwerke der Kunst und Literatur (eindringen)“¹⁰⁰. Deutlich wird eine Gegenüberstellung von gemeinsamer und selbstständiger Erarbeitung mit konkreteren inhaltlichen Verweisen, die bis dahin auf das „selbst“¹⁰¹ fokussiert waren. Damit zeigt sich ein Aufgreifen des nicht mehr vorhandenen fünften Absatzes aus dem Jahr 1920, in dem wissenschaftliche, literarische und künstlerische Inhalte betont wurden.¹⁰² Keine Ausführungen finden sich demgegenüber zu den Aufgaben der Lehrenden in der Arbeitsgemeinschaft.

Die einführenden Sätze aus dem bisherigen vierten Absatz (Ap20.1; Ap20.2; Ap20.3) werden in diesem Absatz zwei nun abschließend genutzt, um wiederum einen sprachlichen Rahmen zu bilden, indem das Motiv des Weges – wie am Anfang des zweiten Absatzes – aufgerufen wird: „Wenn auch der Weg zum Ziel schwer ist, so lasse sich doch keiner abhalten.“¹⁰³ Doch der Absatz endet nicht mit dieser Feststellung, sondern es folgt ein weiterer Satz: „Alle Vorträge sind allgemeinverständlich abzuhalten“¹⁰⁴. Würde dieses Vorhaben zuvor über „sollen“¹⁰⁵ formuliert, ist es hier nun deutlicher eine Anforderung an Lehrende, die wiederum ab dem folgenden Arbeitsplan (Ap21.2) zu einer klaren Aussage wird, denn die „Vorträge werden allgemeinverständlich gehalten“¹⁰⁶.

Es folgt ein dritter Absatz, der aus einem Aufruf an alle besteht und sich in diesem Arbeitsplan letztmalig wiederfindet: „Alle, die ihr willens seid, euer Menschentum zu veredeln, kommt und arbeitet mit an der großen Aufgabe!“¹⁰⁷. Die große Aufgabe wird gegenüber den Arbeitsplänen aus dem Jahr 1920 in diesen einführenden Zeilen nicht mehr deutlich herausgearbeitet, so dass es nicht verwundert, dass dieser Aufruf ab dem folgenden Arbeitsplan (Ap21.2) wegfällt und stattdessen eine gerade Linie die Ausführungen der zwei Absätze beendet.

Kommt die Typografie des Textes in den Blick¹⁰⁸, ist es jetzt nicht nur ein Wort¹⁰⁹, welches hervorgehoben wird, sondern sind es folgende Passagen:

- „Hebung der Persönlichkeit im Rahmen der Gesellschaft“¹¹⁰,
- „Heranbildung ihrer Hörer zu innerlich freien, harmonisch entwickelten, auf die Gemeinschaft eingestellten Persönlichkeiten“¹¹¹,
- „Arbeitsgemeinschaften“¹¹² sowie
- „Alle Vorträge sind gemeinverständlich“¹¹³.

98 ebd., Z. 22-23

99 ebd., Z. 20

100 ebd., Z. 21-22

101 ebd., 3, Z. 22-24; auch Ap20.2; Ap20.3

102 Ap20.1, 4, Z. 14-19; auch Ap20.2, Ap20.3

103 Ap21.1, 3, Z. 25-26

104 ebd., Z. 27-28

105 Ap20.1, 4, Z. 9

106 Ap21.2, 3, Z. 26-27

107 ebd., Z. 31-32

108 Ab dem Arbeitsplan April bis Juni 1921 (Ap21.2) und damit im Anschluss an die Kurzversion des Arbeitsplans (Kv21.1) wird zudem der einführende Buchstabe in den Text nicht mehr über drei Zeilen gesetzt, sondern ist ganz normaler Teil des Textflusses.

109 Ap20.1, 4, Z. 9: „allgemeinverständlich“

110 Ap21.1., 3, Z. 1-3; auch Ap21.2; Ap21.3

111 ab Ap.22.1, 3, Z. 1-4

112 Ap21.1, 3, Z. 16

113 ebd., Z. 27-28; ab Ap21.2, 3, Z. 26: „werden“

Werden nur diese Hervorhebungen gelesen, ergeben sie eine Struktur, zunächst Nennung des Ziels, dann der didaktischen Strukturen, mit denen dieses Ziel erreicht werden könnte und wie die Inhalte in diesen Strukturen vermittelt werden. Im Prinzip ließen sich diese Punkte als Antworten auf die übergeordnete Frage, was die Volkshochschule Groß-Berlin will, lesen und daraus ein geklärtes, nun öffentlich sichtbar gemachtes Selbstverständnis ableiten.

4.2 Cluster 2: ‚Führerin‘ in einer entbehrensreichen Zwischenzeit (1923–1924)

‚Zwischenzeit‘ scheint ein passendes Synonym für den Lehrabschnitt zwischen April 1923 und Juni 1924. Für dieses Zeitfenster liegen einerseits nur vereinzelte Lehrpläne und Informationen vor, andererseits weisen die vorliegenden Materialien eine starke Differenz zu den vorherigen und nachfolgenden Arbeitsplänen auf: Allein der Umfang der Arbeits- bzw. Lehrpläne variiert zwischen zwei und vier Seiten. Demgegenüber hatte der Arbeitsplan zuvor 48 Seiten (Ap22.3) und der Arbeitsplan im Anschluss an dieses Zeitfenster umfasst 24 Seiten (Ap24/25). Zudem handelt es sich nicht mehr um einen ‚Arbeitsplan‘, wie es auf den Deckblättern der vorherigen und nachfolgenden Materialien ausgewiesen ist (vgl. Abschnitt 4.1 und Abschnitt 4.3), sondern die Ausführungen zu den Bildungsangeboten werden nun als ‚Lehrplan‘ bezeichnet (Lp24.1). Äquivalent werden die Veranstaltungsorte nicht mehr als Arbeitsstätten, sondern als Lehrstätten ausgewiesen.

Ausgangspunkt der Analyse ist die in Abbildung 4 abgebildete, vermutlich erste Seite des Lehrplans für den Lehrabschnitt Januar bis März 1924¹¹⁴. Ein Deckblatt und eine Leerseite vor den einführenden Textpassagen ist nicht vorhanden, vielmehr werden die einführenden Textpassagen von anderen Informationen gerahmt. Diese erste Seite lässt sich demnach in drei Teile gliedern: Im oberen Drittel finden sich nicht nur Informationen zu den Lehrstätten, sondern es wird deutlich, dass die folgenden Bildungsangebote durch die Volkshochschule Groß-Berlin angeboten werden. Die Volkshochschule Groß-Berlin scheint den „Verband Volkshochschule Groß-Berlin“¹¹⁵ zu repräsentieren, sie wird nicht als Mitglied ausgewiesen, sondern als Verband.¹¹⁶ Unterhalb dessen wird auf Lehrstätten in Tegel, im Norden und im

114 In der Kurzversion eines Lehrplans, die diesem Cluster zugeordnet ist, findet sich der Hinweis, dass die Bildungsangebote ab dem „22.10.“ (Kv23.3, 1, Z. 11) beginnen. Das Jahr des Lehrabschnitts wird bei der Nennung des Verkaufs der Hörer*innenkarten aufgeführt, der „am 20. September 1923“ (Kv23.3, 1, Z. 16) beginnt. Da jedes Bildungsangebot „im allgemeinen aus zwei Kursen, von denen einer vor, ein anderer nach Neujahr stattfindet, und deren jeder in der Regel nach 12 Unterrichtsstunden umfaßt“ (Kv23.3, 1, Z. 11-12), besteht, lässt sich schlussfolgern, dass es sich hier um Bildungsangebote für die Lehrabschnitte Oktober bis Dezember 1923 sowie Januar bis März 1924 handelt. Damit ergibt sich eine Überschneidung zum Lehrplan (Lp24.1) für den Lehrabschnitt Januar bis März 1924. Vermuten lässt sich, dass sich nach der Erstellung des Bildungsangebots ab Oktober 1923 Strukturen verändert haben, die nur noch ein stark reduziertes Bildungsangebot ermöglichen. Dafür spricht auch, dass neben den zwei Gebieten Norden und Nordosten (Tegel wird nicht aufgeführt) in der Kurzversion auch noch die Gebiete Treptow und Neukölln mit ihren Arbeitsstätten ausgewiesen sind. Insgesamt wirkt das Bildungsangebot im Lehrplan Januar bis März 1924 somit nochmal stärker reduziert.

115 Lp24.1, 1, Z. 2

116 Die diesem Cluster zugeteilte Kurzversion für Bildungsangebote, die weder als Lehrplan noch als Arbeitsplan betitelt ist, sondern nur die Überschrift „Volkshochschule Groß-Berlin. (Mitglied des Verbandes Volkshochschule Groß-Berlin).“ (Kv23.3, 1, Z. 1-2) trägt, verweist für den vorherigen Lehrabschnitt mit der Unterüberschrift darauf, dass es eine Verbandsgründung gab, in der sich vermutlich verschiedene Volkshochschulen u. a. die in der Überschrift genannte Volkshochschule Groß-Berlin vereint haben. Dieser Verband scheint dann 1924 nur noch aus der Volkshochschule Groß-Berlin zu bestehen, da in der Überschrift des Lehrplans (Lp24.1) keine Mitgliedschaft mehr ausgewiesen ist.

Nordosten verwiesen.¹¹⁷ Folgend wird deutlich, dass es je Gebiet jeweils eine konkrete Lehrstätte gibt, wofür Schulen genutzt werden. Die organisatorischen Informationen sind mit einer dickeren und dünneren horizontalen schwarzen Linie abgetrennt von anderen Informationen. Im unteren Drittel dieser Seite wiederum finden sich, durch einen Rahmen hervorgehoben, organisatorische Informationen zum Einführungsabend in den Lehrabschnitt. In den Fokus der Analyse rückt nun der Mittelteil der Seite, der von den anderen Informationen durch die grafische Gestaltung ‚gerahmt‘ wird. Die Zwischenüberschrift „Lehrplan“¹¹⁸ verweist auf den Nutzen dieser Veröffentlichung, die Informationen zum Bildungsangebot der Volkshochschule Groß-Berlin „für das Vierteljahr Januar-März 1924“¹¹⁹ zur Verfügung stellt.

Volkshochschule Groß-Berlin
(Verband Volkshochschule Groß-Berlin)
Arbeitsstätten: Tegel / Norden / Nordosten

Lehrstätten: Tegel, Humboldtschule, Graf Rödersn-Korso
Norden: Luisenstädtisches Gymnasium, Gleimstraße 49
Nordosten: Königstädtische Oberrealschule, Pässeurstr. 44/46

Lehrplan
für das Vierteljahr Januar—März 1924.

Je ärmer an äußeren Gütern wir werden, desto mehr sollten wir darauf bedacht sein, uns durch innere Werte zu bereichern. Auf dem Wege zu geistigen Gütern will die Volkshochschule Groß-Berlin vor allem Angehörigen des arbeitenden Volkes Führerin sein. Sie veranstaltet Arbeitsgemeinschaften, Vortragsturse, praktische Übungen und Lehraussflüge, welche die **Erarbeitung wissenschaftlicher Erkenntnisse** zum Ziele haben.

Die Pfeiler, welche die Volkshochschule Groß-Berlin tragen, sind die Organisationen des arbeitenden Volkes und die Kreise der Wissenschaft und Kunst, vertreten durch die staatlichen Hochschulen und das freie Gelehrtentum. Die Hörer selbst üben durch ihre gewählten Organe auf die Leitung der Volkshochschule Groß-Berlin maßgebenden Einfluss aus und verwalten durch ihre Obmänner die Angelegenheiten der einzelnen Lehrstätten.

Einführungs-Abend

Sonnabend, 26. Januar 1924, abends ½ 8 Uhr in
der Königst. Oberrealschule, Berlin, Pässeurstr. 44/46

Programm siehe letzte Seite.

Eintritt 25 Goldpf. Erwerbslose frei

Abb. 4: Einführungspassage aus dem Lehrplan für den Lehrabschnitt von Januar bis März 1924 (Lp24.1, o. S.)

117 Lp24.1, 1, Z. 3

118 ebd., Z. 7

119 ebd., Z. 8

Direkt in der ersten Zeile der einführenden Textpassage wird ein vergemeinschaftendes ‚Wir‘ genutzt, das verdeutlicht, dass alle gleichermaßen betroffen sind: ‚Wir‘ sind „ärmer an äußeren Gütern“.¹²⁰ Für die Volkshochschule spiegelt sich die Reduzierung der ‚äußeren Güter‘ allein schon in der Nennung der Arbeitsstätten im Vergleich zum Arbeitsplan zuvor (Ap22.3) wider. In diesem sind allein 15 Gebiete mit zwischen einer und sechs konkreten Lehrstätten ausgewiesen, in diesem Lehrplan sind es drei Gebiete mit insgesamt drei Lehrstätten.¹²¹ Das Materielle scheint reduziert worden zu sein, aber gerade deswegen gilt es, sich „durch innere Werte zu bereichern“¹²². Diese inneren Werte werden nicht konkret benannt. Vielmehr wird auf „geistige Güter“¹²³ – gegenüber „äußeren Gütern“¹²⁴ – abgehoben. Relevanz entfaltet also Wissen als Gut. Um dieses Gut zu erreichen, erklärt sich die Volkshochschule Groß-Berlin als „Führerin“¹²⁵.

Nun wird auch das vorher genutzte ‚Wir‘ differenziert: Es gibt die Volkshochschule Groß-Berlin und es gibt die „Angehörigen des arbeitenden Volkes“¹²⁶. Ihnen werden entsprechende Rollen zugewiesen, so dass das ausgerufene ‚Wir‘ nicht homogen ist, zwar kann Verlust von ‚äußeren Gütern‘ für das ‚Wir‘ angenommen werden, wobei dieser Verlust auch unterschiedlich ausgefallen sein dürfte, aber gerade auf die ‚geistigen Güter‘ verweist nun die Volkshochschule. Die Organisation selbst kann auf dem Weg zu den ‚geistigen Gütern‘ ‚Führerin‘ für eine konkrete Adressat*innengruppe sein. Durch die Adressierung einer bestimmten Gruppe verändert sich nochmals das Verständnis des ‚Wir‘, es ist nicht mehr umfassend.

Wie die Führerinnen-Rolle durch die Volkshochschule ausgestaltet wird, wird im folgenden Satz über die Nennung der Lehrformate dargestellt: „Arbeitsgemeinschaften, Vortragskurse, praktische Übungen und Lehrausflüge“¹²⁷. Zielführend ist über diese Formate die „Erarbeitung wissenschaftlicher Erkenntnisse“¹²⁸. Die ‚geistigen Güter‘ sind also konkret ‚wissenschaftliche Erkenntnisse‘. Diese Formulierung ist zudem fett gedruckt, gemeinsam mit der fett gedruckten Zwischenüberschrift ‚Lehrplan‘ verweisen beide in der Kombination auf das Ziel der Bildungsangebote.

Im zweiten Absatz dieser Einführungspassage werden die organisatorischen Strukturen der Volkshochschule thematisiert. Die „Pfeiler“¹²⁹ der Volkshochschule sind die „Organisationen des arbeitenden Volkes“¹³⁰ sowie die „Kreise der Wissenschaft und Kunst“¹³¹. Diese Pfeiler-Metapher verweist auf ein architektonisches Bild, auf die Statik eines Gebäudes. Werden die Pfeiler als Fundament verstanden, handelt es sich um ein zentrales Strukturelement des Gebäudes, welches über Stabilität, Belastbarkeit und den inneren Zusammenhalt des Gebäudes mitentscheidet. Die konkrete Benennung der Pfeiler wiederum konkretisiert das Selbstverständnis der Volkshochschule Groß-Berlin, die es auch ermöglicht, die genannten beiden Sphären miteinander zu verbinden. Im ersten Absatz wird über die Nennung der Lehrforma-

120 ebd., Z. 9

121 ebd., Z. 4-6

122 ebd., Z. 10

123 ebd., Z. 11

124 ebd., Z. 9

125 ebd., Z. 12

126 ebd., Z. 13

127 ebd., Z. 13-14

128 ebd., Z. 14, Herv. i. Orig. i. Fettdruck

129 ebd., Z. 16

130 ebd., Z. 17

131 ebd., Z. 17-18

te und die konkrete Nennung der Adressat*innengruppe dafür ein Angebot gemacht. Stützt sich die Volkshochschule in ihrem Selbstverständnis auf diese zwei ‚Pfeiler‘, sind es im konkreten die „Hörer“¹³², die „maßgebenden Einfluß“¹³³ haben. Ihnen wird eine Mitgestaltung zugesprochen, die über „gewählte Organe“¹³⁴ und „Obmänner“¹³⁵ gegenüber der Volkshochschulleitung ausgeführt wird. Durch die Darstellung dieser Strukturen wird die demokratisch verfasste Organisation der Volkshochschularbeit und das umfangreiche Mitspracherecht der Hörer*innen betont. Gleichzeitig lässt sich herauslesen, dass die Volkshochschularbeit durch Engagement und Selbstverwaltung getragen wird.

4.3 Cluster 3: ‚Überwindung der kulturellen Not‘ durch die Hörer*innen (1924–1928)

Ab dem Lehrabschnitt Oktober 1924 wird das Bildungsangebot der Volkshochschule in einem Arbeitsplan gebündelt, der das gesamte Lehrjahr – bis zum Sommer des darauffolgenden Jahres – abbildet.

Die einseitigen Einführungspassagen in diesem Cluster sind über sieben Absätze strukturiert und erhalten ihre visuelle Gestaltung über die Nutzung von Fettdruck und Speersatz, wobei im Gegensatz zur ersten Einführungspassage dieses Clusters für das Lehrjahr 1924/1925 (vgl. Abbildung 5) in den folgenden Einführungspassagen kein Speersatz mehr genutzt wird und auch der Fettdruck auf den letzten Absatz reduziert wird. Die Einführungspassage endet mit einer kürzeren, mittig gesetzten, schwarzen dünnen Linie (Ap24/25) oder mit einer längeren und einer kürzeren, mittig gesetzten dünnen Linie (Ap25/26). Unter die Einführungspassage ist in den folgenden Lehrjahren 1926/1927 und 1927/1928 zum Abschluss statt der Linie/n die Form eines Sterns mittig gesetzt. Ohne Überschriften und andere visuelle Gestaltungen wirken die Einführungspassagen ab dem Lehrjahr 1925/1926 auf den Inhalt reduziert.

Thematisiert wird im ersten Absatz direkt im Einstieg und durch Fettdruck hervorgehoben eine Zielstellung, es geht um nicht weniger als um die „Erneuerung unserer Kultur“¹³⁶. Zentral konzentriert sich der Absatz jedoch auf die Darstellung der Adressat*innen, die dieses Ziel umsetzen sollen/können. Denn „die Angehörigen aller Volksschichten sind im gleichen Maß berufen“¹³⁷. Über diese umfassenden Formulierungen¹³⁸ wird nicht nur eine Vergemeinschaftung betont, sondern auch die Relevanz des Ziels, welches nur gemeinsam erreicht werden kann. Im zweiten Satz erfolgt nun aber eine Einschränkung: „Befähigt dazu ist aber nur, wer in ehrlichem, durch Vorurteile und Schlagworte nicht gehemmten Ringen die vorhandenen Kulturwerte zu lebendigem geistigen Eigen erworben hat.“¹³⁹ Implizit wird hier eine Abgrenzung vorgenommen, die im weiteren Verlauf der Einführungspassage relevant wird. Um die zielführende Erneuerung der Kultur voranzubringen, sind gelebte, verinnerlichte Kulturwerte bedeutsam.

132 ebd., Z. 19

133 ebd., Z. 20

134 ebd., Z. 19

135 ebd., Z. 21

136 Ap24/25, 3, Z. 1; Herv. i. Orig. i. Fettdruck

137 ebd., Z. 1-2; Herv. i. Orig. i. Fettdruck

138 ebd., Z. 1: „unserer“; ebd., Z. 2: „aller“

139 ebd., Z. 2-5

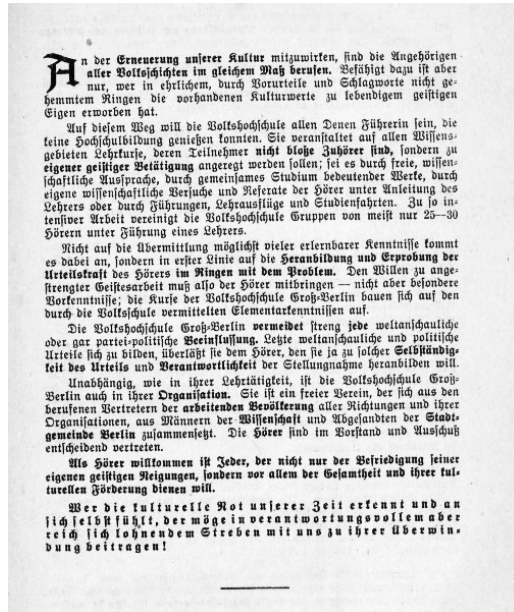


Abb. 5: Einführungspassage aus dem Arbeitsplan für das Lehrjahr 1924 bis 1925 (Ap24/25, 3)

Auf dem Weg der ‚Erneuerung der Kultur‘ will die Volkshochschule „Führerin“¹⁴⁰ sein. Interessant ist in diesem zweiten Absatz die Satzkonstruktion, die deutlich macht, dass es ein Angebot der Volkshochschule ist, diese Rolle zu übernehmen – sie ist es (noch) nicht, sie will es sein. Die Volkshochschule wird über diese und weitere Satzkonstruktionen personifiziert. Gleichzeitig erfolgt in dieser Passage eine zweite Einschränkung der Adressat*innen, ‚Führerin‘ will die Volkshochschule für jene sein, „die keine Hochschulbildung genießen konnten“¹⁴¹. Es stehen demnach nicht nur die gelebten Werte, sondern auch die erfahrene Bildung im Vordergrund. Dabei irritiert der Satz in zwei Richtungen: Es wird der Eindruck vermittelt, dass die Hochschulbildung den Adressat*innen nicht gewährt wurde, ihnen blieb der ‚Genuss‘ vorenthalten. Gleichzeitig wird damit angedeutet, dass die Volkshochschule die Möglichkeit bietet, Hochschulbildung zu erfahren. Das Angebot erstreckt sich dafür auch „auf allen Wissensgebieten“¹⁴².

Eine konkretere inhaltliche Darstellung des Bildungsangebots erfolgt nicht, vielmehr werden nun Handlungsformen in Verbindung mit Anforderungen an die Hörer*innen dargestellt, die ganz grundsätzlich „nicht bloße Zuhörer“¹⁴³ sind, sondern zu „eigener geistiger Betätigung“¹⁴⁴ angeregt werden sollen. Diese Anregung erfolge über „freie, wissenschaftliche Aussprache“¹⁴⁵, „gemeinsames Studium“¹⁴⁶, „durch eigene wissenschaftliche Versuche und Referate“¹⁴⁷.

140 ebd., Z. 6

141 ebd., Z. 6-7

142 ebd., Z. 7-8

143 ebd., Z. 8; Herv. i. Orig. i. Fettdruck

144 ebd., Z. 9; Herv. i. Orig. i. Fettdruck

145 ebd., Z. 9-10

146 ebd., Z. 10

rate¹⁴⁷ sowie „Führungen, Lehrausflüge und Studienfahrten“¹⁴⁸. Es wird darauf verwiesen, dass die „so intensive Arbeit“ in „Gruppen von meist nur 25-30 Hörern“ stattfinden werde.¹⁴⁹ In den folgenden Einführungspassagen der Lehrpläne wird die Gruppengröße für 20 bis 30 Personen ausgewiesen,¹⁵⁰ ebenso fällt der Verweis auf einen sukzessiven Aufbau von Wissen durch Elementarkurse, die in der Volkshochschule angeboten werden,¹⁵¹ weg. Insgesamt werden Begriffe und Worte aus dem Kontext der Hochschulbildung zur Beschreibung der Bildungsangebote der Volkshochschule genutzt, Inhalte und Umsetzung verweisen auf Wissenschaftlichkeit. Lehrende bieten dazu „Anleitung“¹⁵² und „Führung“¹⁵³, im Vordergrund stehe aber die ‚geistige‘ Aktivität der Teilnehmer*innen.

Der dritte Absatz greift gegenüber dem einführenden gemeinschaftlichen Ziel der „Erneuerung unserer Kultur“¹⁵⁴ das Lehrziel für jede*n Hörer*in auf, es geht um die „Heranbildung und Erprobung der Urteilskraft“¹⁵⁵, welche wiederum zum gemeinschaftlichen Ziel einen Beitrag leiste. Dafür müssten die Hörer*innen einzig „den Willen zu angestrebter Geistesarbeit“¹⁵⁶ einbringen, Wissen wird über die verschiedenen Bildungsangebote der Volkshochschule bereitgestellt und baue sich sukzessive auf. Das heißt auch, dass nicht die ‚reine‘ und umfassende Wissensvermittlung als Ideal angesehen wird, sondern eher die Ausbildung von Fähigkeiten.

Im vierten Absatz wird erstmalig das Unabhängigkeits- und Neutralitätsgebot der Volkshochschule formuliert: Sie „vermeidet streng jede weltanschauliche oder gar partei-politische Beeinflussung“¹⁵⁷. Die Hörer*innen wiederum sollen sich selbst ein weltanschauliches und politisches Urteil bilden, unterstützt durch die Angebote der Volkshochschule.

Dieses beschriebene Gebot gilt demnach nicht nur in der Lehre, sondern auch für die Organisation der Volkshochschule selbst, das wird im fünften Absatz über die Beschreibung der organisationalen Strukturen betont. Die Volkshochschule wird als „freier Verein“¹⁵⁸ beschrieben. Dieser Verein setzt sich „aus den berufenen Vertretern der arbeitenden Bevölkerung aller Richtungen und ihrer Organisationen, aus Männern der Wissenschaft und Abgesandten der Stadtgemeinde Berlin“¹⁵⁹ zusammen. Ergänzt wird diese Zusammensetzung um Vertreter*innen aus der Hörer*innenschaft im Vorstand und Ausschuss. Im Lehrplan für das Lehrjahr 1927/1928 wird der fünfte Absatz zur Darstellung der Organisationsstruktur um einen weiteren Satz erweitert, der verdeutlicht, dass die „Wünsche und Anregungen [der Hörer*innen] den Ausgangspunkt für die Aufstellung des Lehrplans (bilden)“¹⁶⁰. Es wird durch diese Darstellungen der organisatorischen Strukturen insgesamt nicht nur die demokratische

147 ebd., Z. 11

148 ebd., Z. 12

149 ebd., Z. 12-13

150 vgl. Ap25/26, 2, Z. 13

151 vgl. auch Baker in diesem Band

152 Ap24/25, 3, Z. 11

153 ebd., Z. 14

154 ebd., Z. 1; Herv. i. Orig. i. Fettdruck

155 ebd., Z. 16-17; Herv. i. Orig. i. Fettdruck

156 ebd., Z. 17-18

157 ebd., Z. 21-22; Herv. i. Orig. i. Fettdruck; Im Lehrplan 1926/1927 wird ‚weltanschaulich‘ durch ‚religiös‘ (Ap26/27, 1, Z. 20) ersetzt.

158 ebd., Z. 26

159 ebd., Z. 26-29; Herv. i. Orig. i. Fettdruck

160 ebd., Z. 29-30

Verfasstheit der Volkshochschule deutlich, sondern auch ihre Vernetzung hinein in die lokale Stadtgesellschaft sowie die Bedeutung der Hörer*innen für die inhaltliche Ausgestaltung. Im sechsten Absatz wiederum wird zusammengefasst, wer als Hörer*in an der Volkshochschule willkommen ist: „Jeder, der nicht nur der Befriedigung seiner eigenen geistigen Neigungen, sondern vor allem der Gesamtheit und ihrer kulturellen Förderung dienen will“¹⁶¹. Daher wird im siebten Absatz nochmal eindringlich auf das gemeinschaftliche Ziel der Überwindung der „kulturellen Not unserer Zeit“¹⁶² – im ersten Absatz als ‚kulturelle Erneuerung‘ ausgerufen – hingewiesen. Dabei wird über die Wortwahl¹⁶³ eine Vergemeinschaftung hergestellt. Sechster und siebter Absatz sind in dieser Einführungspassage fett gedruckt, wobei der letzte Absatz zudem im Sperrsatz geschrieben ist und mit einem Ausrufezeichen endet. Die Notwendigkeit dieser Zielstellung, aber auch die Zuschreibung, wer in der Lage ist, dieses Ziel umzusetzen, wird darüber mehrfach unterstrichen. Es wirkt fast wie ein abschließender Appell.

4.4 Cluster 4: ‚Selbst-Führung‘ in einer strukturierten Übergangszeit (1928–1929)

Diesem Cluster ist nur die Einführungspassage des Arbeitsplans für das Lehrjahr 1928/1929 zugeordnet, da diese sich inhaltlich, aber auch in der visuellen Gestaltung klar von den Einführungspassagen der vorhergehenden Arbeitspläne und folgenden Lehrpläne unterscheidet. Es scheint eine Übergangszeit zu sein zwischen einem Noch-Nicht und einem Nicht-Mehr. Gerahmt wird die Einführungspassage im Arbeitsplan durch eine oberhalb des Textes linksbündig angeordnete Struktur, die aus einem ausgefüllten schwarzen Kreis, einem schmalen schwarzen Balken sowie einer längeren, sehr dünnen schwarzen Linie besteht. In Abbildung 6 wird deutlich, dass sich diese Struktur auch am Ende der Einführungspassage wiederfindet, diesmal rechtsbündig angeordnet, zunächst die dünne schwarze Linie, dann der schwarze Balken und abschließend der ausgefüllte schwarze Kreis. Die Einführungspassage selbst besteht aus acht Absätzen, in denen sich keine visuellen Hervorhebungen finden. Dadurch, dass jeder Absatz einen, maximal zwei Sätze umfasst, wirkt die Darstellung sehr pointiert und aufzählend. Auffällig ist, dass hier nun erstmalig in einem Arbeitsplan statt Frakturschrift Antiqua als Schriftart genutzt wird.¹⁶⁴ Es entsteht der Eindruck einer klar umrissenen Struktur und Ordnung in Anlehnung an den Bauhausstil.

Im ersten Satz findet sich zentral gesetzt das Motiv des Wollens. Es wird deutlich eine Zielstellung der Volkshochschule selbst, nicht ausgehend von gesellschaftlichen Zielen formuliert: „Die Volkshochschule will jeden Volksgenossen nach Kräften fördern“¹⁶⁵. Hervorzuheben ist die erstmalige Nutzung des Begriffs ‚Volksgenosse‘ zur Beschreibung der Adressat*innen der Volkshochschule, ein Begriff, der zwar schon vor den 1920er Jahren im Sprachgebrauch vorhanden war, aber spätestens 1920 im NSDAP-Parteiprogramm eine rassistisch-ideologische, antisemitische Engführung erfuhr.¹⁶⁶ Deutlich wird in diesem einführenden Satz die Darstellung einer Gemeinschaft, für die die Volkshochschule als fördernde, unterstützende

161 ebd., Z. 31-33; Herv. i. Orig. i. Fettdruck

162 ebd., Z. 34; Herv. i. Orig. i. Fettdruck und Sperrsatz

163 ebd., Z. 22: „Gesamtheit“; ebd., Z. 34: „unserer“

164 In vorliegenden Kurzversionen (Kv23.3, Kv26/27) und Flugblättern (Fb25) war das schon ab 1923 der Fall.

165 Ap28/29, 3, Z. 1-2

166 Ullrich 2010

Organisation tätig sein will. Sie wird zur Ansprechpartnerin für jene, die in ihrem „Suchen nach einer neuen geistigen Lebensform der Hilfe zu bedürfen glaub[en]“¹⁶⁷. Es geht also um nicht weniger als einen umfassenden Wandel im Denken, der hier unterstützt wird. Das Motiv der Unterstützung wird auch im zweiten Satz aufgegriffen, wenn die Volkshochschule als dienend beschrieben wird.¹⁶⁸ Im Gegensatz zum ersten Satz wird die Volkshochschule nicht mehr personifiziert, sondern es wird nun über die Volkshochschule gesprochen. Dabei dient sie „dem Volk in seiner Ganzheit“ und „steht [damit] grundsätzlich Angehörigen aller Schichten offen“.¹⁶⁹ Diese Möglichkeit des Zugangs für alle wird dadurch begründet, dass die Volkshochschule als „öffentliche Einrichtung“¹⁷⁰ charakterisiert wird. Diese Zuschreibung, auch dieses Selbstverständnis wird hier erstmalig so explizit getätigt.



Abb. 6: Einführungspassage aus dem Arbeitsplan für das Lehrjahr 1928 bis 1929 (Ap28/29, 3)

167 Ap28/29, 3, Z. 2-3

168 ebd., Z. 5

169 ebd., Z. 5-6

170 ebd., Z. 4

Zwei Formulierungen sind jedoch in dieser Textpassage hervorzuheben: Zu erwarten wäre erstens, um deutlich zu machen, dass alle Menschen angesprochen sind, vom ‚Volk‘ in seiner Gesamtheit zu sprechen. Stattdessen wird auf eine nationalsozialistische Begriffskonstruktion zurückgegriffen, indem die Bezeichnung ‚Volk als organische Ganzheit‘ benutzt wird.¹⁷¹ Zweitens wird durch den Einschub ‚grundsätzlich‘ deutlich, dass es aufgrund der organisatorischen Verfasstheit der Volkshochschule zwar so sein sollte, alle Menschen zu adressieren, aber wohl letztlich nicht so umsetzbar war. Genau diese Vermutung wird im dritten Satz bestätigt, wenn eingeschränkt wird, dass die Volkshochschule sich in „den Dienst an jenen Volkgenossen“¹⁷² stelle, „denen eine andere Hochschulbildung versagt blieb“¹⁷³. Das Verständnis der Volkshochschule als Dienerin wird hier weiter verfolgt. Den Adressat*innen der Volkshochschule wurde eine bestimmte Form der Hochschulbildung nicht nur nicht ermöglicht, sondern sie wurde ihnen verweigert. Die Volkshochschule bietet ihnen daher Hochschulbildung an, und zwar nicht irgendeine, sondern gerade die ‚notwendige‘.

Im vierten Absatz werden die Adressat*innen nun konkretisiert: Es handelt sich um „Industriearbeiter, Handwerker“¹⁷⁴ sowie Beamte und Arbeiter*innen. Ihre „wirtschaftliche, geistige und soziale Lage [...] bildet die Plattform der Unterrichtsarbeit“¹⁷⁵. Daraus lässt sich deuten, dass ihre ‚wirtschaftliche Lage‘ die finanzielle Ausgestaltung, ihre ‚geistige Lage‘ die Inhalte der Bildungsangebote und ihre ‚soziale Lage‘ die organisatorischen Strukturen an der Volkshochschule bestimmen. Zum Ausgangspunkt und Fundament der Volkshochschule in ihrem Selbstverständnis auf Mikro-, Meso- und Makro-Ebene werden somit die Adressat*innen in all ihren Facetten. Dabei sei die Unterrichtsarbeit nicht durch einen „Massenbetrieb“¹⁷⁶ geprägt, sondern durch die Bildungsarbeit „in kleinen Kreisen (10 bis 30 Teilnehmer)“¹⁷⁷. In diesem ‚Kreis‘ werden die Hörer*innen „vereinigt“¹⁷⁸ – möglicherweise eine Anspielung auf die am Anfang dieser Einführungspassage aufgerufene ‚organische Ganzheit‘ – und können sich gleichzeitig dennoch als Einzelne mit ihrer „Persönlichkeit und Auffassung zur Geltung bringen“¹⁷⁹. Hier scheint dem Bildungsangebot ein Spannungsverhältnis eingeschrieben zu sein.

Daran anschließend werden im fünften Absatz abgeschwächt Anforderungen an die Hörer*innen formuliert. Die Hörer*innen sollen nur „Ernst und Ausdauer zur Arbeit und den Willen zu geistiger Freiheit“¹⁸⁰ mitbringen. Gerade in diesen scheinbar sehr niedrigschwelligen Anforderungen zur Teilnahme liegen aber ebenso Herausforderungen.

Das Neutralitätsgebot für die Volkshochschule und die Lehrenden wird im sechsten Absatz formuliert: Sie „verpflichten sich, keinerlei parteipolitische, religiöse und sonstige Gesinnungspropaganda zu treiben.“¹⁸¹ Im Vordergrund steht die „eigenverantwortliche Freiheit endgültiger Entscheidungen“¹⁸² durch den*die Hörer*in. ‚Freiheit‘ wird in dieser Textpassage

171 Wildt 2008

172 Ap28/29, 3, Z. 7-8

173 ebd., Z. 8-9

174 ebd., Z. 10-11

175 ebd., Z. 10-12

176 ebd., Z. 13

177 ebd., Z. 14

178 ebd., Z. 13-14

179 ebd., Z. 15-16

180 ebd., Z. 18-19

181 ebd., Z. 20-22

182 ebd., Z. 23

anders aufgerufen: War es zuvor der Wille zu ‚geistiger Freiheit‘, der die Grundlange der Teilnahme an der Volkshochschule bildete, ist es hier die in eigener Verantwortung stehende Freiheit zur Entscheidung. Damit wird deutlich eine Verantwortungsübernahme durch jede*n Einzelne*n festgeschrieben, keine Abgabe der Verantwortung an Strukturen oder Andere. Gleichzeitig, so wird im siebten Absatz formuliert, gibt es jedoch „berufene Vertreter“¹⁸³, die „an wichtiger Stelle in Leitung und Verwaltung der Volkshochschule mit(wirken)“¹⁸⁴. Doch nicht nur sie nehmen Einfluss, sondern jede*r Hörer*in.¹⁸⁵ Das heißt, die Vertretungsstrukturen haben nur Relevanz, wenn sich unterhalb dieser Ebene auch die Hörer*innen einbringen und Verantwortung übernehmen.

Im achten und letzten Absatz dieser Einführungspassage wird das sonst der Volkshochschule zugeschriebene Motiv der Führung auf die Einzelnen übertragen. Es wird der „Grundsatz der Selbst-Führung“¹⁸⁶ festgehalten, die aktive Übernahme von Verantwortung für sich selbst als Hörer*in, aber wohl auch als Mitglied der Gesellschaft. Dieser Leitsatz verschiebt die bisherige Rollenstruktur. Deutlich wird das am Beispiel der Lehrplanung dargestellt: „Anregungen und Vorschläge“¹⁸⁷ der Hörer*innen sind die Grundlage zur Ausgestaltung des Lehrplans.

4.5 Cluster 5: Volkshochschule als Erwachsenenschule (1929–1933)

Das Cluster umfasst vier Lehrpläne aus den Lehrjahren 1929/1930, 1930/1931, 1931/1932 und 1932/1933. In Abbildung 7 und in Abbildung 8 wird deutlich, wie unterschiedlich die Einführungspassagen im Vergleich zu den vorherigen Arbeitsplänen gestaltet sind. Dadurch, dass es kein Deckblatt und keine mögliche Vakantseite gibt, werden neben der Betitelung auch die Einführungspassagen und organisatorischen Hinweise auf dieser ersten Seite des Lehrplans platziert – ähnlich wie beim Lehrplan für den Lehrabschnitt Januar bis März 1924 (vgl. Abschnitt 4.2).

Diese erste Seite lässt sich in einen oberen, mittleren und unteren Teil strukturieren, wobei diese Struktur in den Lehrplänen ab 1931/1932 noch deutlicher hervortritt, da – wie in Abbildung 8 deutlich wird – zwei waagrecht eingezogene, dickere schwarze Linien die Seite einteilen. Der obere Teil enthält zunächst linksbündig (Lp29/30), dann rechtsbündig (Lp30/31, Lp31/32, Lp32/33) gesetzt in Antiqua-Schrift den Schriftzug ‚Volkshochschule Gross-Berlin‘. Alle Buchstaben dieses Schriftzuges sind in Großbuchstaben gesetzt. Unterhalb des Schriftzuges sind ab dem Lehrplan 1930/1931 Adressen und Uhrzeiten sowie der Fernruf festgehalten (vgl. Abbildung 8). Ein drittes Element in diesem oberen Teil ist der in Großbuchstaben gesetzte Verweis darauf, um was für einen Lehrplan für welches Lehrjahr es sich handelt. Dieser Verweis ist in weißer Schrift vor schwarzem Hintergrund hervorgehoben. Der schwarze Hintergrund ist als breiter waagerechter Balken über die Seite gezogen. Unterhalb des Balkens findet sich – ab dem Lehrplan 1930/1931 deutlich durch eine anschließende Abtrennung von den anderen Teilen der Seite zu erkennen (vgl. Abbildung 8) – die Einführungspassage.

183 ebd., Z. 25

184 ebd., Z. 26-27

185 ebd., Z. 26

186 ebd., Z. 28

187 ebd., Z. 30-32

22.11.30 2423

VOLKSHOCHSCHULE GROSS-BERLIN

LEHRPLAN FÜR 1929/1930

Die Volkshochschule Groß-Berlin als öffentliche Einrichtung steht grundsätzlich den Angehörigen aller Schichten offen. Der Ausgangspunkt ist jedoch das Bildungsbedürfnis der werktätigen Bevölkerung ohne Unterschied zwischen Handarbeiter und Kopfarbeiter.

In ihrer Leitung sind vertreten: Die Stadtgemeinde, die Universität Berlin, die großen Organisationen der Arbeiter, Angestellten und Beamten und die Hörer. Sie arbeitet im engsten Einvernehmen mit den Volksbildungsämtern der Bezirke und den Organisationen der Arbeitnehmer.

Lehrer und Hörer verpflichten sich, keinerlei parteipolitische, religiöse oder sonstige Gesinnungspropaganda zu treiben.

Jeder Kursus wählt einen Vertrauensmann, der die Verbindung zwischen Lehrer, Hörern und Leitung vermittelt und bei der Lehrplanberatung zugezogen wird.

Die Volkshochschule kennt keinen Massenbetrieb, sondern vereinigt die Hörer in kleinen Arbeitsgruppen (10 bis 30 Teilnehmer) zu gemeinsamer Arbeit, bei der jeder Einzelne seine Persönlichkeit und Auffassung zur Geltung bringen kann.

Die Kurse und Arbeitsgruppen sind in der Regel in je zwei bis drei Lehrabschnitte eingeteilt (Oktober bis Dezember, Januar bis März, April bis Juni).

Für den Lehrabschnitt eines Kurses werden 2,— RM Gebühr erhoben. Ehefrauen und Kurzarbeiter zahlen die Hälfte, Erwerbslose sind frei.

Die **Auskunftsstelle** (Berlin C 2, Breite Str. 11) und ihr **Archiv für das freie Volksbildungswesen** steht jedermann kostenlos zur Verfügung, der für seine persönliche Fortbildung, auch außerhalb Berlins (z. B. Ferienheime, Heimschulen), beraten sein will.

Besondere Beratungsstunden: Der Leiter der Volkshochschule ist für persönliche Beratung zu sprechen am Montag, Donnerstag und Freitag von 17½ bis 19½ Uhr.

Die **Geschäftsstelle** der Volkshochschule befindet sich im Ermelerhaus, Breite Str. 11, Erdgeschoß; Telefon: E 2, Kupfergraben 3228. Sie ist werktätlich von 9 bis 19½ Uhr geöffnet, Sonabends bis 13 Uhr.

Das **Abendheim** der Volkshochschule steht allen Hörern zur Verfügung:

A. Montag bis Freitag von 17—20 Uhr. Wer die Stunden zwischen Arbeitsschluß und Beginn eines Kurses ausfüllen will, findet Raum zur stillen Arbeit, zum Lesen und zum Einnehmen des Abendbrotes. (Warme Getränke werden zur Verfügung gestellt.)

B. Sonnabend und Sonntag von 17—22 Uhr für Vorträge und gesellige Veranstaltungen.

Das **Mitteilungsblatt** erscheint Mitte Oktober und wird jedem Kursusteilnehmer ausgehändigt. Es enthält Hinweise auf neue Kurse, Führungen durch Museen, Ausstellungen, naturwissenschaftliche Exkursionen, Wanderungen und die Veranstaltungen des Hörerbundes.

Karten und Lehrpläne erhält man in:

Zentrum: Geschäftsstelle der Volkshochschule, C 2, Breite Str. 11, 9—19½ Uhr; Buchhandlung J. H. W. Diets (Vorwärts), Lindenstr. 3; Volksbühnenbuchhandlung, Köpenicker Str. 68; Geschäftsstelle der Volksbühne, Linsenstr. 227.

Charlottenburg: Volksbildungsamt, Rathaus, Zimmer 516; Berufsschule, Rosinenstr. 14; Stadtbücherei, Eosanderstr. 1; Zweigstellen: West, Dunkelmannstr. 47, Ost, Warmer Str. 11, Nord, Kaiserin-Augusta-Allee 30, Neuwesend, Ecke Preußen- und Westendallee; Städtische Musikbücherei, Savigny-Platz 1; Buchhandlung Ulrich & Co., Berliner Str. 76; Volksbadeanstalt Charlottenburg, Krumme Str. 9/10; Bote & Bock, Tauentzienstr. 7 b; Pösdol, Musikhaus, Bismarckstr. 29.

Spandau: Stadtbücherei, Altes Rathaus, 12—15 u. 15—19 Uhr.

Wedding: Volksbildungsamt, N 65, Exerzierstr. 11a.

Reinickendorf: Volksbildungsamt, Reinickendorf, Marktstr. 12—13.

Pankow: Volksbildungsamt, Pankow, Breite Str. 25/26.

Prenzlauer Berg: Volksbildungsamt, Danziger Str. 64.

Weißensee: Volksbildungsamt, Weißensee, Woelckpromenade 37.

Friedrichshain: Volksbildungsamt, Markusstr. 49.

Lichtenberg: Volksbildungsamt, Möllendorferstr. 5, Zimmer 6, 8—15 Uhr.

Treptow: Volksbildungsamt, Treptow, Rathaus, Neue Krugallee 114.

Neukölln: Volksbildungsamt, Neukölln, Rathaus, Berliner Str. 62/64; Stadtbücherei, Gangoferstr. 5/3.

Tempelhof: Volksbildungsamt, Tempelhof, Dorfstr. 42.

Schöneberg: Volksbildungsamt, Schöneberg, Rathaus, am Lauterplatz.

Außerdem erhält man die Karten am ersten Unterrichtsabend in den Schulen.




Abb. 7: Erste Seite des Lehrplans für das Lehrjahr 1929 bis 1930 (Lp29/30, 1)

Für den Lehrplan 1929/1930 ist über die Strukturierung jedoch nicht deutlich zu erkennen, wann die Einführungspassage, die die dem oberen Teil zugeordnet wird, endet und wann organisatorische Hinweise beginnen (vgl. Abbildung 7). Ab der Hälfte der Seite wird jedoch der Beginn von Sätzen über Fettdruck markiert, um den Blick auf bestimmte organisatorische Informationen zur Auskunftsstelle, zu Beratungsangeboten, zur Geschäftsstelle, zum Abendheim und zu den Mitteilungsblättern zu lenken.¹⁸⁸ Es lässt sich schlussfolgern, dass diese

188 Diese im Blocksatz formatierten Informationen variieren über die folgenden Lehrpläne leicht: Durchgehend finden sich ab dem Lehrplan 1930/1931 Informationen zur Planung des Lehrjahres und seinen Daten, zur Auskunfts- und Beratungsstelle und zur Hörgebühr (Ap30/31, Ap31/32, Ap32/33). Im Lehrplan 1930/1931 werden zudem Informationen zum Abendheim, zur Volkshochschulstammbücherei und zu den Mitteilungsblättern kommuniziert (Ap30/31), die in den folgenden Lehrplänen keine Erwähnung mehr finden. In den

organisatorischen Ausführungen nicht mehr zur Einführungspassage zuzurechnen sind; auch aufgrund dessen, dass in den Folgejahren genau diese Informationen abgetrennt durch eine waagerechten schwarzen Linien im Mittelteil der Seite platziert werden (vgl. Abbildung 8).

2 (1931, 255) 3

VOLKSHOCHSCHULE GROSS-BERLIN

Burgstr. 8 III, 9-16 Uhr, Sonnabends 9-13 Uhr / Breite Str. 11 (Ermelerhaus), 17-20 Uhr / Fernruf: Kupfergraben 3228

LEHRPLAN FÜR 1931 / 1932

Die Volkshochschule ist der Weg zur vertieften Bildung für Erwachsene, die keine höhere Schulbildung erhalten haben. Im Sinne der Artikel 146 und 148 der Verfassung führt sie die Bildungstätigkeit der Volkshochschulen, Fortbildung und Berufsbildung, sowie die sonstigen Tätigkeiten der Volkshochschulen, die der Volkshochschule durch die Gesetzgebung übertragen sind, aus. Die Volkshochschule ist eine Einrichtung der Volkshochschulbewegung in Deutschland. Die Volkshochschule ist eine Einrichtung der Volkshochschulbewegung in Deutschland. Die Volkshochschule ist eine Einrichtung der Volkshochschulbewegung in Deutschland.

DAS LEHRJAHR BEGINNT MIT DEM 11. OKTOBER

3 Lehrabschnitte (einschließlich je 10 Doppelstunden): 11. Oktober bis 19. Dezember; 10. Januar bis 19. März; 3. April bis 5. Juni. Ein Lehrabschnitt wird nur durchgeführt, wenn mindestens 25 Hörer Karten gelöst haben. Über Ausnahmen entscheidet der Leiter.

DIE AUSKUNFTS- UND BERATUNGSSTELLE berät in den oben angegebenen Geschäftsstunden kostenlos (auch telefonisch und schriftlich) über den Lehrplan und über alle Fragen der Weiterbildung (siehe auch Hinweis Seite 7 unten).

DIE HÖRGEBÜHR je Kurs und Lehrabschnitt beträgt **2,50 RM** (Fremdsprachen **3,50 RM**). Wer einen 2. oder 3. Kurs belegt, zahlt für diese Kurse die Hälfte. Ehrenamtler zahlen für alle Kurse die Hälfte. Für Fremdsprachen fallen diese Ermäßigungen fort. Erwerblose erhalten bei Vorzeigung der Kontrollkarte für alle Kurse Freikarten, insgesamt 2 je Person, durch das Volkshochschulamt ihres Wohnbezirks in den Kartenausgabestellen (siehe unten), für Berlin-Mitte im Ermelerhaus, Breite Str. 11. Rückerstattung von Hörgeldern nur bei Kursausfall bis spätestens 1. November bzw. 20. Januar und 15. April.

KARTENVERKAUF: Da im vorigen Lehrjahr mehrere Tausend Hörer wegen Überfüllung der Kurse abgewiesen werden mußten, empfiehlt sich rechtzeitige Kartentnahme im Vorverkauf. Soweit noch Plätze verfügbar, werden Karten am 1. und 2. Kursabend in den Lehrstätten abgegeben.

Karten im Vorverkauf und Lehrpläne erhält man:

Zentrum: Geschäftsstelle, Ermelerhaus, Breite Str. 11, 15-20 Uhr. (In der Burgstraße 8 III findet kein Kartenvorverkauf statt.) — **Tiergarten:** Volkshochschulamt, Burgstr. 8, 11. — **Wedding:** Volkshochschulamt, Mühlentor, 11. — **Uhlendorfer Platz:** — **Protektorat:** Volkshochschulamt, Danziger Str. 42. — **Frederichsberg:** Volkshochschulamt, Markstraße 10. — **Kreuzberg:** Volkshochschulamt, Gieseler Str. 24/26 III 10-16 Uhr. **Neukölln:** Volkshochschulamt, Köpenicker Str. 10. — **Charlottenburg:** Volkshochschulamt, Rathaus, Zim. 301. **Berlinische Hochschule, Rosenthaler Str. 14.** — **Spandau:** Stadtbücherei, Rathaus, (12-17 und 18-19 Uhr). — **Wilmersdorf:** Volkshochschulamt, Stadtkönig, Eingang Schaperstr. 24. **Waldow:** Volkshochschulamt, (Sonnabend, Märchenstr. 27/28). — **Steglitz:** Schulverwaltung, Rathaus Lichtenfelde, Zim. 44. — **Tempelhof:** Volkshochschulamt, Dorfstr. 42. — **Neukölln:** Volkshochschulamt, Rathaus, Berliner Str. 42/44. **Stettin:** Volkshochschulamt, Zim. 44. **Tempelhof:** Stadtbücherei, Niederackerstr. 10. **Spandau:** Rathaus, Friedrichsberg, Friedenstr. 47, Zimm. 18. **Lichtenberg:** Schulverwaltung, Mühlendörfer, 3. Zimm. 4. **Wedding:** Volkshochschulamt, Rathaus, Albertstr. 6, Zimm. 57. — **Pankow:** Volkshochschulamt, Breite Str. 37/38. — **Reinickendorf:** Volkshochschulamt, Markstr. 22/23.

Lehrpläne (nicht Karten) erhält man außerdem:

1. In allen städtischen Bibliotheken und deren Zweigstellen. 2. Bei den auf Seite 8 verzeichneten Organisationen.

ALLGEMEINE BESTIMMUNGEN. Hörer kann werden, wer das 18. Lebensjahr erreicht hat. Durch die Lösung der Hörerkarte verpflichtet sich der Inhaber zu genauer Befolgung der Hausordnung, zu regelmäßiger Teilnahme und zu sorgfältiger Ausfüllung des statistischen Fragebogens. Die Hörerkarte ist auf Verlangen dem Dozenten, der Vertrauensperson und den Beauftragten der Geschäftsstelle vorzuzeigen. Die Kurse beginnen und schließen pünktlich zur angegebenen Zeit. Störungen und durch Zuspätkommen oder früheres Weggehen sind im Interesse aller Kursteilnehmer möglichst zu vermeiden. Das Rauchen ist in allen Schullokalen verboten. Die Teilnehmer jedes Kurses wählen spätestens am zweiten Abend eine Vertrauensperson und einen Stellvertreter. Es liegt im Interesse der Hörer, die Wahl zu dieser wichtigen Funktion mit Sorgfalt vorzunehmen. Die Unterrichtsform der Volkshochschule ist die Arbeitsgemeinschaft. Sie stützt sich auf die freie und bereitwillige Mitarbeit der Hörer. Ausgehend von den persönlichen und beruflichen Erfahrungen Erwachsener, führt sie in methodischem Fortschreiten zu wissenschaftlicher Begriffsbildung und theoretischer Erkenntnis, soweit sie für selbständige Urteilsbildung und Entscheidung im Leben des Einzelnen von Bedeutung werden können. Die Hörer haben es in der Hand, durch das Maß ihrer Mitarbeit diese Blickrichtung auf das Lebendige und Gegenwärtige zu unterstützen. Die Lehrer sind bemüht, jedem einzelnen Hörer diese Gelegenheit zur Mitarbeit zu geben. Verschiedenheiten des Alters und der Vorkenntnisse dürfen kein Hindernis sein. In jedem Kurs muß erlernt werden, zu einer für alle Teilnehmer fruchtbaren Gesamtleistung zu kommen. Diese Gesamtleistung wird am besten durch regelmäßige geprüfte Protokolle festgestellt. Sie findet eine wertvolle Unterstützung durch eigene Arbeiten (Referate, Vorträge, schriftliche Berichte und Aufsätze) der Hörer. Um einen möglichst gründlichen Arbeitserfolg zu erreichen, wird die Teilnehmerzahl je nach Eigenart des Lehrgebiets beschränkt. Der Lehrplan ermöglicht in seinem Aufbau einen stufenweisen Fortschritt in der zeitigen Durchbildung. Jedem Hörer steht es frei, in den ihm geeignet erscheinenden Kurs einzutreten. Es empfiehlt sich dringend, vor der Wahl eines Kurses sich an Hand der Vorbemerkungen und des Erläuterungstextes genau über den Schwierigkeitsgrad und den Umfang der Lehraufgabe zu unterrichten.

INHALTSÜBERSICHT:

| | | | | |
|--------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|---------------------------------|
| Deutsch 1-21 | Volk-Kunstschule . . . 46-53 | Medizin 84-89 | Film, Zeitung . . . 107-109 | Gesellschaft . . . 121-126 |
| Englisch 22-23 | Mathematik 54-63 | Philosophie 90-97 | Musik 110-114 | Seminare 127-140 |
| Staatshilfskunde 24-29 | Physik 64-66 | Psychologie 98-101 | Musik 115-120 | Sozialpsychologie . . . 141-142 |
| Englisch 30-37 | Chemie 67-72 | Pädagogik 102-106 | Staat 121-124 | Arbeitskreis 141-142 |
| Französisch . . . 38-43 | Geologie 73-75 | Literatur 107-109 | Recht 125-128 | Abhörgeheimnisse . . 143-146 |
| Spanisch 44-45 | Biologie 76-83 | Theater 102-106 | Wirtschaft 129-133 | |

Abb. 8: Erste Seite des Lehrplans für das Lehrjahr 1931 bis 1932 (Lp31/32, 1)

Für die Lehrpläne 1929/1930 und 1930/1931 lassen sich als unterer Teil der ersten Seite die Hinweise zum Kauf von Karten und Lehrplänen bestimmen, da diese durch die Benennung der Orte im Sinne einer Aufzählung gesetzt sind (vgl. Abbildung 7). In den folgenden Lehrplänen sind es dann allgemeine Bestimmungen und eine Inhaltsübersicht, die in diesem Abschnitt festgehalten sind (vgl. Abbildung 8).

Lehrplänen 1931/1932 und 1932/1933 sind es stattdessen die Informationen zum Kauf von Karten und Lehrplänen, die dem Mittelteil zugerechnet werden können (Ap31/32, Ap32/33). Der Beginn zu den jeweiligen Informationen ist fett und in Großbuchstaben gesetzt, entweder als Überschrift oder als Beginn eines Satzes gestaltet.

Diese gesamten Textelemente verweisen einerseits auf eine organisatorische Transparenz für alle Akteure, andererseits werden hier vor allem die Adressat*innen in die Verantwortung genommen. Sie können sich entsprechend informieren.

Innerhalb des Clusters variieren die Einführungspassagen auch inhaltlich. Im Lehrplan 1929/1930 werden zunächst die Adressat*innen der Volkshochschule beschrieben. Da es sich um eine „öffentliche Einrichtung“¹⁸⁹ handle, „steht [die Volkshochschule] grundsätzlich den Angehörigen aller Schichten offen“¹⁹⁰. Die Volkshochschule erfährt als Organisation in dieser Beschreibung auch selbst eine Positionierung und bestätigt ihr Selbstverständnis als Einrichtung für alle. Die Offenheit des Zugangs bleibt gegeben, aber die inhaltliche Ausrichtung orientiert sich am „Bildungsbedürfnis der werktätigen Bevölkerung ohne Unterschied zwischen Handarbeiter und Kopfarbeiter“¹⁹¹. Diese Adressat*innengruppe wird als „Ausgangspunkt“¹⁹² der Tätigkeiten an der Volkshochschule beschrieben. Interessant ist vor allem die Nutzung der Formulierung ‚Handarbeiter und Kopfarbeiter‘, die stark sozialistisch-kommunistisch geprägte Begriffe sind¹⁹³.

Es schließt sich ein Absatz an, in dem benannt wird, wer alles in der Leitung der Volkshochschule vertreten ist: „Die Stadtgemeinde, die Universität Berlin, die großen Organisationen der Arbeiter, Angestellten und Beamten und die Hörer“¹⁹⁴. Ergänzt wird dies um die Ausführungen im dritten Absatz, die darauf verweisen, mit wem die Volkshochschule „im engsten Einvernehmen“¹⁹⁵ zusammenarbeite: „Volksbildungsämter der Bezirke und [...] Organisationen der Arbeitnehmer“¹⁹⁶. Es werden ein umfangreiches Netzwerk und Kooperationsstrukturen sowie die Positionierung der Volkshochschule Groß-Berlin in der Berliner Bildungsstruktur als zentrale Akteurin und Vertreterin einer Adressat*innengruppe sichtbar.¹⁹⁷

Im vierten Absatz schließt sich die Formulierung des Neutralitätsgebots an, indem sich „Lehrer und Hörer verpflichten [...], keinerlei parteipolitische, religiöse oder sonstige Gesinnungspropaganda zu treiben“¹⁹⁸. Hier erfolgt ein Wechsel von der Außenperspektive bzw. Perspektive auf die Volkshochschule in ihrer Positionierung als Bildungsakteurin in die innere Organisation der Volkshochschule. Eine zentrale Position nimmt der jeweilige „Vertrauensmann“¹⁹⁹ ein, der je Kurs gewählt wird, eine „Verbindung zwischen Lehrer, Hörer und Leitung“²⁰⁰ sei und in der „Lehrplanberatung [hin]zugezogen wird“²⁰¹. Einerseits werden demokratische Strukturen innerhalb der Volkshochschule deutlich, andererseits wird die bedeutsame Rolle dieser Vertrauensperson auf inhaltlicher und organisatorischer Ebene sichtbar.

189 Lp29/30, 1, Z. 4

190 ebd., Z. 4-5

191 ebd., Z. 5-6

192 ebd., Z. 5

193 vgl. Weichold 2005 mit Ausführungen zur sogenannten ‚Union der Hand- und Kopfarbeiter‘, ein von 1920 bis 1925 bestehender Zusammenschluss von nicht dem Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbund angehörigen Gewerkschaften, der von der KPD beeinflusst wurde

194 Lp29/30, 1, Z. 7-8

195 ebd., Z. 9

196 ebd., Z. 9-10

197 vgl. auch Baker in diesem Band

198 Lp29/30, 1, Z. 11-12

199 ebd., Z. 13

200 ebd.

201 ebd., Z. 14

Absatz sechs bezieht sich auf die didaktische Planung der Bildungsangebote, die eben nicht als „Massenbetrieb“²⁰² zu kennzeichnen seien, sondern geprägt seien durch die Arbeit „in kleinen Arbeitsgruppen (10 bis 30 Teilnehmer)“²⁰³. In dieser Ausgestaltung der Bildungsveranstaltungen soll es gelingen, dass „jeder Einzelne seine Persönlichkeit und Auffassung zur Geltung bringen kann“²⁰⁴.

Im siebten und achten Absatz schließen sich organisatorischen Informationen zur Struktur der Lehrabschnitte und zu den Kosten an,²⁰⁵ bevor auf dieser ersten Seite nun jener Abschnitt einsetzt, in welchem über Fettdruck zu bestimmten Organisationseinheiten der Volkshochschule (u. a. Auskunftsstelle, Archiv, Beratung) informiert wird. In den folgenden Lehrplänen ist die Einführungspassage deutlicher von diesen weiteren Informationen über die Gestaltung der ersten Seite abgegrenzt (vgl. Abbildung 8).

Die Einführungspassage der Lehrpläne 1930/1931 und 1931/1932 besteht gerade einmal aus sechs Sätzen und ist zwischen diesen beiden Lehrplänen identisch: „Die Volkshochschule ist der Weg zu vertiefter Bildung für Erwachsene, die keine höhere Schulbildung erhalten haben. Im Sinne der Artikel 146 und 148 der Reichsverfassung führt sie die Bildungsarbeit der Volks-, Fortbildungs- und Berufsschulen organisch fort. Sie rechnet mit freiwilliger Teilnahme und verleiht keine Berechtigung. Lehrer und Hörer verpflichten sich, keinerlei parteipolitische, religiöse oder sonstige Gesinnungspropaganda zu treiben. Die Finanzierung der Volkshochschule Groß-Berlin erfolgt durch die Stadt. Im Ausschuss und im Vorstand sind vertreten: Die Stadtverwaltung, die Berliner Hochschulen, die lokalen Spitzenorganisationen und die großen Verbände der Arbeitnehmerschaft, der Lehrkörper und die Hörer.“²⁰⁶

Diese Verknappung verweist darauf, dass die Volkshochschule als Akteurin in den regionalen Bildungsstrukturen verortet scheint, Erläuterungen sind kaum mehr notwendig. Hervorzuheben ist, dass die Adressat*innen nun nicht mehr nach ihrer Berufszugehörigkeit charakterisiert werden, sondern entlang ihrer Bildungsbiografie und dass sich die Volkshochschule darauf bezogen in die lokalen Bildungsstrukturen und individuellen Bildungsabschnitte ‚organisch‘ eingliedert. Mit dieser Bezugnahme lässt sich annehmen, dass Bildung im Gesamten nur mit der Volkshochschule zu denken ist und ihr damit ein notwendiger Platz als Bildungseinrichtung zugeschrieben wird. Diese Positionierung wird durch die Bezugnahme auf die Reichsverfassung untermauert. Hier wird auf die gesetzlich verbriefte Legitimation der Volkshochschule und ihre daran anknüpfenden Aufgaben verwiesen.

Das Prinzip der Freiwilligkeit der Teilnahme wird in diesen sechs Sätzen ebenso betont wie die nicht vorhandene Befugnis, im Anschluss an die Teilnahme eine ‚Berechtigung‘ auszustellen. Damit werden die Unterschiede zu anderen Bildungseinrichtungen und -bereichen deutlich benannt. Im Anschluss an die Formulierung des Neutralitätsgebots erfolgt ein Verweis auf die Finanzierungsstrukturen sowie die Aufzählung der beteiligten Akteure, so dass einerseits die Legitimation und andererseits der demokratische Charakter der Volkshochschule hervorgehoben wird. Sichtbar wird ihre Verankerung in der Stadtgesellschaft.

In der Einführungspassage zum Lehrplan 1932/1933 gibt es demgegenüber kleinere Formulierungsänderungen. Die Volkshochschule wird als „Erwachsenenschule“²⁰⁷ beschrieben,

202 ebd., Z. 15

203 ebd., Z. 15-16

204 ebd., Z. 16-17

205 vgl. ebd., Z. 18-21

206 Lp30/31, I, Z. 5-9

207 Lp32/33, I, Z. 5

die nicht nur die Bildungsarbeit der anderen Bildungseinrichtungen fortführt,²⁰⁸ sondern sie „erweitert und vertieft“²⁰⁹. Das Selbstverständnis der Volkshochschule in der Positionierung zu anderen Bildungseinrichtungen tritt damit noch deutlicher hervor. Ein Verweis auf die Reichsverfassung ist dafür nicht mehr notwendig, sondern auf das „öffentliche Interesse“²¹⁰. Die Volkshochschule wird zunehmend stärker in der Stadtgesellschaft verortet. Verwiesen wird neben der freiwilligen Teilnahme und der fehlenden Möglichkeit der Verleihung einer Berechtigung auch darauf, dass „[f]ür alle Lehrgebiete [...] ein mehrjähriger Studienplan vorgesehen (ist)“²¹¹. Das Konzept des organischen Aufbaus wird nun nicht nur auf die Volkshochschule in ihrer Positionierung in den lokalen Bildungsstrukturen bezogen, sondern auch auf die Inhalte selbst.²¹²

5 Zusammenführender Blick auf das Innen-Außen-Verhältnis

Bisher wurde jeweils auf die Einführungstexte je Cluster fokussiert, in den folgenden Ausführungen wird die Analyse über die Cluster hinweg geweitet, so dass Entwicklungen im organisationalen Innen-Außen-Verhältnis für die Volkshochschule Groß-Berlin sichtbar werden. Durch die vorherigen Feinanalyse der Cluster (vgl. Abschnitt 4.1 bis Abschnitt 4.5) konnten vier zentrale Aspekte erkannt werden, die über die Zeit Relevanz entfalten: das metaphorisch dargestellte Selbstverständnis der Volkshochschule, die organisatorische Einordnung in die Berliner Bildungslandschaft sowie die organisatorischen Strukturen der Volkshochschule und damit zusammenhängende Ziele, die aufgeführten Lehrformen und die Beschreibung der Adressat*innen.

Das *Selbstverständnis* und die damit zusammenhängende Verortung der Volkshochschule lässt sich über verschiedene Metaphern darstellen: Zwischen 1920 und 1923 wird noch keine Metapher als Umschreibung für die Volkshochschule genutzt. Es geht unter der Überschrift ‚Was will die Volkshochschule Groß-Berlin‘ (vgl. Abschnitt 4.1) vielmehr um eine erste organisatorische Standortbestimmung. Daher verwundert es nicht, dass sich vor allem in diesen Einführungstexten der Bezugspunkt eines vergemeinschaftenden ‚Wir‘ findet (vgl. Abschnitt 4.1), die Volkshochschule als Teil der Gesellschaft, aber auch die Volkshochschule selbst als Gemeinschaft. Nach innen und nach außen verweist das ‚Wir‘ auf unterschiedliche Bezugnahmen und ist doch jeweils identitätsstiftend. Mit dieser Vergemeinschaftung geht ebenso eine Personifizierung einher, über die die Volkshochschule als aktiv handelnde Akteurin in der Gesellschaft wahrgenommen werden soll. Da die Volkshochschule selbst zur Akteurin wird, lässt das auch den Schluss zu, dass die Gestalter*innen innerhalb der Volkshochschule gemeinsam handeln – zumindest soll dieses Bild erzeugt werden. Die unterschiedlichen Interessenlagen in der Gründungsphase der Volkshochschule ab 1918 scheinen vergessen.²¹³ Vor dem Hintergrund des Zusammenschlusses verschiedener Volkshochschulen zur Volkshochschule Groß-Berlin verwundert das einschwörende Wir daher nicht. Es galt, die verschiedenen Interessen schon zuvor bestehender Volkshochschulen zu bündeln und nach außen, auch aufgrund möglicher Stimmen gegen die Gründung einer Volkshochschule

208 vgl. Lp30/31, 1, Z. 6

209 Lp32/33, 1, Z. 5

210 ebd., Z. 6

211 ebd., Z. 7

212 vgl. Rzehak in diesem Band

213 Urbach 1971, 25-29

Groß-Berlin, in Position zu bringen und damit auch Akteur*innen anderer Volkshochschulen in der Stadtgemeinde Groß-Berlin von einem Zusammenschluss zu überzeugen. Das Außen kann hier also differenzierter gedeutet werden, nicht nur als interessierte Öffentlichkeit von Groß-Berlin, sondern auch als Volkshochschulvertreter*innen, politische Akteur*innen und Akteur*innen anderer Bildungsbereiche. Es ging zunächst um eine ganz existenzielle Standortbestimmung der Volkshochschule in der Gemengelage der Neugründung der Stadtgemeinde Groß-Berlin, und damit verbunden um ihr Weiterbestehen.

Beide Varianten – Vergemeinschaftung und Personifizierung – finden sich auch in den Einführungstexten der Jahre 1923 und 1924, aber nun versteht sich die Volkshochschule selbst als ‚Führerin‘ innerhalb der Gesellschaft (vgl. Abschnitt 4.2). Das heißt, dass es innerhalb dieser Gesellschaft verschiedene Positionszuschreibungen gibt und die Volkshochschule eine spezifische Rolle einnimmt. Als Führerin geht sie voran, gibt die Richtung vor, leitet, trifft Entscheidungen, begegnet aber auch als Erste Unwägbarern, Herausforderndem. Diese Metapher wird auch in den Einführungstexten der folgenden Jahre 1924 bis 1928 genutzt (vgl. Abschnitt 4.3). In Zeiten der ‚äußeren Not‘ scheint es ein klares Selbstverständnis zu geben, auch wenn z. B. die finanzielle und materielle Ausstattung der Volkshochschule selbst von den Ereignissen betroffen ist (vgl. Abschnitt 4.2), kehrt sich der Blick nicht nach innen, sondern weitet sich vielmehr gegenüber der vorherigen Darstellung.

Daran anschließend gibt es eine Umkehrung, wenn die Volkshochschule 1928 und 1929 in den Einführungstexten vielmehr als Dienerin beschrieben wird. Im Gegensatz zur Führerin, die Vorgaben macht, ist es nun die Dienerin, die Vorgaben empfängt und – auch ungefragt – umsetzt. Hier ordnet sich die Volkshochschule „dem Volk in seiner Ganzheit“²¹⁴ unter, spezifisch aber „jenen Volksgenossen [...], denen eine andere Hochschulbildung versagt blieb“²¹⁵ (vgl. Abschnitt 4.4), bevor sie dann in den Jahren 1929 bis 1933 als ‚Erwachsenenschule‘ bezeichnet wird (vgl. Abschnitt 4.5). Dies scheint einerseits ein nahtloser Übergang zu sein, von der ‚Dienerin für Volksgenossen‘ hin zur ‚Schule für Erwachsene‘, da die Ausrichtung entlang der Lerner*innen gegeben ist. Die Perspektive fokussiert sich nun weg von gesamtgesellschaftlichen Ereignissen hin auf die einzelne Person. Andererseits lässt sich durch die genutzten Begriffe eine Umorientierung im Selbstverständnis festhalten, die sich auch durch den Leitungswechsel innerhalb der Volkshochschule begründen lässt. Ab 1929 übernahm Erwin Marquardt die Leitung der Volkshochschule²¹⁶, der einen Bildungsplan entwickelte, welcher in seinem Aufbau die Zielsetzungen einer „organisch aufbauende[n] Erwachsenen-schule“ widerspiegelt, die „die auf Volks- und Berufsschulen erworbene Allgemeinbildung“ erweitert und vertieft.²¹⁷ Das heißt, die Volkshochschule sollte sich zum einen in das schulische Bildungssystem eingliedern und wird in Abgrenzung gegenüber Kindern und Jugendlichen für eine bestimmte Zielgruppe zuständig. Erstmals wird in diesem metaphorischen Selbstverständnis die Volkshochschule als Anbieterin von Bildung konkret benannt. Ist die Umschreibung als Dienerin deutlich nach außen gerichtet, umschließt die Erwachsenen-schule daher ein Innen-Außen-Verhältnis und kennzeichnet die Positionierung innerhalb der Stadtgemeinde und des Bildungsangebots der Stadt ebenso wie das organisationale Selbstverständnis, da mit der Eigenbeschreibung als Schule auch bestimmte organisationale Strukturen verbunden sind.

214 Ap28/29, 3, Z. 4

215 ebd., Z. 8-9

216 vgl. auch Rzehak in diesem Band

217 Marquardt 1932 in Urbach 1971, 193

Mit Blick auf die *organisatorische Einordnung in die Bildungslandschaft und organisatorischen Strukturen der Volkshochschule* ist es jedoch nicht verwunderlich, dass Beschreibungen dazu erst in den Einführungstexten ab 1923 einsetzen. Zuvor, so lässt sich vermuten, geht es zunächst um existenzielle Fragen und das Bestehen der Volkshochschule in der Gemengelage der Neugründung. Diese Positionssuche ist stark geprägt von einem Blick nach außen, die internen Strukturen sind dafür scheinbar nicht relevant. Es ist interessant, dass, die die (Gründung der) Volkshochschule unterstützenden Akteur*innen oder handelnden Akteur*innen innerhalb der Volkshochschule nicht sichtbar gemacht werden, sondern über das genutzte ‚Wir‘ direkt eine Vergemeinschaftung erfolgt (vgl. Abschnitt 4.1). Dies könnte auch als eine politische Entscheidung gedeutet werden, um die Etablierung der Volkshochschule nicht zu gefährden.

In den Jahren 1923 und 1924 werden die „Organisationen des arbeitenden Volkes“²¹⁸ sowie der „Kreise der Wissenschaft und Kunst“²¹⁹ als ‚Pfeiler‘ der Volkshochschule bezeichnet (vgl. Abschnitt 4.2). Im Außenverhältnis wird deutlich kommuniziert, welche Akteur*innen und Organisationen über die Volkshochschule miteinander verbunden werden, aber auch, durch wen die Volkshochschule gestützt wird (vgl. Abschnitt 4.2). Diese Darstellung unterstützt gleichzeitig den Führungsanspruch der Volkshochschule.

Anschließend ist der Fokus der Beschreibung der organisatorischen Strukturen dann deutlich nach innen gerichtet. 1924 bis 1928 wird die Volkshochschule als ‚freier Verein‘ bezeichnet, dessen Gremien sich „aus den berufenen Vertretern der arbeitenden Bevölkerung aller Richtungen und ihrer Organisationen, aus Männern der Wissenschaft und Abgesandten der Stadtgemeinde Berlin“²²⁰ zusammensetzen (vgl. Abschnitt 4.3). Es werden hier nicht nur die gestaltenden Akteur*innen innerhalb der Volkshochschule benannt, sondern auch die rechtliche Verfasstheit der Volkshochschule hervorgehoben.

Ein Verein erinnert an einen interessenbezogenen Zusammenschluss, das Interesse kann dabei inhaltlich oder auch funktional – aufgrund finanzieller oder politischer Anforderungen – sein, so dass ein Verein von einer bestimmten Gruppe getragen wird und dadurch auch Schließungsmechanismen wirken. Der Bezug auf ‚frei‘ wiederum verweist auf die seit 1923 gängige Formulierung eines Unabhängigkeits- und Neutralitätsgebots in den Einführungstexten, welches sich zunächst nur auf die Volkshochschule bezieht (vgl. Abschnitt 4.3), dann auf die Volkshochschule und ihre Lehrenden (vgl. Abschnitt 4.4). Die Volkshochschule wird als frei von politischen, religiösen oder ideologischen Einflussnahmen beschrieben bzw. dass diese Form der Einflussnahme in den Bildungsangeboten nicht erfolgen würde. Diese verschiedenen Perspektiven auf das Innen der Volkshochschule ermöglichen eine transparentere Wahrnehmung ihrer organisatorischen Strukturen.

Ab 1928 wird die Volkshochschule dann zu einer „öffentliche[n] Einrichtung“²²¹, mögliche Schließungsmechanismen eines Vereins werden über diese Formulierung aufgehoben. „Die Stadtgemeinde, die Universität Berlin, die großen Organisationen der Arbeiter, Angestellten und Beamten und die Hörer“²²² gestalten diese Einrichtung über Vorstands- und Ausschusstätigkeiten. Die Volkshochschule ist demnach fest in der Stadtgemeinde Groß-Berlin verankert, da sie von den unterschiedlichsten politischen und wirtschaftlichen Akteuren getragen

218 Lp24.1, 1, Z. 17

219 ebd., Z. 17-18

220 Ap24/25, 3, Z. 26-29; Herv. i. Orig. i. Fettdruck

221 Ap28/29, 3, Z. 4

222 Lp29/30, 1, Z. 7-8; „Universität Berlin“ wird ab Lp30/31, 1, Z. 7 durch „Berliner Hochschulen“ ersetzt

wird. Von der anfänglichen Suche entwickelt sich das organisatorische Selbstverständnis nun zu einer konkreten Positionierung. Diese Darstellung einer demokratischen Verfasstheit nach außen wird auch nach innen gespiegelt, indem Vertreter (vgl. Abschnitt 4.4) bzw. Vertrauenspersonen (vgl. Abschnitt 4.5) von den Hörer*innen benannt bzw. gewählt werden, um ihre Interessen in den jeweiligen Gremien einzubringen. Durch die Ausweisung der verschiedenen beteiligten Akteur*innen und Organisationen erscheint die Volkshochschule als ein interaktiver, kommunikativer und demokratischer Gestaltungsraum.

Die dargestellten organisationalen Strukturen, auch in Verbindung mit dem Selbstverständnis, sind mit spezifischen *Zielen* der Volkshochschule verbunden, die ihr vorausgingen, im Sinne der Frage, warum die Einrichtung einer gemeinsamen Volkshochschule in der Stadtgemeinde Groß-Berlin überhaupt notwendig scheint, oder aber auch durch die Einrichtung der Volkshochschule erst bedingt werden. Von den anfangs sehr umfassenden gesellschaftlichen Zielen der Unterstützung des Wiederaufbaus und der Demokratie, aber auch der dafür notwendigen Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften und der Anleitung zum wissenschaftlichen Denken (vgl. Abschnitt 4.1), sind es anschließend eher auf die einzelne Person bezogene Ziele, wie die Bereicherung durch innere Werte, die Erarbeitung geistiger Güter und wissenschaftlicher Erkenntnisse (vgl. Abschnitt 4.2), bevor es ab 1924 wieder grundlegend um die Erneuerung der Kultur geht (vgl. Abschnitt 4.3).

Die Fokussierung auf die einzelne Person in den Zielen 1923 und 1924 lässt sich mit der gesellschaftlichen Gesamtsituation im Deutschen Reich erklären: Die Akteur*innen in der Volkshochschule erkennen ihre Rolle nicht im Lösen der politischen und wirtschaftlichen Herausforderungen, sondern in der – für die Volkshochschule möglichen – Unterstützung des*der Einzelnen auf emotionaler und kognitiver Ebene in dieser Zeit. Die diese Zeit umfassenden, sehr grundlegenden Ziele zwischen 1920 und 1923 sowie 1924 und 1928 weisen auf ein gefestigtes Selbstverständnis der Volkshochschule. Es lässt sich daran ablesen, inwieweit von den initiiierenden Akteur*innen der Volkshochschule Groß-Berlin, später dann auch von den leitenden Personen, ihre gesellschaftliche Notwendigkeit voraus gedacht wurde. Deutlich wird die Volkshochschule vor dem Hintergrund der gesellschaftspolitischen Anforderungen positioniert. Alle formulierten Ziele richten sich an einem Außen aus.

Mit der Zeit der Konsolidierung des eigenen Selbstverständnisses und der organisationalen Strukturen rückt ab 1928 der Fokus wiederum weg von gesamtgesellschaftlich formulierten Zielen hin zur einzelnen Person. Hier geht es nun weniger um eine Unterstützung in der Zeit denn vielmehr um die individuelle Stärkung, die sich dann in der Partizipation an gesellschaftlicher Gestaltung entäußern könnte, aber nicht muss. Die Ziele der Volkshochschule konzentrieren sich daher auf eine erkenntnisbezogene Ebene, es geht um die Ermöglichung einer ‚neuen geistigen Lebensform‘ (vgl. Abschnitt 4.4) oder auch um ‚vertiefte Bildung‘ (vgl. Abschnitt 4.5) für die Einzelnen. Das Bildungsangebot wird zum Angebot einer inhaltlich nicht näher definierten ‚geistigen Transformation‘.

Diese Ziele sollen über verschiedene *Lehrformate* erreicht werden: Die Ausführungen zu den Lehrformaten kreisen sich in den ersten Jahren vor allem um die Arbeitsgemeinschaft²²³, der entweder einleitende Kurse oder Vorträge vorgeschaltet werden (vgl. Abschnitt 4.1). Dann wird sie vielmehr durch eine Aneinanderreihung gleich gestellt mit den anderen Lehrformaten, „Arbeitsgemeinschaften, Vorkursen, praktische Übungen und Lehrausflüge“²²⁴ (vgl. Abschnitt 4.2). Ab 1924 wird das konkrete Lehrformat, welches in der Volkshochschule statt-

223 vgl. auch Seifert in diesem Band

224 Lp24.1, 1, Z. 13-14

findet, nicht mehr benannt (vgl. Abschnitt 4.3), sondern es geht um „freie, wissenschaftliche Aussprache“²²⁵ und „gemeinsames Studium“²²⁶, ergänzt um „eigene wissenschaftliche Versuche und Referate“²²⁷. Daneben gibt es „Führungen, Lehrausflüge und Studienfahrten“²²⁸. In den Jahren ab 1928 wird nur noch auf die Gruppengröße verwiesen, die Lehre erfolgt im ‚kleinen Kreis‘ (vgl. Abschnitt 4.4) oder in ‚kleinen Arbeitsgruppen‘ (vgl. Abschnitt 4.5). In der Verbindung der ausgeführten Ziele mit den Lehrformaten zeigt sich die Relationierung des Innen-Außen-Verhältnisses. Über die in der Volkshochschule stattfindenden Lehrformate soll es gelingen, die auf gesellschaftlicher oder individueller Ebene platzierten Ziele zu erreichen. Das Lehrformat der Arbeitsgemeinschaft scheint in den Anfängen die Möglichkeit zur Bearbeitung der umfassenden, sehr grundlegenden Ziele.

Werden die Ziele auch weiterhin benannt, wird die Ausführung zum Lehrformat hingegen in den Einführungspassagen immer allgemeiner. Es geht entweder vorrangig um die konkreten Handlungen in der Bildungsveranstaltung (z. B. aussprechen, studieren, referieren), ohne diese mit einer Sozialform zu benennen, oder es wird die Gruppengröße fokussiert. Dieses Verwischen der konkreten Benennung könnte darauf verweisen, dass den Akteur*innen in der Volkshochschule pädagogische Expertise zugeschrieben wird, Antworten zu finden, wie die Ziele bewältigt werden können, diese Antworten aber nicht mehr als Erklärung nach außen platziert werden müssen. Die Volkshochschule wird als Bildungsakteur anerkannt. Demnach lässt sich daraus auch ein gefestigtes Selbstverständnis ableiten. Bildungsbezogene Entscheidungen und Handlungen sind nicht mehr begründungsbedürftig.

Der abschließende Blick auf die *Beschreibung der Adressat*innen* ermöglicht ebenso ein Bezug zum Selbstverständnis der Volkshochschule. Werden die Teilnehmer*innen als Hörer*innen (vgl. Abschnitt 4.1 bis Abschnitt 4.4) oder als Teilnehmer*innen (vgl. Abschnitt 4.1 und Abschnitt 4.5) bezeichnet, ist die Beschreibung der Adressat*innen über die Jahre viel differenzierter. Erinnert sei in den Anfängen der Einführungstexte an das vergemeinschaftende ‚Wir‘, so dass von 1920 bis 1923 Adressat*innen gar nicht konkret benannt werden. Anschließend werden sie als ‚Angehörige des arbeitenden Volkes‘ klassifiziert (vgl. Abschnitt 4.2), das ‚Wir‘ scheint also nicht alle zu umfassen, sondern eine spezifische Adressat*innengruppe. Die Volkshochschule positioniert sich damit als Bildungseinrichtung in einem Feld von Bildungsangeboten der Gewerkschaften und Arbeiter*innenparteien für diese Adressat*innengruppe. Ausdruck kritischer Stimmen²²⁹ könnte die anfängliche Nutzung des vergemeinschaftenden ‚Wir‘ sein, um nicht direkt in eine Konfrontation mit bestehenden Bildungsanbietern zu treten. Dann, der eigentlichen Idee zur Verbindung von Wissenschaft und Arbeiter*innen folgend,²³⁰ wird erst 1924 die Adressat*innengruppe konkret benannt. Erweitert wird diese Perspektive auf Arbeiter*innen spätestens ab 1928, wenn mehrere Adressat*innengruppen entlang ihres Berufs benannt werden: „Industriearbeiter, Handwerker“²³¹ sowie Beamte und Arbeiter*innen (vgl. Abschnitt 4.4), später dann ‚Handarbeiter und Kopfarbeiter‘ (vgl. Abschnitt 4.5).

225 Ap24/25, 3, Z. 9-10

226 ebd., Z. 10

227 ebd., Z. 11

228 ebd., Z. 12

229 Urbach 1971, 27

230 ebd. 25

231 Ap28/29, 3, Z. 10-11

Diese konkrete Benennung wird in den Jahren zwischen 1924 und 1928 vielmehr in der Darstellung auch wieder zurückgenommen, wenn Adressat*innen ‚Angehörigen aller Volksschichten‘ (vgl. Abschnitt 4.3) oder ‚Angehörige aller Schichten‘ (vgl. Abschnitt 4.4 und Abschnitt 4.5) sind. Andere umfassend genutzte Begriffe sind ‚Volksgenossen‘ (vgl. Abschnitt 4.4) oder ‚Erwachsene‘ (vgl. Abschnitt 4.5). Eine Differenzierung erfolgt vor allem über die Schulbildung bzw. den Zugang zur Hochschulbildung. In den Fokus geraten Adressat*innen, die keine Hochschulbildung ‚genießen‘ konnten (vgl. Abschnitt 4.3) oder denen diese ‚versagt wurde‘ (vgl. Abschnitt 4.4). Impliziert diese Zuschreibung den nicht möglichen Zugang zu Universitäten, ist es dann ab 1928 vielmehr der ‚fehlende Erhalt‘ einer höheren Schulbildung (vgl. Abschnitt 4.5). Es wird demnach ein Schritt zurückgegangen, um den Blick auf die Bildungsstrukturen und ihre Mechanismen – auch zaghaft kritisch – zu öffnen und nicht nur über die berufliche Zuschreibung Adressat*innen zu definieren.

6 Schlussbemerkungen

Einzel betrachtet lassen sich die Cluster als Puzzleteile verstehen, die zusammengenommen das Bild einer Institution zeichnen, welche sich in den Jahren 1920 bis 1933 in der Berliner Bildungslandschaft mit einem eigenen Profil positioniert. Die konkreten Ausformungen des Profils sind dabei auch immer bedingt durch gesellschaftspolitische Themen und Herausforderungen²³², aber der Profilkern bleibt über die Jahre bestehen. Das Motiv des Wollens, sichtbar in den Analysen der Jahre 1920 bis 1928 (vgl. Abschnitt 4.1 bis Abschnitt 4.4), sowie das Motiv des Weges in den Anfangsjahren der Volkshochschule (vgl. Abschnitt 4.1 und Abschnitt 4.2) und in den späten Jahren der Weimarer Republik (vgl. Abschnitt 4.4 und Abschnitt 4.5) stehen dafür mit ihren jeweiligen Ausdifferenzierungen exemplarisch. Deutlich wird jedoch, dass sich über die Jahre eine stärkere Selbstverständlichkeit als Akteurin in der Bildungslandschaft, als Bildungseinrichtung und zu den eigenen Strukturen entwickelt. Vor diesem Hintergrund wandelt sich die Kommunikation in den Einführungspassagen, indem mehr Transparenz für die Organisation der Volkshochschule hergestellt wird, aber auch, indem die Hörer*innen in ihrer Verantwortung für ihren eigenen Bildungsweg und die Gestaltung der Gesellschaft deutlich adressiert werden. Demnach lässt sich über die Ausarbeitung des Innen-Außen-Verhältnisses von einer changierenden Positionssuche ausgehen – auch in Abgrenzung zu anderen relevanten Bildungsakteuren und zu den eigenen Adressat*innen, weniger im Blick sind die Mitarbeiter*innen der Volkshochschule selbst. Die analysierten Einführungspassagen bilden damit nicht nur einen Rahmen, einen Übergang für Leser*innen hinein in die Bildungsangebote, sondern über die Einführungspassagen lassen sich auch die Übergänge der Volkshochschule selbst als Institution rekonstruieren.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Alke, M. & Stimm, M. (2020): Lehr- und Arbeitspläne der Volkshochschule Groß-Berlin am Übergang von der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus. Spurensuche. *Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung*, (29), 91-104.
- Ebner von Eschenbach, M. & Dinkelaker, J. (2020): Explorationen zur Historiographie erwachsenenpädagogischer Angebotskommunikation anhand von Arbeitsplänen der Volkshochschule Halle zu Beginn der 1920er Jahre. In: O. Dörner, A. Grotlischen, B. Käpflinger, G. Molzberger & J. Dinkelaker (Hrsg.): *Vergangene Zukünfte – neue*

- Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, 92-107.
- Fischer-Lichte, E. (2004): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Franz, J. & Stanik, T. (2016): Organisationale Positionierungen und Umgangsweisen von Volkshochschulen im Flüchtlingsdiskurs. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), 364-372. DOI: 10.3278/HBV1604W364
- Genette, G. (1989): *Paratexte: das Buch vom Beiwerk des Buches*. Frankfurt am Main und New York: Campus Verlag.
- Glas, F. & Lievegoed, B. ([1993] 2021): *Dynamische Unternehmensentwicklung. Grundlagen für nachhaltiges Change Management*. Bern: Haupt Verlag.
- Hanft, A. (2000): Leitbilder an Hochschulen – Symbolisches oder strategisches Management? In A. Hanft (Hrsg.): *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien*. Neuwied und Kriftel: Luchterhand, 121-133.
- Harten, M. (2019): Die Volkshochschule Groß-Berlin im Übergang von der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus – eine Dokumentenanalyse der Programmhefte von 1932/33 und 1933/34. In M. Alke & M. Stimm (Hrsg.): *100 Jahre Berliner Volkshochschulprogramme – Ergebnisse aus studentischen Forschungsprojekten*. Erwachsenenpädagogischer Report, Band 65. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, 37-59. DOI: 10.18452/21062.
- Kade, S., Nittel, D. & Nolda, S. (1993): „Werte Bürgerinnen und Bürger! Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer!“ Institutionelle Selbstbeschreibungen von Volkshochschulen in politischen Veränderungssituationen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (3), 409-426. DOI: 10.25656/01:11183.
- Kieserling, A. (2005): Selbstbeschreibung von Organisationen: Zur Transformation ihrer Semantik. In: W. Jäger & U. Schimank (Hrsg.): *Organisationsgesellschaft. Facetten und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 51-88.
- Pätzold, H. & Ulitzsch, A. (2016): Zweck und Mittel. Werteorientierungen in Leitbildern von Volkshochschulen zwischen Bildung und Wirtschaft. *DIE*, (2), 38-40. DOI: 10.3278/DIE1602W038.
- Rütz, C. P. (2019): Nationalsozialistische Volksbildungsarbeit als politisch weltanschauliche Unterweisung und moralische Unterstützung der Kriegsführung. Eine Dokumentenanalyse der Volkshochschule Groß-Berlin in den Jahren 1930 bis 1942. In M. Alke & M. Stimm (Hrsg.): *100 Jahre Berliner Volkshochschulprogramme – Ergebnisse aus studentischen Forschungsprojekten*. Erwachsenenpädagogischer Report, Band 65. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, 61-74. DOI: 10.18452/21062.
- Rzehak, H. (2022): Erwin Marquardt als Repräsentant der Volkshochschule Groß-Berlin am Ende der Weimarer Republik. Eine historische Dokumentenanalyse bisher nicht ausgewerteter Zeitschriftenartikel. *Erwachsenenpädagogischer Report*, Band 74. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. DOI: 10.18452/25190.
- Schäffter, O. (2003): Institutionelle Selbstpräsentation von Weiterbildungseinrichtungen – Reflexion pädagogischer Organisationskultur an institutionellen Schlüsselsituationen. In D. Nittel & W. Seitter (Hrsg.): *Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungswissenschaftliche Zugänge*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 165-184.
- Suchanek, J. (2009): Die Selbstbeschreibung von Hochschulen. Strategien für den Wettbewerbsvorsprung, die gesellschaftliche Legitimation und Beschäftigungsfähigkeit im Kontext globaler Herausforderungen. In H. Willems (Hrsg.): *Theatralisierung der Gesellschaft. Band 1: Soziologische Theorie und Zeitdiagnose*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 463-483. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91442-8_21.
- Telger, M. F. (2011): Entstehung und Entwicklung der Volkshochschule(n) Wien und Berlin von ihren Anfängen bis 1933. Eine historisch-vergleichende Gegenüberstellung. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Ullrich, V. (2010): „Kein Jude kann Volksgenosse sein“. Online unter: <https://www.deutschlandfunk.de/kein-jude-kann-volksgenosse-sein-100.html>. (23.04.2023).
- Urbach, D. (1967): Die Volkshochschule Groß-Berlin in der nationalsozialistischen Zeit. *Kulturarbeit*, (9), 172.
- Urbach, D. (1971): *Die Volkshochschule Groß-Berlin 1920 bis 1933*. Frankfurt am Main: DVV.
- Weichold, J. (2005): Die Union der Hand- und Kopfarbeiter Deutschlands (Räteorganisation) – ein fast vergessenes Kapitel in der Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung. *Jahrbuch für Forschungen zur Geschichte der Arbeiterbewegung*, 1, 99-106.
- Wildt, M. (2008): *Geschichte des Nationalsozialismus*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wirth, U. (2004): Das Vorwort als performative, paratextuelle und parergonale Rahmung. In J. Fohrmann (Hrsg.): *Rhetorik. Figuration und Performanz*. Stuttgart und Weimar: Verlag J. B. Metzler, 603-628.
- Wirth, U. (2009): Paratext und Text als Übergangzone. In W. Hallet & B. Neumann (Hrsg.): *Raum und Bewegung in der Literatur. Die Literaturwissenschaften und der Spatial Turn*. Bielefeld: transcript, 167-177.
- Zech, R.; Dehn, C.; Tödt, K.; Rädiker, S.; Mrugalla, M. & Schunter, J. (2010): *Organisationen in der Weiterbildung: Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Archivalien

- Ap20.1 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan Januar-März 1920; Zentral- und Landesbibliothek Berlin, B 585 VH 1.
- Ap20.2 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan April-Juli 1920; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/20.
- Ap20.3 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan Oktober-Dezember 1920; Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, VI. HA, NI Solger, F., Nr. 175.
- Ap21.1 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan Januar-März 1921; Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, VI. HA, NI Solger, F., Nr. 175.
- Kv21.1 – Arbeitsplan der Volkshochschule Gr.-Berlin, Januar-März 1921, Uebersicht über die Wissensgebiete; Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, VI. HA, NI Solger, F., Nr. 175.
- Ap21.2 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan April-Juni 1921; Zentral- und Landesbibliothek Berlin, B 585 VH 1.
- Ap21.3 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan Oktober-Dezember 1921; Bayerische Staatsbibliothek München, H. lit. p. 413 lc-1921.
- Ap22.1 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan Januar-März 1922; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/20.
- Kv22.2 – Arbeitsplan der Volkshochschule Gr.-Berlin, April-Juni 1922, Kurzversion; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/20.
- Ap22.3 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan Oktober 1922-März 1923; Pfälzische Landesbibliothek Speyer, 31.4334.
- Kv22.3 – Arbeitsplan der Volkshochschule Gr.-Berlin, Oktober 1922-März 1923, Kurzversion; Landesarchiv Berlin, A Rep.021 Nr. 7.
- Kv23.3 – Volkshochschule Groß-Berlin. (Mitglied des Verbandes Volkshochschule Groß-Berlin), Kurzversion des Arbeitsplans 1923; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/15-12.
- Fb23 – Arbeitende Männer und Frauen!, Flugblatt zur Volkshochschule Groß-Berlin; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/15-12.
- Lp24.1 – Volkshochschule Groß-Berlin (Verband Volkshochschule Groß-Berlin) [...], Lehrplan für das Vierteljahr Januar-März 1924; Privateigentum Francesca Bake, ursprünglich aus dem Privatarchiv Korthaase.
- Ap24/25 – Volkshochschule Groß-Berlin (Mitglied des Verbandes Volkshochschule Groß-Berlin) Arbeitsplan für das 6. Lehrjahr 1924-1925; Zentral- und Landesbibliothek Berlin, B 585 VH 1.
- Fb25 – Arbeitende Männer und Frauen!, Flugblatt zur Volkshochschule Berlin; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/15-11.
- Ap25/26 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan für das 7. Lehrjahr 1925-1926; Evangelisches Zentralarchiv in Berlin, Z 4387.
- Ap26/27 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan für das 8. Lehrjahr 1926-1927; Zentral- und Landesbibliothek Berlin, B 585 VH 1,
- Kv26/27 – Volkshochschule Groß-Berlin, Kurzversion des Arbeitsplans 1926-1927; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/15-9.
- Ap27/28 – „Arbeitsplan für das 9. Lehrjahr 1927-1928“; Zentral- und Landesbibliothek Berlin, B 585 VH 1.
- Ap28/29 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan für das 10. Lehrjahr 1928/29; Zentral- und Landesbibliothek Berlin, B 585 VH 1.
- Lp29/30 – Volkshochschule Groß-Berlin, Lehrplan für 1929/1930; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/20.
- LP30/31 – Volkshochschule Groß-Berlin, Lehrplan für 1930/1931; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/20.
- Lp31/32 – Volkshochschule Groß-Berlin, Lehrplan für 1931/1932; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/20.
- Lp32/33 – Volkshochschule Groß-Berlin, Lehrplan für 1932/1933; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/20.

Autorin

Stimm, Maria; Dr., Universität Koblenz, Fachbereich 1 – Bildungswissenschaften, Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich: Erwachsenenpädagogik und Genderforschung; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: u. a. Erwachsenenbildung und sozial-ökologische Transformation, Historiografie in der Erwachsenenbildung
 maria_stimm@uni-koblenz.de

Francesca Baker

Kooperationen der Volkshochschule Groß-Berlin mit Anbietern der Elementar- und Fremdsprachenkurse als Ansatz programmatischer Abgrenzung. Ergebnisse einer Programmanalyse von 1920 bis 1933

1 Einleitung

Mit der 1920 eröffneten Volkshochschule Groß-Berlin (VHGB) wurde eine Einrichtung ins Leben gerufen, die neue Bahnen in der damaligen Volksbildungsarbeit vorzeichnen sollte. Während sie sich auf der einen Seite auf die Vereinheitlichung der knapp 30 in und um Berlin im Jahr 1919 gegründeten gemeindlichen Volkshochschulen bemühte, grenzte sie sich auf der anderen Seite in programmatischer und didaktischer Hinsicht von der damals etabliertesten Abend-Volkshochschule der Stadt ab, der ‚Humboldt-Hochschule, Freie Volkshochschule Berlin‘, die seit ihrer Gründung 1878 als ‚Humboldt-Akademie‘ für ihre gut besuchten Vortragszyklen bekannt war.¹ In der Satzung der VHGB wurde der Humboldt-Akademie implizit vorgeworfen, dass sie sich zu wenig um die Bedürfnisse der Arbeiterschaft kümmern würde (vgl. Abbildung 1).²

§ 2. Zweck.

Die Volkshochschule Groß-Berlin wendet sich, ohne irgendeine Bevölkerungsklasse auszuschließen, in erster Linie an diejenigen Volkskreise von Groß-Berlin, die ihre Bildung in der Volks- und Fortbildungsschule erhalten haben. Ihr Zweck ist Ausbildung des Denk- und Urteilsvermögens, Ordnung und Deutung und damit Fruchtbarmachung des Wissensstoffes. Sie bezweckt nicht die Vermittlung von Kenntnissen. d. h. Bildungsrohstoff als solchem; sie soll keine Fachschule sein. Ebenjowenig steht sie ihre Aufgabe in der Zusammenfassung des allgemeinen Vortragswesens, von dem sie sich eben durch die entschiedene Einstellung auf die Bedürfnisse der bezeichneten Kreise unterscheiden will. — Die Volkshochschule Groß-Berlin sucht ihren Zweck zu erreichen vornehmlich durch sachgemäß gegliederte und miteinander in Verbindung stehende Vortragsreihen mit anschließenden Aussprachen, selbständigen Arbeiten, Uebungen und Lehrausflügen.

Abb. 1: Auszug aus der Satzung der Volkshochschule Groß-Berlin (Mitteilungen, 1920, Nr. 1, 8)

Die damalige Kritik an der bestehenden Volksbildungsarbeit (welche abwertend als *Alte Richtung* gegenüber einer *Neuen Richtung* abgetan wurde) wird in der Fachliteratur als *Richtung*

1 vgl. Urbach 1971, 11-12

2 vgl. HumHo 1919-1920, 2: Die Humboldt-Hochschule fühlte sich von den Satzungen der VHGB bedeutend angegriffen und bezeichnete die Art der Diskussion in der Presse als „männermordende[n] Meinungsstreit“ (ebd.), der „von übereifrigen Parteigängern genährt werden wird, wie z. B. [...] es auch im ersten Heft der ‚Mitteilungen der Volkshochschule Groß-Berlin‘ noch hier und da zum Ausdruck kommt“ (ebd.).

tungsstreit³ behandelt. Der Streit wurde vornehmlich von den beiden Hauptvertretern der sogenannten *Neuen Richtung* in der Volkshochschulbewegung, Dr. Robert von Erdberg (1866-1929) und Dr. Werner Picht (1887-1965), die neben ihrer Mitarbeit im Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung im ‚Ausschuss für die Volkshochschule Groß-Berlin‘ beteiligt waren, provoziert.⁴ Aus ihrer Perspektive bestand die Aufgabe der Volkshochschule weder in der Vermittlung von Kenntnissen noch in der Einübung beruflich verwertbarer Fähigkeiten. So mahnte von Erdberg in der ersten Ausgabe der Mitteilungen der VHGB, dass sie ihren Zweck nur erfüllen könne, „wenn alle Teilnehmer an ihr sich bewußt sind, daß nicht die Vermittlung toten Wissensstoffes und fruchtloser Kenntnisse ihre Aufgabe ist [...]. Wer in die Volkshochschule Groß-Berlin eintritt, lasse sich nicht leiten durch Neugier oder eine flüchtige Wißbegier, er suche nicht Vorteile für sein Berufsleben oder gar Unterhaltung, sondern ernste geistige Arbeit um ihrer selbst willen.“⁵

Eine kompensatorische oder fortbildende, auf Wissensvermittlung ausgerichtete Bildungsarbeit wurde von den Vertretern der *Neuen Richtung* im Preußischen Ministerium an der Volkshochschule für nicht zweckmäßig gehalten. Rückblickend erläuterte Picht, welche Kurse konsequenterweise von der Volkshochschularbeit auszuklammern wären: „Grundsätzlich auszuschließen oder in deutlich von der eigentlichen Volkshochschule abgegrenzte Vorstufen zu verweisen waren die technischen Künste, die Fortbildungs- oder Fachschulcharakter haben: Lesen, Schreiben, Rechnen, fremde Sprachen, Kochen, Säuglingspflege, Kurzschrift, Esperanto, rednerische Ausbildung gehören nicht in die Volkshochschule.“⁶

Aus Sicht der an der Gründung der VHGB beteiligten Vertreter der Neuen Richtung gehörten Elementar- und Fremdsprachenkurse somit nicht zum Kern des Aufgabenverständnisses der anzustrebenden Volkshochschularbeit. Angesichts dessen dürfte es überraschen, dass die VHGB ab Herbst 1920 „Vorkurse in Deutsch und Rechnen“ sowie auch „Sprachkurse unter der Rubrik ‚Vorbereitungskurse““ in ihren Programmen ankündigte.⁷ Dadurch zeigte sich bereits im ersten Lehrjahr der VHGB eine Diskrepanz zwischen Programmatik und Praxis.⁸ Ausgehend von dieser festgestellten Diskrepanz wird in diesem Beitrag das Verhältnis zwischen der Programmatik der VHGB und den Ankündigungen von Elementar- und Fremdsprachenkursen in ihren Programmen während der Weimarer Republik untersucht. Dazu werden die Ergebnisse einer Programm- und Dokumentenanalyse vorgestellt, die erkennen lassen, wie die VHGB durch den Aufbau von Kooperationen mit anderen Volksbildungsanbietern zwischen ihren widersprüchlichen programmatischen und praxisbezogenen Ansprüchen vermittelt hat. Die Analyse der angekündigten Elementar- und Fremdsprachenkurse, die die VHGB zunächst programmatisch im Grenzbereich ihres eigenen Aufgabenverständnisses verortete, ermöglicht aufschlussreiche Einblicke in das Kooperationsgefüge zwischen der VHGB und anderen Berliner Volksbildungsanbietern. Die Untersuchung zielt darauf

3 vgl. Tietgens 2001, 188

4 vgl. Urbach 1971, 22 und 26; Tietgens 2001, 190; Baker 2019, 21-22

5 Mitteilungen 1920, Nr. 1, 6

6 Picht 1950, 137

7 Urbach 1971, 43

8 Unterschiedliche empirische Untersuchungen zur Weimarer Volksbildungsarbeit haben auf ähnliche Weise Diskrepanzen zwischen der theoretisch-ausgerichteten Programmatik der *Neuen Richtung* und der tatsächlichen Praxis an Einrichtungen, die diese Programmatik verwirklichen sollten, aufzeigen können (vgl. z. B. Tietgens 2001, 192-193). Für einen Überblick weiterer Literatur zu dieser Diskrepanz siehe Rzehak (2022, 21).

ab, sowohl die programmatische Einbettung der Kursausschreibungen zu ermitteln als auch Einblicke in die damit verbundenen Kooperationen zu liefern. Vor dem Hintergrund eines theoretischen Verständnisses von Didaktik als Mehrebenenhandeln soll zudem gezeigt werden, dass die Befunde zu den Kooperationen auch Erkenntnisse über das meso- und makrodidaktische Handeln hervorbringen.

In der Programm- und Dokumentenanalyse wird somit der Frage nach dem Zusammenhang zwischen der Programmatik der VHGB während der Weimarer Republik im Hinblick auf Elementar- und Fremdsprachenkurse und dem Aufbau von Kooperationen mit anderen Volksbildungsanbietern nachgegangen. Es wird auch gefragt, wie sich das Ausmaß der Kooperationen (gemessen an einer quantitativen Analyse der Kursankündigungen) im Laufe der Jahre bei einer sich wandelnden Programmatik der VHGB veränderte. Zur Beantwortung dieser Fragen wird zunächst ein methodischer und begriffstheoretischer Rahmen zur Analyse der programmatischen Einbettung der Elementar- und Fremdsprachenkurse und der damit verbundenen Kooperationen aufgestellt sowie der Quellenbestand zur VHGB in der Weimarer Zeit aufgeführt (vgl. Abschnitt 2). Anschließend wird die programmatische Einbettung der Elementar- und Fremdsprachenkurse in die Programme der VHGB chronologisch entlang von drei Phasen erläutert und eine Quantifizierung der Kursankündigungen vorgenommen (vgl. Abschnitt 3). Dabei werden zwei zentrale Beispiele für die Kooperationen der VHGB mit anderen Berliner Volksbildungsanbietern bei der Organisation dieser Angebote identifiziert, die sodann anhand weiterer Quellen näher beleuchtet werden (vgl. Abschnitt 4). Abschließend werden die Ergebnisse der Untersuchung zusammengeführt und anknüpfende Perspektiven diskutiert (vgl. Abschnitt 5).

2 Analyseperspektiven und Quellenbestand

Josef Schrader und Alexandra Ioannidou zufolge ermöglichen Programmanalysen nicht nur „eine ‚Ethnographie‘ einzelner Einrichtungen, etwa im Blick auf ihre Geschichte und Programmatik“, sondern sie lassen sich auch „für didaktische Analysen des Interaktionsgeschehens der Erwachsenenbildung nutzen, da [Programme; F. B.] über geplante Ziele, Inhalte oder methodische Vorgehensweisen informieren“.⁹ Sowohl in den inhaltlichen als auch in den strukturellen Aspekten historischer Programme schlagen sich „Spuren der Planungs- und Organisationspraxis von Bildungsveranstaltungen“¹⁰ nieder. Bei der Rekonstruktion solcher Praxen ist im Blick zu behalten, dass „Programme in aller Regel interaktiv im Rahmen von inner- und außerinstitutionellen Kontakten und Kooperationen mit vielen Personen und Instanzen entstehen“¹¹. Im Folgenden werden zunächst die Begriffe ‚Programmatik‘, ‚Kooperation‘ und ‚Didaktik‘ in ihrem Verhältnis zu Erwachsenenbildungsprogrammen und -arbeit präzisiert und der für die Analyse vorliegende Korpus von Programmen der VHGB dargestellt.

9 Schrader & Ioannidou 2011, 259

10 Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2019, 81; siehe in Anlehnung dazu auch Käpplinger 2022

11 Käpplinger 2022, 278

2.1 Programmatik, Kooperationen und Didaktik von Erwachsenenbildungseinrichtungen

Im Kontext der Forschung zu Erwachsenenbildungseinrichtungen versteht sich der Begriff ‚Programmatik‘ als „die verbindliche Angabe dessen, was erreicht werden soll“¹². Die Programmatik einer Erwachsenenbildungseinrichtung spiegelt sich dementsprechend in den Formulierungen ihres Bildungsauftrages und ihrer angestrebten Ziele, insofern diese explizit in den Veröffentlichungen der Einrichtung (bzw. der Einrichtungsleitung) aufgeführt werden. In dieser Untersuchung wird die Programmatik der VHGB entlang ihrer Aussagen in den Programmen und Mitteilungen untersucht (vgl. Abschnitt 2.2).

Während bisher viel über die unterschiedlichen Programmatiken von Volkshochschulen während der Weimarer Republik geschrieben wurde,¹³ existieren nur wenig dezidierte Untersuchungen zu Kooperationen zwischen Volkshochschulen und anderen Einrichtungen in jener Zeit.¹⁴ Die Erwachsenenbildungsforschung rekurriert vornehmlich auf einen sozialwissenschaftlich geprägten Kooperationsbegriff, der auf zumeist bilateral angelegtes, zusammenwirkendes Handeln verweist.¹⁵ „Zwei oder mehrere Akteure schließen sich mit ihren spezifischen Kompetenzen und Ressourcen zusammen, um etwas zu erreichen, das ihnen allein nicht möglich ist.“¹⁶ Entsprechende Ziele von Kooperationen stellen „das Erschließen von neuen Zielgruppen, die Entwicklung gemeinsamer Programme und Angebote, die Sicherung der pädagogischen Qualität sowie insgesamt die Verbesserung von Lern- und Bildungsmöglichkeiten von Erwachsenen“¹⁷ dar.

Um das im Rahmen von Kooperationen stattgefundenе zusammenwirkende Handeln der VHGB mit weiteren Volksbildungsanbietern zu analysieren, wird auf das Konzept der didaktischen Handlungsebenen zurückgegriffen¹⁸: Während das Handeln im unmittelbaren Lehr-Lern-Setting als mikrodidaktisches Handeln betrachtet wird, werden die Programm- und Angebotsplanung innerhalb einer Organisation als mesodidaktisches Handeln und Verhandlungen auf der politischen Ebene sowie zwischen Organisationen als makrodidaktisches Handeln betrachtet. Ausgehend davon, dass die Programme der VHGB aus einem Prozess der Programmplanung hervorgegangen sind, können sie als „Ausdruck eines pädagogischen Handlungskonzeptes“¹⁹ verstanden werden und Einblicke in das erfolgte mesodidaktische Handeln ermöglichen. Da die Programme auf die Kooperationen der VHGB mit weiteren Organisationen hinweisen (vgl. Abschnitt 3), können sie auch Einblicke in das makrodidaktische Handeln gewähren.

2.2 Quellenbestand

Grundlegende Forschungsergebnisse zur VHGB und ihren Programmen in der Weimarer Zeit wurden 1971 von Dietrich Urbach in seiner Dissertation ‚Die Volkshochschule Groß-

12 Nuissl 2014, 18

13 Einen Überblick zu den unterschiedlichen programmatischen Richtungen sowie der Forschung dazu bietet Käpplinger (2022).

14 vgl. Büchter 2012; Wollenberg 1986

15 vgl. Alke 2021, 13; Alke & Jütte 2018, 606-607

16 Alke 2022, 255

17 Alke & Jütte 2018, 606

18 vgl. Reich-Claasen & von Hippel 2018, 1404-1405

19 Gieseke & Opelt 2003, 45

Berlin 1920-1933⁴ publiziert. In den darauffolgenden Jahrzehnten setzten sich nur einzelne Untersuchungen mit den Programmen der VHGB als Primärquellen auseinander.²⁰ Erst im Rahmen des 2019 gefeierten 100. Jubiläumjahres der Volkshochschulen in Deutschland²¹ führte ein steigendes Interesse an eingehender Quellenarbeit zu weiterführenden empirischen Analysen der Programme.²²

Sigrid Nolda zufolge sind Programme der Erwachsenen- und Weiterbildung „die veröffentlichten Ankündigungen von Lehr-/Lernangeboten und anderen Leistungen (z. B. Mitarbeiterfortbildung oder Beratung)“²³. In diesem Sinne werden hier die Lehr- und Arbeitspläne der VHGB als ‚Programme‘ betrachtet. Im Laufe der Jahre führten finanzielle und organisatorische Entwicklungen zu Änderungen des Ausgabeformats der Programme: Nachdem die VHGB in den Anfangsjahren Programme für einzelne Trimester²⁴ druckte, stellte sie ab Herbst 1924 auf Jahresprogramme um. Weitere Quellen, die vor allem für die Untersuchung der Programmatik der VHGB relevant sind, liegen mit den ‚Mitteilungen der Volkshochschule Groß-Berlin‘ (in denen zwischen 1920 und 1922 alle paar Monate Nachrichten und Berichte über die erfolgte Arbeit der VHGB publiziert wurden²⁵), mit den ab 1929 neu eingeführten ‚Mitteilungsblätter‘ (in denen detailliert Auskunft über fortzuführende, abgesagte oder neu eingerichtete Kurse der einzelnen Trimester gegeben wurde²⁶) sowie mit einer Handvoll weiterer Publikationen über die VHGB, die im Anhang Urbachs Dissertation nachgedruckt sind²⁷, vor.

3 Programmatik der VHGB mit Bezug auf Elementar- und Fremdsprachenkurse

In Anlehnung an Urbach lässt sich die Arbeit der VHGB während der Weimarer Zeit in drei Phasen aufteilen²⁸: Von 1920 bis zur Inflationskrise 1922/23 wurde das Programm intensiv ausgebaut. Aufgrund des krisenbedingten Wegfalls der finanziellen Unterstützung von der Stadt im Jahr 1923 musste die Arbeit der VHGB aber schlagartig eingeschränkt werden. Anschließend fand eine Phase des schrittweisen Wiederaufbaus bis 1929 statt und ab 1929

20 vgl. Ditschek & Schulze 1995; Telger 2011

21 vgl. Käpplinger 2020

22 vgl. Alke & Stimm 2020; Baker 2019; Harten 2019; Rütz 2019

23 Nolda 2018, 433

24 Eine Ausnahme bildet das Programm für den Lehrabschnitt von Oktober 1922 bis März 1923, in dem aus Kostengründen Kurse für zwei Trimester erschienen (vgl. Mitteilungen 1922, 13). Aufgrund der Inflationskrise musste die Arbeit der VHGB ab Ende 1922 deutlich eingeschränkt werden. Ob Programme für den jeweiligen dritten Lehrabschnitt (April-Juni) in den Jahren 1923 und 1924 gedruckt wurden, ist nicht gewiss.

25 Diese Mitteilungen, welche Ende 1922 aufgrund der Inflationskrise eingestellt werden mussten (vgl. Urbach 1971, 122), können in der Staatsbibliothek zu Berlin unter der Signatur Ay 13413/10 gefunden werden.

26 Diese Mitteilungsblätter wurden bis 1933 bis zu viermal im Jahr publiziert. Ab dem Lehrjahr 1933/34 erschienen sie nur noch zweimal im Lehrjahr. Die Mitteilungsblätter aus der Weimarer Zeit können vornehmlich in der Staatsbibliothek zu Berlin unter der Signatur 4⁴ @ Ay 13413/27 eingesehen werden.

27 Hier wird vor allem auf die ‚Richtlinien für den Verband Volkshochschule Groß-Berlin‘ und den von Erwin Marquardt geschriebenen Artikel ‚Der Bildungsplan der Volkshochschule Groß Berlin‘ hingewiesen (nachgedruckt in Urbach 1971, 120 und 206-214).

28 Die in diesem Beitrag aufgrund der wandelnden Programmatik identifizierten Phasen stimmen im Wesentlichen mit den von Urbach beschriebenen Phasen überein (vgl. Urbach 1971).

führte ein Leitungswechsel zu einer programmatischen Neuausrichtung vor dem Hintergrund der steigenden Arbeitslosigkeit.

In den folgenden Abschnitten werden nach einer kurzen geschichtlichen Orientierung die Programmatik der VHGB mit Bezug auf Elementar- und Fremdsprachenkurse während dieser drei Phasen ausgearbeitet und die durch die jeweilige Programmatik beeinflusste Einbettung dieser Kurse in die Programme näher beschrieben. Dabei werden die damit in Zusammenhang stehenden Kooperationen identifiziert und die angebotenen Elementar- und Fremdsprachenkurse quantifiziert.

3.1 Historischer Überblick

Die erfolgreiche Gründung der VHGB geht zum großen Teil auf das Engagement ihres ersten Geschäftsführers zurück, den Meereskundler Dr. Alfred Merz (1880-1925), dem es gelungen war, Vertreter der Wissenschaft, der freien Volksbildung, der Bezirke Berlins und der Arbeiterorganisationen zur Mitarbeit am Projekt der VHGB zu überzeugen.²⁹ Aufgrund seiner vielfachen Verpflichtungen übergab er im ersten Lehrjahr die praktische Leitung dem Soziologen Dr. Theodor Geiger (1891-1952), der die VHGB dann als zweiter Geschäftsführer bis 1929 leitete.³⁰

Die Gründung der VHGB erfolgte vor der geplanten Eingemeindung der um Berlin herum liegenden Gemeinden als ‚Bezirke‘ in die neugeformte Stadt Groß-Berlin und sah vor, dass die seit 1919 aufblühende Volkshochschularbeit mit der VHGB vereinheitlicht wurde. Nach und nach wurde dieses Ziel verwirklicht und die VHGB integrierte fast alle bezirkseigenen Volkshochschulen³¹ in ihre Arbeit, bis ihre finanzielle Grundlage durch die Inflationskrise stark beeinträchtigt wurde. Als die Stadt 1923 der VHGB keine finanzielle Unterstützung mehr zusichern konnte, ging die ursprüngliche Aufbauphase der VHGB zu Ende.³² Um ihren Betrieb zu retten, musste die Arbeit auf vier Lehrstätten begrenzt werden. „Einige Bezirke [Charlottenburg, Lichtenberg, Kreuzberg, Schöneberg; F. B.] übernahmen im Jahr 1923 Arbeitsstätten der VHGB als bezirkseigene Veranstaltungen. Diese den Volkshochschulämtern der jeweiligen Bezirke unterstehenden Volkshochschulen schlossen sich im Juni 1923 zum ‚Verband Volkshochschule Groß-Berlin‘ zusammen, um die Arbeitsweise der VHGB überbezirklich fortzusetzen. [...] Der Verband blieb in dieser Form bestehen, bis im Jahr 1929 wieder alle Bezirksvolkshochschulen in die VHGB eingegliedert waren.“³³

Geiger steuerte die beinahe untergegangene VHGB durch diese prekäre Zeit mit der ehrenamtlichen Hilfe und finanziellen Unterstützung engagierter Kursteilnehmender und Dozierender. Anschließend ermöglichte die erneute städtische Unterstützung ab 1925 die schrittweise Wiedereingliederung ehemaliger Lehrstätten in die VHGB.³⁴ Geiger trieb diese Konsolidierung mit Entschlossenheit an, bis er seine Leitungsposition aufgrund eines Rufes als Ordinarius für Soziologie an der Technischen Hochschule Braunschweig aufgab.³⁵

29 vgl. Urbach 1971, 26

30 vgl. Rzehak 2022, 32

31 Die Volkshochschule Spandau war eine bezirkliche Volkshochschule, die sich der VHGB in dieser Phase nicht anschloss. Erst 1928 wurde diese Einrichtung in die VHGB integriert (vgl. Baker 2019, 25).

32 Urbach 1971, 38

33 ebd., 39

34 ebd., 53

35 Rzehak 2022, 30 und 32

Mit der Übernahme der Leitung durch Obermagistratsrat Erwin Marquardt (1890-1951) im Jahr 1929³⁶ trat die VHGB in eine neue Phase ein. Marquardt vollendete die von Geiger weitgehend erfolgte Wiederintegration der bezirklichen Volkshochschulen in die VHGB, gestaltete das Programm um und steuerte die Organisation in eine neue programmatische Richtung. Im Folgenden wird die zunächst maßgeblich durch die *Neue Richtung* geprägte Programmatik der VHGB mit Bezug auf Elementar- und Fremdsprachenkurse während dieser drei Phasen aufgezeigt.

3.2 Aufbau der VHGB: 1920-1923

„Die Volkshochschule Groß-Berlin will in erster Linie die geistigen Kräfte wecken und vermehren, die im Volke vorhanden sind. [...] Die geistigen Kräfte werden aber nicht durch Vermittlung von Kenntnissen geweckt und vermehrt, sondern durch die Anleitung zu selbständiger Beobachtung und durch die Ausbildung des Denk- und Urteilsvermögens.“³⁷ Diese Positionierung im ersten Arbeitsplan der VHGB lässt erahnen, dass die Volkshochschule keinen Schwerpunkt im Bereich der kompensatorischen oder fremdsprachlichen Bildung setzen wollte. Elementar- und Fremdsprachenkurse wurden zudem im ersten Programm nicht namentlich erwähnt.

Entsprechend der Zeitumstände adressierte die VHGB in erster Linie die arbeitende Bevölkerung Berlins, „die ihre Bildung in der Volks- und Fortbildungsschule erhalten haben“³⁸. In der zweiten Ausgabe der Mitteilungen wurde eingeräumt, dass es wünschenswert wäre, „der Volkshochschule einen Unterbau zu geben, in dem die Elementarfächer gelehrt werden. Denn von der Volkshochschule dürfen diejenigen nicht ausgeschlossen werden, die ihrem Unterricht nur deshalb nicht zu folgen vermögen, weil sie unzureichenden Volksschulunterricht erhalten oder in der langen Zeit, seitdem sie die Schule verlassen haben, das dort Gelernte zum großen Teil vergessen haben.“³⁹

Im Einklang mit dieser Begründung wurde auf die Einführung von „Vorbereitungskursen für die Volkshochschule“⁴⁰ im zweiten Arbeitsplan hingewiesen (vgl. Abbildung 2). Diese Kurse sollten nicht von der VHGB selbst, sondern „von einem politisch und religiös neutralen Vereine“⁴¹ – dem Verein ‚Unterrichtskurse für Arbeiter‘ – durchgeführt werden. Die Zusammenarbeit der VHGB mit diesem Verein stellt somit das erste Beispiel einer Kooperation der VHGB mit einem anderen Volksbildungsanbieter bei der Veranstaltung von Elementarkursen dar (vgl. Abschnitt 4.1). Unmittelbares Ziel der Kurse war das Nachholen von Bildungsinhalten der Volksschule zur Vorbereitung auf eine erfolgreiche Teilnahme an den Volkshochschulkursen. Erst im dritten Arbeitsplan der VHGB, Oktober bis Dezember 1920, finden sich Hinweise auf Fremdsprachenkurse, welche ohne besondere Erklärung den Vorkursen zugeordnet wurden (vgl. Abbildung 3). Diese Fremdsprachenkurse wurden neben weiteren Elementarkursen von unterschiedlichen bezirklichen Volksbildungsämtern in Kooperation mit der VHGB veranstaltet und lassen sich als zweites Kooperationsbeispiel identifizieren (vgl. Abschnitt 4.2).

36 zu seinem Leben und Wirken siehe Rzehak (2022) und auch den Beitrag von Rzehak in diesem Band

37 AP 1-1920, 3

38 Mitteilungen 1920, Nr. 1, 8

39 Mitteilungen 1920, Nr. 2, 8

40 AP 2-1920, 8

41 ebd.

Vorbereitungskurse für die Volkshochschule.

Bei den Hörern der Volkshochschule werden nur Kenntnisse vorausgesetzt, welche die Volksschule bietet. Nicht jedermann besitzt sie aber in genügendem Maße. Solchen Männern und Frauen empfehlen wir die „Unterrichtskurse für Arbeiter“ zu besuchen. Sie werden dann an unserem Unterrichte mit viel größerem Erfolge teilnehmen können. Denn diese Kurse wollen die Lücken in der Elementarbildung ausfüllen, die durch unzureichenden Volksschulunterricht entstanden sind, und wollen die Kenntnisse auffrischen, die in Vergessenheit geraten sind.

In erster Linie wird darum Unterricht in Deutsch und Rechnen erteilt. Der Unterricht im Deutschen umfaßt 3 Stufen (I. Rechtschreibung, II. Grammatik, III. Grundlagen der Literatur und Aufsatzlehre), der im Rechnen 2 Stufen (I. Grundrechnung, II. Bruchrechnung). Außerdem werden Kurse in Erdkunde und Naturlehre veranstaltet. Um den Hörern dieser Kurse den Übergang zu den Vortragsreihen unserer Volkshochschule zu erleichtern, werden besondere Übergangskurse zur Volkshochschule in Deutsch und Rechnen veranstaltet.

Der Unterricht wird von Studenten der Berliner Hochschulen in der Form von Arbeitsgemeinschaften erteilt. Geleitet wird er von einem politisch und religiös neutralen Vereine, in dem Lehrer und Hörer gleichen Einfluß haben.

Der Unterricht beginnt am 6. Mai, endet Anfang August und findet einmal wöchentlich in den Abendstunden von ½8—½10 Uhr an folgenden Arbeitsstätten statt:

Abb. 2: Einführung von Vorbereitungskursen (AP 2-1920, 8)

II. Vorkurse in Neukölln.

Die Vorkurse im Deutschen und im Rechnen sowie die Sprachkurse (Französisch, Englisch, Russisch) werden unverändert wie bisher im Kaiser-Friedrich-Realgymnasium, Neukölln, fortgesetzt werden. Genauere Ankündigung erfolgt noch gesondert.

Abb. 3: Hinweis auf Fremdsprachenkurse (AP 3-1920, 9)

Die im zweiten Arbeitsplan genannte Zielsetzung der Vorbereitungskurse, Lücken in der Elementarbildung auszufüllen und „die in Vergessenheit geraten[en]“ Kenntnisse aufzufrischen, damit die Teilnehmenden „dann an unserem Unterrichte mit viel größerem Erfolge teilnehmen“ könnten,⁴² erschien weiterhin in den Programmen der VHGB, bis sie im Arbeitsplan von Januar bis März 1922 einer Revision unterzogen wurde. Fortan wurden die Vorbereitungskurse mit der folgenden Begründung eingeleitet: „Bei den Hörern der Volkshochschule werden nur Kenntnisse vorausgesetzt, welche die Volksschule bietet. Für diejeni-

42 AP 2-1920, 8

gen Hörer, die ihre Schulbildung noch erweitern und vertiefen wollen, bestehen in folgenden Bezirken Vorkurse, auf die empfehend hingewiesen wird.⁴³ Diese Umformulierung deutet eine bemerkenswerte Verschiebung der Programmatik der Vorkurse an, weil sie die Möglichkeit einer Erweiterung von Kenntnissen über die Elementarbildung hinaus eröffnete. Diese Änderung scheint im Zusammenhang mit einer Ausdehnung des Fremdsprachenangebots in den Bezirken zu stehen. Die mittlerweile zahlreichen Hinweise auf Kurse für Englisch, Französisch, Russisch, Spanisch und Esperanto in mehreren Bezirken konnten wahrscheinlich nicht mehr plausibel im Kontext einer Nachholung des Volksschulunterrichts begründet werden (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Anzahl der angekündigten ‚Vorbereitungskurse für die Volkshochschule‘ in Kooperation mit dem Verein ‚Unterrichtskurse für Arbeiter‘ und den bezirklichen Volksbildungsämtern von Januar 1920 bis März 1923 (eigene Darstellung)

| Anzahl an angekündigten Vorbereitungskursen von Januar 1920 bis März 1923 | | | | | | | | | | | | |
|---|----------------|--------------|-----------|-----------|--------------------|-------------|----------|----------|-----------|------------|-----------|-----------|
| Programm | Elementarkurse | | | | Fremdsprachenkurse | | | | | | | Gesamt |
| | Deutsch | Rechnen | Sonstiges | Gesamt | Englisch | Französisch | Russisch | Spanisch | Esperanto | Schwedisch | Gesamt | |
| J-M 1920 | | | | | | | | | | | | |
| A-J 1920 | 7 | 4 | 2 | <i>13</i> | | | | | | | | <i>13</i> |
| O-D 1920 | 11/ <u>3</u> | 7/ <u>2</u> | 2 | <u>25</u> | <u>1</u> | <u>1</u> | <u>1</u> | | | | <u>3</u> | <u>28</u> |
| J-M 1921 | 7/ <u>2</u> | 5 | | <i>14</i> | <u>1</u> | <u>1</u> | <u>1</u> | | | | <u>3</u> | <u>16</u> |
| A-J 1921 | 25/ <u>6</u> | 18/ <u>4</u> | 1 | <i>54</i> | <u>2</u> | <u>2</u> | <u>2</u> | <u>1</u> | | | <u>7</u> | <u>61</u> |
| O-D 1921 | 26/ <u>9</u> | 21/ <u>7</u> | 1 | <u>64</u> | <u>4</u> | <u>4</u> | <u>2</u> | <u>1</u> | | | <u>11</u> | <u>75</u> |
| J-M 1922 | 4/ <u>7</u> | 4/ <u>5</u> | 2 | <u>22</u> | <u>8</u> | <u>2</u> | <u>2</u> | <u>1</u> | <u>1</u> | | <u>14</u> | <u>36</u> |
| A-J 1922 | 4/ <u>7</u> | 4/ <u>5</u> | 2 | <u>22</u> | <u>10</u> | <u>5</u> | <u>3</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>1</u> | <u>22</u> | <u>44</u> |
| O-M 1922- 23 | 19/ <u>6</u> | 17/ <u>4</u> | 5 | <u>51</u> | <u>10</u> | <u>5</u> | <u>4</u> | <u>1</u> | <u>3</u> | <u>1</u> | <u>24</u> | <u>74</u> |

In Tabelle 1 wird die Anzahl der in Kooperation mit dem Verein ‚Unterrichtskurse für Arbeiter‘ angebotenen Kurse mit unformatiertem Text angegeben und die Anzahl der in Kooperation mit den bezirklichen Volksbildungsämtern angebotenen Kurse fett gedruckt. Gesamtzahlen werden kursivgesetzt. Wo nötig, wird die Anzahl durch einen Schrägstrich getrennt. Unterstrichene Angaben repräsentieren eine Mindestanzahl der angebotenen Kurse im jeweiligen Bereich. Eine Mindestanzahl wird angegeben, weil aus manchen Ankündigungen nicht hervorgeht, wie viele Kurse tatsächlich angeboten wurden (vgl. Abbildung 3). Bei der Schätzung einer Mindestanzahl wurde in solchen Fällen nur ein Kurs pro genanntem Kursthema gerechnet. Beispielsweise wurden anhand der Ankündigung in Abbildung 3 für das Programm Oktober bis Dezember 1920 drei Fremdsprachenkurse gezählt. Diese Anzahl stellt eine

43 AP 1-1922, 8

äußerst konservative Schätzung dar. In der Ankündigung wird betont, dass es um die Fortsetzung schon eingerichteter Sprachkurse in Neukölln ging. Diese Kurse wurden bisher von der Volkshochschule Neukölln am gleichen Ort veranstaltet. Da die Volkshochschule Neukölln schon 24 eigene Sprachkurse im Herbst 1919 anbot (vgl. Museum Neukölln 2019, 6), dürfte die eigentliche Anzahl von angebotenen Fremdsprachenkursen deutliche höher als die Schätzungen in Tabelle 1 gewesen sein. Die Rubrik ‚Sonstiges‘ erfasst vereinzelte Vorbereitungskurse für Erdkunde, Naturlehre, Haushaltskunde und Nahrungsmittellehre (vgl. Abbildung 4).

III. Vorkurse in Cöpenick.

Es finden Kurse für Bürgerliches Rechnen, Deutsch, Englisch und Schwedisch statt. Näheres durch besondere Bekanntgabe in den Cöpenicker Zeitungen und am schwarzen Brett der Körnerschule.

IV. Sprachkurse in Neukölln.

Die bisher eingerichteten Fremdsprachkurse (Französisch, Englisch, Spanisch, Russisch und Esperanto) werden im Vierteljahr Oktober/Dezember 12 Doppelstunden) weitergeführt. Beginn: 25. September.

Anfängerkurse werden nach Bedarf eingerichtet. Anmeldungen werden vom 11.—20. September, und zwar vom 11.—16. in der Zeit von 10—1 Uhr und vom 18.—20. von 10—1 Uhr und von 5—7 Uhr im Zimmer 257 des Rathauses Neukölln entgegengenommen. — Hörgebühr: für jeden Kursus 21,60 Mt.

V. Vor- und Sprachkurse in Schöneberg-Friedenau.

1. Reheband: Deutsch (Oberkursus), Donnerstag. — 2. Miß: Buchführung unter Berücksichtigung der neuen Steuergesetzgebung (Einführung), Mittwoch. — 3. R. Paeschke: Englisch (Einführung), Dienstag. — 4. R. Paeschke: Englisch (Fortf.), Mittwoch. — 5a. Fr. Fröhlich: Englisch (Fortf.), Dienstag. — 5b. Rausch: Englisch (Fortf.) Donnerstag. — 6. E. Paeschke: Französisch, Anfängerkurs, Mittwoch. — Fortsetzungskurs, Donnerstag. — 7. Lietz: Esperanto (Fortf.), Donnerstag. — 8. Prof. Rodin: Russisch (Anf.), Mittwoch. — 9. Haushaltskunde, Montag 6—8. — 10. Prakt. Nahrungsmittellehre (Kochkurse), Donnerstag 6—10.

Die Vorkurse 1—8 finden in der Uhlandschule, Kolonnenstraße 22/23, 7½—9 Uhr abds., die Haushaltskurse (9—10) in der 14. Gemeindefschule, Berchtesgadener Straße 10/11, statt. Beginn am 2.—5. Oktober 1922, Kurs 8 am 11. Oktober 1922. Dauer der Kurse 1—8: je 10 Abende zu je 1½ Std. Karten zu 10 Mt. je Kursus (für Kurs 8 außerdem je 10 Mt. pro Abend) beim Schulhausmeister der Uhlandschule, im Rathaus Friedenau, Zimmer 80, Rathaus Schöneberg, Zimmer 154, Buchhandl. Doerwald, Goltzstr. 48, Papiergesch. Korjakowski Nfl., Friedenau, Schmargendorfer Str. 35. — Haushaltskunde findet an 10 Abenden zu je 2 Std., prakt. Nahrungsmittellehre an 10 Abenden zu je 4 Std. statt. Fortsetzung ab Januar bis März. Gebühr für diese Kurse: 1 Mt. pro Stunde. Lehrbücher: Englisch: Dubislav, Beot und Gruber, Elementarbuch, 6. Aufl. Französisch: Boerner u. Winkler, Lehrb. d. franz. Sprache, Ausg. E., Teil I. Esperanto: Gido Otto, Elementarbuch f. Esperanto.

VI. Vorkurse in Steglitz-Lichterfelde.

Wichmann: Gutes Deutsch I. Do. 8½—9½ Uhr. Beginn: 19. 10. 1922.
 Brall: Französisch III. Die. 8—9½ Uhr. Beginn: 24. 10. 1922.
 Hartmutz: Haushaltskunde I. Mo. 6—8 Uhr. Beginn: 23. 10. 1922.
 Hartmutz: Prakt. Nahrungsmittellehre I. Do. 6—10 Uhr. Beginn: 26. 10. 1922.

Abb. 4: Variation bei der Darstellung von Vor- und Sprachkursen (AP 1922-1923, 13)

Unter der im April 1920 eingeführten Rubrik ‚Vorbereitungskurse für die Volkshochschule‘ schwankte das Angebot an Elementarkursen im Rahmen von Kooperationen mit dem Verein ‚Unterrichtskurse für Arbeiter‘ und den bezirklichen Volksbildungsämtern durchgehend bis zum Arbeitsplan für den Lehrabschnitt von Oktober 1922 bis März 1923. Tendenziell wurden die meisten Kurse in den Lehrabschnitten von Oktober bis Dezember angeboten. Dagegen verzeichneten die in Kooperation mit den bezirklichen Volksbildungsämtern angebotenen Fremdsprachenkurse ab Januar 1921 einen anhaltenden Aufwärtstrend im gleichen Zeitraum.

Während dieser Zeit belegte die Rubrik ‚Vorbereitungskurse für die Volkshochschule‘ einen festen Platz in der Struktur der Einführung der Programme. Nachdem die Programme mit einem einleitenden Text unter dem Titel ‚Was will die Volkshochschule Groß-Berlin?‘ eingeführt wurden,⁴⁴ folgten die Rubriken ‚Arbeitsstätten‘⁴⁵, ‚Verkaufsstellen der Eintrittskarten‘, ‚Wissenschaftliche Beratungsstelle‘⁴⁶, ‚Geschäftsstelle‘, ‚Fachberatung der Hörer‘, ‚Hörgebühnen‘, ‚Vorbereitungskurse für die Volkshochschule‘, ‚Mitteilungen der Volkshochschule Groß-Berlin‘⁴⁷, ‚Beschaffung von Büchern und deren Benutzung durch die Hörer‘⁴⁸ und ‚Alphabetisches Verzeichnis der Lehrkräfte‘. Nach diesen einleitenden Hinweisen wurden die eigenen Kurse der VHGB nach Arbeitsstätte und Themengebiet aufgelistet. Möglicherweise aufgrund der Festigung der Vorbereitungskurse im Programm wurde diese Gliederung im Arbeitsplan für den Lehrabschnitt von Oktober 1922 bis März 1923 geändert: Die strukturelle Trennung der Vorbereitungskurse von den eigenen Kursen der VHGB wurde aufgehoben und die Vorbereitungskurse erschienen zum ersten Mal nach dem Verzeichnis der Lehrkräfte. Das Programm von Oktober 1922 bis März 1923, welches 165 ‚eigene‘ Kurse im Hauptteil des Programms ankündigte, wies auf mindestens 74 Vor- und Sprachkurse unter der Rubrik ‚Vorbereitungskurse für die Volkshochschule‘ hin (vgl. Tabelle 1).

Trotz der nahen Auflistung der Vorbereitungskurse an den eigenen Kursen der VHGB blieb die Differenz deutlich sichtbar: Während die eigenen Kurse der VHGB einem einheitlichen Darstellungsmuster⁴⁹ folgten, wurden die Vorbereitungskurse unterschiedlich aufgeführt (vgl. Abbildung 4). Bei manchen wurde nur das Kursthema angegeben, bei anderen wurden Lehrkraft und Unterrichtsort bekanntgegeben. Diese textstrukturellen Unterschiede deuten darauf hin, dass die Vorbereitungskurse der unterschiedlichen Bezirke unabhängig voneinander koordiniert und dass die Informationen darüber dann an die VHGB weitergeleitet wurden. In dieser Phase zeigte sich die VHGB also bereit, die Vorbereitungskurse aus den Bezirken zu veröffentlichen, sie betrachtete diese jedoch nicht als ihre eigenen. Das wird vor allem daran deutlich, dass die genannten Lehrkräfte dieser Vorbereitungskurse nicht im

44 vgl. Stimm in diesem Band

45 Diese Rubrik erscheint nicht im Arbeitsplan Oktober 1922 bis März 1923 (vgl. AP 1922-1923).

46 Die Rubrik ‚Wissenschaftliche Beratungsstelle‘ wurde im Arbeitsplan Januar bis März 1921 (vgl. AP 1-1921) durch die Rubrik ‚Fachberatung der Hörer‘ ersetzt.

47 Diese Rubrik wurde im Oktober 1920 eingeführt (vgl. AP 3-1920).

48 Diese Rubrik wurde im Januar 1921 eingeführt (vgl. AP 1-1921).

49 Individuelle Kursbezeichnungen wurden durch Buchstaben und Nummern zusammengesetzt. Die jeweiligen Buchstaben verwiesen auf die Lehrstätte und die Nummer verwies auf eines von 18 bzw. 19 thematisierten Wissensgebieten. Beispielsweise erhielten Kurse in Neukölln die Buchstaben ‚Nk‘ und Kurse zu Mathematik die Nummer ‚1‘. Im Arbeitsplan Januar bis März 1921 (AP 1-1921) wurden zwei Kurse zu Mathematik in Neukölln angeboten: Nk1 und Nk1a (vgl. Engelhardt 1926).

Lehrkräfteverzeichnis des jeweiligen Arbeitsplans aufgeführt wurden. Zudem wurden die Belegungen der Vorbereitungskurse in der eigenen Statistik⁵⁰ der VHGB nicht erfasst. Diese Aspekte einer strukturellen Trennung der ‚Vorbereitungskurse für die Volkshochschule‘ vom ‚Hauptprogramm‘ der VHGB lassen sich einerseits als Ausdruck der *Neuen Richtung* interpretieren, da Elementar- und Fremdsprachenkurse kenntlich vom Hauptangebot abgegrenzt wurden. Andererseits weist die beachtliche Anzahl an Hinweisen auf durch Kooperationen veranstaltete Vorbereitungskurse sowie ihre Umlagerung im Programm im Herbst 1922 darauf hin, dass diese Kurse nicht komplett von der Volkshochschularbeit ausgeschlossen werden konnten.

3.3 Phase des Wiederaufbaus: 1923-1929

Wegen der Inflation und der dadurch erforderten Einschränkung der Arbeit der VHGB, stellte sich der Aufwärtstrend von Hinweisen auf Elementar- und Fremdsprachenkurse als kurzlebig heraus. Bei der Bildung des ‚Verbands Volkshochschule Groß-Berlin‘ im Juni 1923 wurde im Sinne der *Neuen Richtung* auf eine strenge Abgrenzung der Volkshochschularbeit von den Vorkursen bestanden. Die Richtlinien, zu denen sich die Mitglieder des Verbands verpflichteten, begannen wie folgt: „Zur Wahrung des Hochschul-Charakters werden etwaige Elementar-, Sprach- und Fachkurse auch äußerlich deutlich erkennbar getrennt von den eigentlichen wissenschaftlichen Hochschulkursen angekündigt und durchgeführt.“⁵¹ Abgesehen von einer Sonderveranstaltung zur Einführung in die lateinische Sprache, die im Herbst 1923 angekündigt wurde, enthielten die erheblich eingeschränkten Programme⁵² von Oktober bis Dezember 1923 und Januar bis März 1924 keine Hinweise auf Elementar- und Fremdsprachenkurse. Im Einleitungstext von beiden Programmen wurde betont, dass die allgemeine Zielsetzung der Veranstaltungen der VHGB in der „*Erarbeitung wissenschaftlicher Erkenntnisse*“⁵³ besteht. Diese Wörter sind entsprechend fett gedruckt und spielen auf die Gegenüberstellung von Elementar-, Sprach- und Fachkurse und den wissenschaftlichen Hochschulkursen in den Richtlinien für den Verband an.⁵⁴ In den Arbeitsplänen von 1924/25, 1925/26, 1926/27, 1927/28 und 1928/29 wurde weiterhin an den Richtlinien festgehalten und nur vereinzelt auf Sprach- und Fachkurse hingewiesen.

Die Schwerpunktverschiebung unter den ‚Vorbereitungskursen‘ der Anfangsjahre – die von einer Betonung von Elementarkursen in Deutsch und Rechnen als Übergangshilfe von der Volksschule in die Volkshochschule ausging – hin zu einem wachsenden Fremdsprachenangebot als Ergänzung dazu, setzte sich nicht mehr in den Programmen bis 1928/29 fort. Elementarkurse in Deutsch und Rechnen wurden nicht mehr angekündigt und das Fremdsprachenangebot stagnierte (vgl. Tabelle 2). Die vereinzelt Hinweise auf ‚Sprach- und Fachkurse‘, gelegentlich noch als ‚Vorkurse‘⁵⁵ beschrieben, beschränkten sich auf den Bezirk

50 vgl. z. B. Mitteilungen 1922, 8

51 zit. n. Urbach 1971, 120

52 Während das ‚Doppelte Trimesterprogramm‘ von Oktober 1922 bis März 1923 stolze 47 Seiten umfasste, hatten die Programme von Oktober bis Dezember 1923 und Januar bis März 1924 zwei bzw. vier Seiten.

53 LP 1-1924, 1; Herv. i. Orig. i. Fettdruck

54 vgl. Urbach 1971, 120

55 Beispielsweise wurden auf der letzten Seite des Arbeitsplans für das 10. Lehrjahr 1928/29 jeweils zwei Kurse für Englisch und Einheitskurzschrift unter der Überschrift ‚Vorkurse des Bezirksamts Lichtenberg‘ angekündigt (vgl. AP 1928-1929, 48).

Lichtenberg und erschienen ausschließlich am Ende des Programms, sichtbar von den wissenschaftlichen Hochschulkursen getrennt (vgl. Abschnitt 4.2 und Abbildung 7).

Tab. 2: Anzahl der angekündigten ‚Sprach- und Fachkurse‘ in Kooperation mit dem Volksbildungsamt Lichtenberg von Oktober 1923 bis Juni 1929⁵⁶ (eigene Darstellung)

| Anzahl an angekündigten Vorbereitungskursen von Oktober 1923 bis Juni 1929 | | | | | | | | | | |
|--|---------------------------|---------|-----------|----------|--------------------|----------|----------|-----------|------------|--------|
| Programm | Elementar- bzw. Fachkurse | | | | Fremdsprachenkurse | | | | | |
| | Deutsch | Rechnen | Sonstiges | Englisch | Französisch | Russisch | Spanisch | Esperanto | Schwedisch | Latein |
| O-D 1923 | | | | | | | | | | (1) |
| J-M 1924 | | | | | | | | | | |
| 1924-1925 | | | | | | | | | | |
| 1925-1926 | | | <u>1</u> | <u>2</u> | | <u>1</u> | <u>1</u> | <u>1</u> | | |
| 1926-1927 | | | | | | | | | | |
| 1927-1928 | | | 2 | 2 | | | 1 | 1 | | |
| 1928-1929 | | | 2 | 2 | | | | | | |

3.4 Phase der Neuausrichtung: 1929-1933

Mit der Übernahme der Leitung der VHGB durch Marquardt im Sommer 1929 wandte sich die VHGB dezidiert gegen die Programmatik der *Neuen Richtung*. Zunächst wurde das Interesse der Teilnehmenden an Elementar- und Fremdsprachenkursen explizit anerkannt. So richtete die VHGB „auf vielfachen Wunsch“⁵⁷ hauseigene Kurse in Deutsch, Rechnen, Erdkunde, Zeichnen und mehreren Fremdsprachen ein. Diese Kurse wurden im zweiten Lehrjahr unter Marquardt zu einer eigenen Abteilung mit folgenden Zielsetzungen ausgebaut: „Abteilung I Aufbaukurse (Nr. 1-28) gehen aus von den allgemeinen Ergebnissen des Volks-, Fortbildungs- und Fachschulunterrichts und bereiten vor für wissenschaftliche Fachkurse und Arbeitskreise. [...] Mündliche und schriftliche Übungen befestigen die Sicherheit des Sprachausdruckes. [...] Ein Rechenkurse [sic!] dient zur Vorbereitung für den Mathematik-Unterricht, ein Erdkundekurs zur Vorbereitung für weltwirtschaftliche und wirtschafts-

⁵⁶ Der Lateinkurs erschien als Sonderangebot im Herbstprogramm 1923 und wurde nicht in Kooperation mit dem Volksbildungsamt Lichtenberg veranstaltet. Wie in Tabelle 1 dargestellt, wird die Anzahl der in Kooperation mit den bezirklichen Volksbildungsämtern angebotenen Kurse fett gedruckt. Unterstrichene Angaben repräsentieren eine Mindestanzahl der angebotenen Kurse im jeweiligen Bereich. Unter ‚Sonstiges‘ werden hier ausschließlich Kurse für Kurzschrift bzw. Stenographie erfasst.

⁵⁷ LP 1929-1930, 2

geographische Fachkurse. [...] Fremde Sprachen (Englisch, Französisch, Spanisch) werden gelehrt als Hilfsmittel zu vertiefter Allgemeinbildung und zum Verständnis der kulturellen Eigenart anderer Völker.“⁵⁸

Statt Elementar- und Fremdsprachenkurse von der Aufgabe der Volkshochschule abzugrenzen, setzte sich Marquardt für ihre Integration als Grundstein in die Volkshochschularbeit ein. Während in der weiteren Umstrukturierung des Lehrplans die Kurse für Rechnen, Erdkunde und Zeichnen zu ihren jeweiligen Wissensgebieten gruppiert wurden, räumte die VHGB den Deutsch- und Fremdsprachenkursen einen Vorrang als eigene Abteilung für sprachliche Aufbaukurse ein. Diese Struktur bestimmte auch den im Jahr 1932 ausgestellten Bildungsplan der VHGB, welcher als dauerhafte Rahmung für die weitere Arbeit der VHGB dienen sollte.⁵⁹ Die hiermit einhergehende programmatische Wende mit Bezug auf Elementar- und Fremdsprachenkurse kommt in einem von Marquardt geschriebenen Artikel über den neuen Bildungsplan in der Zeitschrift ‚Das Abendgymnasium‘ deutlich zum Ausdruck: „Eine neue Seite des Volkshochschul-Lehrplans ist die starke Betonung der sprachlichen Grundbildung. Der völlig unverständlichen Geringschätzung des Deutschunterrichts bei gewissen Volkshochschulleuten, etwa unter der Bezeichnung Elementar-Unterricht, wird ein planmäßig aufbauender deutscher Sprach-Unterricht entgegengesetzt, ebenso wird gegen die in volksbildnerischen Kreisen immer wieder auftauchende Geringschätzung des Fremdsprachen-Unterrichts dessen Formal-Bildungswert einerseits, aber auch für das Verständnis fremden und eigenen Volkstums wichtige Bedeutung ausdrücklich betont.“⁶⁰

In dieser Phase waren die neueingeführten Elementar- und Sprachkurse die ersten Kurse, die in den Programmen aufgeführt wurden. Ab dem Lehrplan für das Lehrjahr 1930/31 wurden diese Kurse nicht mehr explizit vom Hauptangebot der VHGB abgetrennt und gesondert behandelt. Wie alle anderen Kurse wurden sie mit Kursnummer und Lehrkraft aufgeführt und ihre Lehrkräfte wurden im ‚Verzeichnis der Lehrer‘ aufgelistet. Tabelle 3 zeigt den Wegfall der Kooperation mit den bezirklichen Volksbildungsämtern bei der Veranstaltung von Elementar- und Fremdsprachenkursen.

58 LP 1930-1931, 2

59 vgl. Rzehak 2022, 36

60 Marquardt 1932, 121 zit. n. Urbach 1971, 212

Tab. 3: Anzahl an angekündigten Elementar- und Fremdsprachenkursen in den Lehrplänen von 1929/30 bis 1932/33⁶¹ (eigene Darstellung)

| Anzahl an angekündigten Elementar- und Fremdsprachenkursen in den Lehrplänen 1929/30 bis 1932/33 | | | | | | | | | | | | |
|---|----------------|------------|-----------|-----------|--------------------|-------------|----------|----------|-----------|------------|-----------|-----------|
| Programm | Elementarkurse | | | | Fremdsprachenkurse | | | | | | Gesamt | |
| | Deutsch | Rechnen | Sonstiges | Gesamt | Englisch | Französisch | Spanisch | Russisch | Esperanto | Schwedisch | | Gesamt |
| 1929-1930 | 1/3 | 1/1 | 2 | <i>8</i> | 2/3 | <i>2</i> | <i>1</i> | <i>1</i> | | <i>1</i> | <i>10</i> | <i>18</i> |
| 1930-1931 | 10 | 1 | | <i>11</i> | 6 | 4 | 1 | | | | <i>11</i> | <i>22</i> |
| 1931-1932 | 21 | 1 | | <i>22</i> | 8 | 6 | 2 | | | | <i>16</i> | <i>36</i> |
| 1932-1933 | 24 | 2 | | <i>26</i> | 12 | 8 | 4 | 2 | | | <i>24</i> | <i>50</i> |

4 Kooperationen

Die in den vorangegangenen Abschnitten beschriebenen programmatischen Auslegungen jeder Phase wirkten sich auf das meso- und makrodidaktische Handeln der VHGB mit Bezug auf Elementar- und Fremdsprachenkurse in sehr unterschiedlicher Weise aus: In der ersten und zweiten Phase führte die programmatische Abgrenzung dieser Kurse von der Volkshochschularbeit zu Kooperationen mit anderen, schon in diesen Bereichen tätigen Anbietern. In der dritten Phase, nachdem das Angebot von Elementar- und Fremdsprachenkursen ins Aufgabenverständnis der VHGB aufgenommen wurde, fielen nach dem ersten Programm Hinweise auf solche Kooperationen in den jährlichen Lehrplänen vollständig weg. Im Folgenden wird das makrodidaktische, kooperative Handeln der VHGB mit dem studentisch geleiteten Verein ‚Unterrichtskurse für Arbeiter‘ sowie mit den bezirklichen Volksbildungsämtern Groß-Berlins rekonstruiert, wobei auch das mesodidaktische Handeln der Programmgestaltung berücksichtigt wird.

4.1 Unterrichtskurse für Arbeiter e. V.

Die erste in den Programmen der VHGB sichtbare Kooperation war jene mit dem Verein ‚Unterrichtskurse für Arbeiter‘ (vgl. Abbildung 2). Die Berliner Ortsgruppe dieses Vereins wurde 1905 von dem damaligen Studenten und späteren Nobelpreisträger Dr. Otto Meyer-

⁶¹ Die Anzahl von Kursen, die von der VHGB selbst angeboten wurden, wird mit unformatiertem Text angegeben; die Anzahl von Kursen, die in Kooperation mit den bezirklichen Volksbildungsämtern angeboten wurden, wird weiterhin fett gedruckt. Gesamtzahlen werden kursivgesetzt. Die Kategorie ‚Sonstiges‘ beschränkt sich auf Kurse für Kurzschrift. Kurse für Zeichnen und Erdkunde werden in Tabelle 3 nicht abgebildet, da sie im Laufe der Zeit nicht mehr trennscharf als Elementar- bzw. Vorkurse vom Hauptangebot zu unterscheiden sind. Die Mindestanzahlen werden wegen der uneindeutigen Angaben unterstrichen.

hof (1884-1951) gegründet.⁶² Seit seiner Gründung organisierte der Verein ehrenamtliche, von Studierenden geleitete Kurse im Bereich der kompensatorischen Bildung. Urbach zufolge suchte die VHGB im Frühjahr 1920 Kontakt mit dem Verein.⁶³ Interne Dokumente aus der Gründungszeit der VHGB belegen jedoch eine frühere Einbindung des Vereins in der Planungsphase der VHGB. In einem Brief vom 22. Oktober 1919 an den Magistrat der Stadt Berlin, Abteilung für Volkshochschule, warb der Vorstand des Vereins für die Einrichtung einer Art Vorschule für die Volkshochschule, deren Kurse vom Verein übernommen werden könnten: „Vielleicht werden in späterer Zeit, wenn das Schulwesen so reformiert ist, wie wir es heute verlangen, die Vorkenntnisse des einfachen Mannes ausreichen, um mit Nutzen an den meisten Vorträgen der Volkshochschule teilzunehmen. Heute fehlt jedenfalls dazu der Grundstock; gewiss muss es der Einbildung und der Eitelkeit der Arbeiter schmeicheln, wenn man sie für reif erklärt, einem Unterricht zu folgen, der nicht von Grund aus aufbaut, sondern an gewisse Vorkenntnisse anknüpft. Wollen wir aber im Interesse unserer Hörer tätig sein, so müssen wir zunächst einmal die Vorbedingungen schaffen zum höheren Wissen, so bedarf unsere Volkshochschule einer Vorschule, die die elementarsten Grundbegriffe wiederholend vorbereitet zu den eigentlichen Aufgaben der Volkshochschule. Von allen ähnlichen Unternehmungen finden wir, dass einzig und allein die A. U. K. dieser Forderung genügen [...] Wir erfahren es täglich aufs Neue bei Gesprächen mit unseren Hörern, die sich freuen, in ganz Gross-Berlin wenigstens eine Stelle zu haben, wo ihnen zu allem Kaviar auch das Brot serviert wird.“⁶⁴

Unmittelbares Ergebnis des Schreibens war die Einladung eines Vertreters des Vereins zu den Planungssitzungen der VHGB.

Der Verlauf der Integration der ‚Unterrichtskurse für Arbeiter‘ in die VHGB lässt sich anhand einer Gegenüberstellung der Programme der VHGB mit Ankündigungen zur Arbeit des Vereins in der ‚Freiheit‘, Zentralorgan der Unabhängigen Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, nachvollziehen. Am 20. April 1920 wurde über die Zusammenarbeit des Vereins sowohl mit der VHGB als auch mit der Lichtenberger Volkshochschule berichtet (vgl. Abbildung 5).

Parallel zur Ausdehnung der VHGB auf die neuen Bezirke Groß-Berlins lässt sich eine entsprechende Erweiterung der Arbeit des Vereins feststellen. Die Entwicklungen wurden in der ‚Freiheit‘ mit Berichten zur VHGB, z. B. vom 11.09.1920, begleitet: „Auch der Arbeitsplan der Vorkurse und Elementarkurse hat sich erweitert. Die Volkshochschule Groß-Berlin löst diese Aufgabe der Vorbereitung auf die eigentliche Volkshochschularbeit durch eine Fusion mit den bekannten Studentischen Arbeiter-Unterrichtskursen. Auf eigene Rechnung und in eigener Verwaltung, aber in engster Lehrplangemeinschaft mit der Volkshochschule setzt dieser Verein seine Arbeit, die er schon seit vielen Jahren erfolgreich betreibt, in größerem Umfange und mit bedeutsameren Mitteln fort.“⁶⁵

Die Integration der Volkshochschule Neukölln in die VHGB im Oktober 1920 und die Einrichtung einer neuen Lehrstätte in Oberschöneweide im Januar 1921 wurden jeweils durch die zeitgleiche Ankündigung von ‚Unterrichtskursen für Arbeiter‘ in den Programmen der VHGB in den gleichen Bezirken begleitet. Auch der Beitritt der Volkshochschule Lichtenberg zur VHGB im April 1921 hatte zur Folge, dass ihre schon im vorherigen Jahr mit dem

62 V2 1923, 2

63 vgl. Urbach 1971, 43

64 Korr 1919

65 F2 1920, 2

Verein ‚Unterrichtskurse für Arbeiter‘ koordinierten Kursen nun im Programm der VHGB erschienen (vgl. Abbildung 6).

Groß-Berlin.

Unterrichtskurse für Arbeiter.

Die Unterrichtskurse für Arbeiter G. B. (vormals Akademische Unterrichtskurse für Arbeiter), Geschäftsstelle Dortheenstr. 49, beginnen am 6. Mai ihre Kurse. Der Verein hat es sich zur Aufgabe gemacht, Männern und Frauen der werktätigen Bevölkerung zu helfen, die Kenntnisse aufzufrischen, die sie in der Volkshochschule erworben haben, die jedoch im Lauf der Jahre in Vergessenheit geraten sind. Der Unterricht wird von Studenten der hiesigen Hochschulen erteilt. Unterrichtsfächer sind: Deutsch, Rechnen, Literatur, Erdkunde und Naturlehre. In politischer und religiöser Hinsicht ist der Verein streng neutral, er wird von Arbeitern und Studenten paritätisch geleitet.

Für Besucher der Volkshochschule Groß-Berlin werden besondere Vorbereitungskurse in Deutsch und Rechnen eingerichtet.

Der Unterricht findet einmal wöchentlich, abends von 7/8 bis 10 Uhr, in folgenden Lokalen statt: Niederwallstr. 12, Gipsstr. 23a und in Treptow, Neue Stragasse 6; ferner werden Kurse im Rahmen der Lichtenberger Volkshochschule veranstaltet. Der Kursus dauert etwa drei Monate und kostet 4 M. — Anmeldungen werden entgegengenommen am Mittwoch, den 28. April, in der Gipsstr. 23a und am Freitag, den 30. April, von 7 bis 10 Uhr abends, in der Niederwallstr. 12 (allgem. Hörerverammlung). Hier werden auch über die Art des Unterrichts und über die Organisation des Vereins nähere Mitteilungen gemacht.

Abb. 5: Kooperation der VHGB mit dem Verein ‚Unterrichtskurse für Arbeiter‘ (F1 1920, 6)

| Arbeitsstätte | | Montag | Dienstag | Donnerstag | Freitag |
|---------------|---|--|--|---------------------------------------|---|
| Z | Niederwallstraße 12, nahe Spittelmarkt | Naturkunde Deutsch IV Rechnen III | Ausländer-Kursus Deutsch II Rechnen IV | Deutsch III Rechnen I | Deutsch I Rechnen II |
| Z | Gipsstr. 23a, nahe Bahnhof Börse | Deutsch I Rechnen II | Deutsch III Rechnen I | Deutsch I Rechnen III | Deutsch II Rechnen IV |
| N | Gleimstr. 49 | | Deutsch I Rechnen II | Deutsch II Deutsch IV Rechnen I | Deutsch I Deutsch III Rechnen III |
| Nk | Neukölln, Kaiser-Friedrich-Straße 208/210 | Deutsch III Rechnen I | Deutsch II Rechnen I | Deutsch I Rechnen II | Deutsch I Deutsch IV Rechnen III |
| Lbg | Lichtenberg | Rathausstr. 8 Deutsch I Deutsch IV | Marktstr. 2/3 Deutsch II Rechnen I | | Marktstr. 2/3 Deutsch I Deutsch III Rechnen II |
| SO | Oberschöneweide, Zeppelinstr. | | Deutsch II | Rechnen II | |

Abb. 6: Angebot des Vereins ‚Unterrichtskurse für Arbeiter‘ (AP 2-1921, 9)

Das Kursprogramm der ‚Unterrichtskurse für Arbeiter‘ im Arbeitsplan von Oktober bis Dezember 1921 führte 48 Kurse auf, darunter ein Deutsch-Kurs für Ausländer und ein Kurs für Naturkunde, und stellte den quantitativen Höchststand der Zusammenarbeit zwischen der VHGB und dem Verein dar – soweit es den vorhandenen Quellen entnommen werden kann (vgl. Tabelle 1). Die Kurse erschienen weiterhin in den Programmen der VHGB bis zum Arbeitsplan für den Lehrabschnitt Oktober 1922 bis März 1923. Nach der inflationsbedingten Einschränkung der Arbeit der VHGB von über 40 Lehrstätten auf vier im Jahr 1923 finden sich keine weiteren Hinweise auf ‚Unterrichtskurse für Arbeiter‘ in den Programmen der VHGB. Gleichwohl wurde im ‚Vorwärts‘, dem Zentralorgan der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, am 23. Oktober 1923 über die Fortführung der Unterrichtskurse in fünf Lehrstätten berichtet – darunter zwei in bezirklicher Verantwortung, die sich zum ‚Verband der Volkshochschule Groß-Berlin‘ zusammengeschlossen hatten.⁶⁶ Jenseits dieses Berichts konnten keine weiteren Hinweise zur Arbeit des Vereins ‚Unterrichtskurse für Arbeiter e. V. Sitz Berlin‘ gefunden werden; möglicherweise stellte er seine Arbeit ein.

Die Hinweise auf die Kooperation der VHGB mit diesem Verein in den Programmen der VHGB zwischen 1920 und 1922/23 ermöglichen nicht nur Einblicke in das makrodidaktische Handeln der Verwaltung der VHGB, das in der ‚Freiheit‘ mit dem Ausdruck „engster Lehrplangemeinschaft“⁶⁷ beschrieben wurde, sondern auch in das mesodidaktische Handeln auf der Ebene der Programmgestaltung. Die Platzierung der ‚Unterrichtskurse für Arbeiter‘ in der Einleitung des Programms mit der Überschrift ‚Vorbereitungskurse‘ – sichtbar durch weitere Ankündigungen vom Hauptangebot der VHGB getrennt – lässt sich als „Ausdruck eines pädagogischen Handlungskonzeptes“⁶⁸ interpretieren. Zwar wollte die VHGB die Aufmerksamkeit der Lesenden auf diese Kurse lenken, jedoch sollten die Kurse nicht als zugehörig zum Angebot der VHGB verstanden werden. Im Gegensatz zu den Kursen der VHGB wurden die Unterrichtskurse ohne Kursnummer und ohne Benennung der Lehrkräfte aufgeführt. Dadurch wurde die Botschaft verstärkt, dass die Kurse von einem externen Anbieter durchgeführt werden. Diese mesodidaktischen Entscheidungen bei der Programmgestaltung bringen eine Ambivalenz gegenüber der Überzeugungen der *Neuen Richtung*, dass Elementarkurse kein Thema der Volkshochschularbeit seien, ans Licht: Die prominente Ankündigung solcher Kurse steht im Widerspruch zum Versuch der VHGB, ihre eigene Arbeit von diesen Kursen abzugrenzen. Durch die Kooperation mit einem externen Anbieter fand die VHGB einen Mittelweg, sich einerseits an den Idealen der *Neuen Richtung* zu orientieren und andererseits den vorhandenen Bedarf an Elementarkursen unter der Zielgruppe der Arbeiterschaft gerecht zu werden.

4.2 Bezirkliche Volksbildungsämter

Ähnlich wie bei ihrer Kooperation mit dem Verein ‚Unterrichtskurse für Arbeiter‘ kooperierte die VHGB mit einigen bezirklichen Volksbildungsämtern, um ihr Kursprogramm durch Elementar- und Fremdsprachenkurse zu ergänzen. In der Zeit vor dem Inkrafttreten des Groß-Berlin-Gesetzes im Oktober 1920 versuchte die VHGB, die erst 1919 gegründeten Volkshochschulen der künftigen Bezirke zu überzeugen, sich der VHGB anzuschließen. Viele dieser Volkshochschulen hatten schon Elementar- und Fremdsprachenkurse in ihre

66 V1 1923, 3

67 F2 1920, 2

68 Gieseke & Opetl 2003, 45

eigenen Programme integriert, z. B. die Volkshochschule Neukölln, die ihren Lehrbetrieb im Oktober 1919 aufgenommen hatte. In ihrem ersten Lehrabschnitt bot diese Volkshochschule 25 Vorlesungen mit Übungen und 24 Sprachkurse an.⁶⁹

Bei den Verhandlungen über den Zusammenschluss der Volkshochschulen kristallisierten sich Elementar- und Sprachkurse zu einem Konfliktpunkt heraus. Die Bezirke befürchteten – wahrscheinlich als Folge des in der Presse zugespitzten Richtungsstreits –, dass die VHGB „die lokalen Bedürfnisse und die Forderung nach elementarer Vorbildung nicht genügend berücksichtigen“⁷⁰ würde. Zusammen mit dem Bürgermeister Paul Schablow,⁷¹ der auch dem Vorstand der VHGB angehörte, versuchte der Geschäftsführer Merz in der Denkschrift ‚Gesichtspunkte für den Zusammenschluss der Groß-Berliner Volkshochschulen‘ die vorhandenen Bedenken wie folgt zu zerstreuen: „Wenn vonseiten der Gemeindevertreter darauf hingewiesen wurde, dass die Hörschaft der Einzelgemeinden auf die dort schon eingeführten Vorkurse in den Elementarfächern, Sprachen und dgl. nicht verzichten wolle, so möchten wir betonen, dass die V. H. G. B. bereits mit den in Arbeiterkreisen seit Jahren ausgezeichnet eingeführten ‚Unterrichtskursen für Arbeiter‘ in nahe Beziehung getreten ist und bereits selbst solche Vorkurse, die sehr erheblich ausgebaut werden sollen, für die eben laufende Unterrichtsperiode angesetzt hat. Im gleichen Sinn ist die Durchführung von Sprachkursen in Aussicht genommen.“⁷²

Wie dem Arbeitsplan der VHGB für Oktober bis Dezember 1920 entnommen werden kann, schlossen sich als erstes die Volkshochschulen in Neukölln und Wilmersdorf der VHGB an. Ihre Elementar- und Fremdsprachenkurse wurden weitergeführt und entsprechend im Arbeitsplan unter den Vorbereitungskursen erwähnt (vgl. Abbildung 3). Dass diese Kurse auf Dauer eine gemeinsame Arbeit der VHGB und des bezirklichen Volksbildungsamtes darstellten, kann aus einer Ankündigung in der ‚Freiheit‘ vom 29. September 1922 entnommen werden: „Sprachkurse der Volkshochschule – Arbeitsstätte Neukölln. Die seit einigen Jahren vom Bezirksamt Neukölln im Anschluss an die Volkshochschule Groß-Berlin veranstalteten Sprachkurse (Französisch, Englisch, Russisch, Spanisch und Esperanto) werden auch weiterhin fortgesetzt.“⁷³

Fremdsprachenkurse der Volkshochschule Lichtenberg wurden ab April 1921 in ähnlicher Weise in den Arbeitsplan der VHGB integriert. In den Jahren vor der inflationsbedingten Einschränkung der Arbeit erreichten die Hinweise auf Fremdsprachenkurse in den Programmen der VHGB einen Höchstwert im Arbeitsplan für Oktober 1922 bis März 1923. Zusammengerechnet wurden mindestens 24 Kurse in Englisch, Spanisch, Französisch, Russisch, Schwedisch und Esperanto an sechs Lehrstätten angeboten (vgl. Tabelle 1).

Nach der inflationsbedingten Einschränkung der Arbeit wurde die Ankündigung von Elementar- und Fremdsprachenkursen in den Programmen durch die ‚Richtlinien für den Verband Volkshochschule Groß-Berlin‘ geregelt. Die erforderliche sichtbare Trennung solcher Kurse vom Angebot der VHGB lässt sich in der Werbung für die Volkshochschule Lichtenberg im Arbeitsplan 1925/26 gut erkennen (Abbildung 7).

69 vgl. Museum Neukölln 2019, 6

70 D 1920, 120

71 Seine Lebensdaten sind nicht bekannt.

72 D 1920, 119

73 F3 1922, 6

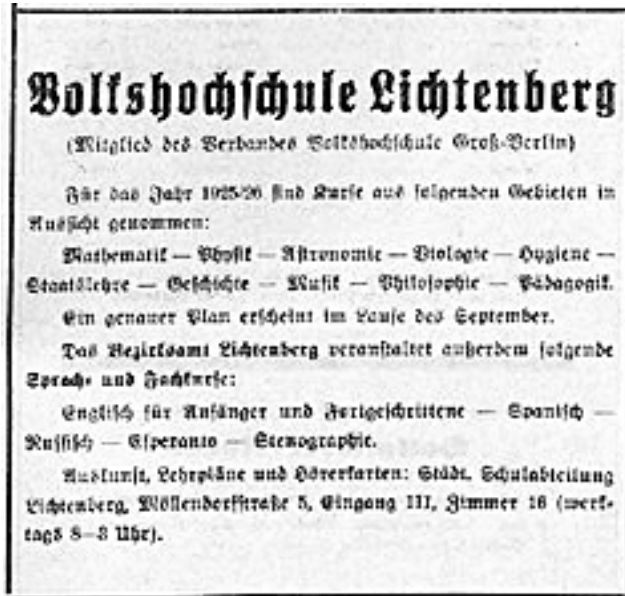


Abb. 7: Werbung für die Volkshochschule Lichtenberg (AP 1925-1926, 15)

Die programmatische Trennung der Kurse wird durch die Betonung der Verantwortlichkeit des Bezirksamts Lichtenbergs für die Sprach- und Fachkurse bekräftigt. Statt einer Hervorhebung der Kurse, wie in den früheren Jahren am Anfang des Programms unter den Vorbereitungskursen, erscheint die Werbung für die Volkshochschule Lichtenberg nun ganz am Ende des Arbeitsplans. Die mesodidaktische Entscheidung, die bei dieser Programmgestaltung getroffen wurde, lässt keinen Zweifel daran, dass die Veranstaltung solcher Kurse während der zweiten Phase nicht zum Aufgabenverständnis der VHGB gehörte.

Als Marquardt 1929 die Geschäftsführung übernahm und die Wiedereingliederung aller bezirklichen Volkshochschulen mit der VHGB abgeschlossen war, ähnelten die Verhandlungen über die Elementar- und Fremdsprachenkurse den Vorgängen während der Gründungszeit. Erneut bedurften sie besonderer Beachtung, wie ein Schreiben vom 12. September 1929 von der VHGB an die Deputation für Kunst und Bildung mit beifolgenden Kosten-Voranschlag für das Jahr 1930/31 demonstriert: „Das immer stärker auftretende Bedürfnis nach Elementarkursen kann von der Volkshochschule nicht ignoriert werden. Es sind Verhandlungen mit den Volksbildungsämtern der Bezirke im Gange, um diese Veranstaltungen unter rationellen Gesichtspunkten zu vereinheitlichen. Die Volkshochschule wird solche Kurse nur durchführen, soweit sie als Bedürfnis der minderbemittelten Kreise nachweisbar sind. Dasselbe gilt für die Fremdsprachenkurse, die zum Teil schon heute in einzelnen Bezirken stattfinden und für deren Durchführung ebenfalls eine Vereinheitlichung wünschenswert ist.“⁷⁴

Der Lehrplan 1929/30 veranschaulicht eine weitere Besonderheit bei der Wiedereingliederung der bezirklichen Volkshochschularbeit in die VHGB: Während die Zuständigkeit für

sämtliche Kurse außerhalb des Zentrums bei den jeweiligen Volksbildungsämtern blieb,⁷⁵ fand noch ein Nebeneinander bei der Kursplanung statt, das einer Vereinheitlichung bedurfte. Bei der Ankündigung der Elementar- und Fremdsprachenkurse wurde teilweise noch nach der Vorschrift der alten Verbandsrichtlinien von 1923 gehandelt. So wurden die Vorkurse des Bezirksamtes Charlottenburg sowie der Volksbildungsämter Lichtenberg und Friedrichshain separat angekündigt, jedoch zu den sonstigen Kursen ihres jeweiligen Bezirks gruppiert. Die für die Teilnahme notwendigen Karten dafür konnten nur beim jeweiligen Volksbildungsamt oder am Unterrichtsort gekauft werden. Dieses Faktum spiegelt das Verhältnis der VHGB zu sämtlichen früheren, von den Volksbildungsämtern angebotenen Elementar- und Fremdsprachenkurse wider. Dadurch, dass sich die VHGB gegen den Kartenverkauf für die in Kooperation angebotenen Kurse entschied, wurde keine Statistik dieser Kurse (zumindest von Seiten der VHGB) erfasst. Nach der versuchsweisen Einführung hauseigener Fremdsprachenkurse im ersten Lehrabschnitt des Lehrjahres 1929/30 wurde im ersten Mitteilungsblatt des Jahres über einen Ansturm von Anmeldungen berichtet, die nur teilweise berücksichtigt werden konnten.⁷⁶ Für Interessierte mit Vorkenntnissen wurde alternativ auf die Möglichkeit hingewiesen, sich beim Volksbildungsamt Prenzlauer Berg für einen Englischkurs für Fortgeschrittene anzumelden.⁷⁷

Die Zusammenführung der Kurse erfolgte ab dem Lehrplan 1930/31, indem alle Elementar- und Fremdsprachenkurse als eigene Lehrveranstaltungen der VHGB in den Lehrplänen und Mitteilungsblättern erschienen. Dementsprechend erhielten sie, wie im Abschnitt 3.3 erwähnt, eine eigene Kursnummer, die jeweiligen Lehrkräfte wurden namentlich genannt und auch im Verzeichnis der VHGB aufgeführt. Die Kurse wurden zudem an ihren ursprünglichen Platz, am Anfang des Programms, platziert. So wurde optisch unterstrichen, was durch den Abteilungstitel ‚Aufbaukurse‘ zum Ausdruck kommt: Elementar- und Fremdsprachen-Angebote wurden nicht mehr als kompensatorische und kompetenzfördernde Vorstufen der Volkshochschularbeit verstanden, die im Sinne der *Neuen Richtung* auszulagern wären, sondern als Grundstein der eigenen Arbeit. Somit war aus programmatischer Sicht keine explizite Kooperation mit den Volksbildungsämtern mehr nötig. Dass die VHGB in dieser Phase die vollständige Verantwortung für die Elementar- und Fremdsprachenkurse übernahm, lässt sich auch anhand ihrer eigenen statistischen Auswertungen erkennen. Nach der Aufnahme dieser Kurse in das Hauptprogramm erscheinen Angaben zu ihren Belegungen zum ersten Mal in der in den Mitteilungsblättern aufgeführten Statistik.⁷⁸ Laut dem ersten Mitteilungsblatt aus dem Lehrjahr 1931/32 wurden 29 % aller Belegungen im Lehrjahr 1930/31 bei den Aufbau- und Fremdsprachenkursen verzeichnet.⁷⁹

75 Dieser Zustand lässt sich von der namentlichen Erwähnung in den Kopfzeilen des Programms der einzelnen Volksbildungsämter, mit denen für das jeweilige Angebot im Westen, Norden, Nordosten, Osten und Süden zusammengearbeitet wurde, entnehmen.

76 vgl. Mitteilungen 1929-1930, Nr. 1, 1

77 ebd.

78 vgl. Mitteilungen 1931-1932, Nr. 1, 1

79 ebd.; Weitere Statistiken der VHGB finden sich im Landesarchiv Berlin (A Rep. 021 Nr. 6) und bei Engelhardt (1926).

5 Fazit und Diskussion

Zusammenfassend konnte bei der Analyse der programmatischen Einbettung von Elementar- und Fremdsprachenkursen in die Programme der VHGB entlang von drei Phasen (1920-1923, 1923-1929, 1929-1933) eine Veränderung in der Betrachtung der Veranstaltung solcher Kurse als eigene Aufgabe der VHGB vor dem Hintergrund des Aufbaus von Kooperationen festgestellt werden. Wegen ihrer ursprünglichen Orientierung an der *Neuen Richtung* lehnte die VHGB die Aufnahme von Elementar- und Fremdsprachenkursen in ihr Hauptprogramm zunächst prinzipiell ab. Dennoch musste sie bei der Eingliederung der bezirklichen Volkshochschulen die Anforderungen der neugewonnenen Hörschaften berücksichtigen, welche nicht auf Elementar- und Fremdsprachenkurse verzichten wollten. Um zwischen diesen divergierenden Ansprüchen zu vermitteln, ging die VHGB Kooperationen mit dem Verein ‚Unterrichtskurse für Arbeiter‘ und den bezirklichen Volksbildungsämtern während der ersten Phase (1920-1923) ein. Damit zeigte sich die VHGB bereit, über die vom Verein und den Volksbildungsämtern veranstalteten Elementar- und Fremdsprachenkurse in ihren Arbeitsplänen zu informieren. Es ist anzunehmen, dass der Verein und die Volksbildungsämter von der berlinweiten Distribution der Programme der VHGB profitierten. Jedenfalls konnte die VHGB durch Kurshinweise in den Arbeitsplänen den von den Vertretern der Bezirke geäußerten Bedarf berücksichtigen, ohne die Kurse selbst veranstalten zu müssen. Zugleich stellte die VHGB die Informationen in ihren Programmen so dar, dass eine Distanzierung der eigenen Arbeit von den durch die Kooperationen angebotenen Kursen unterstrichen wurde. Trotz dieser programmatisch bedingten Positionierung gegen die Betrachtung solcher Kurse als ‚echte‘ Volkshochschularbeit wird im Material ein sehr ausgeprägtes Kooperationsgefüge sichtbar, welches in der quantitativen Analyse der Kurshinweise zum Ausdruck kommt.

Mit der Einführung der Richtlinien für den ‚Verband Volkshochschule Groß-Berlin‘ im Sommer 1923 begann eine zweite Phase, in der sich die VHGB noch konsequenter der ausgrenzenden Programmatik der *Neuen Richtung* mit Bezug auf Elementar- und Fremdsprachenkurse verpflichtete. In dieser Phase finden sich nur vereinzelte Hinweise auf Fremdsprachenkurse, die in Kooperation mit dem Volksbildungsamt Lichtenberg veranstaltet wurden. Während die Betrachtung der strukturellen Einbettung der Kurse in die Programme Einblicke in das mesodidaktische Planungshandeln liefert, gewährt die Untersuchung von Kooperationen mit anderen Organisationen Einblicke in das makrodidaktische Handeln. So lassen sich die Kooperationen der VHGB mit dem Verein ‚Unterrichtskurse für Arbeiter‘ und den bezirklichen Volksbildungsämtern als makrodidaktisches Handeln einordnen. Der Abbau dieser Kooperation ging mit der Aufnahme der bisher im Rahmen dieser Kooperationen angebotenen Kurse in das Hauptprogramm der VHGB während der dritten Phase unter Marquart einher. Ihre Funktion, die Veranstaltung von Elementar- und Fremdsprachenkursen klar von der Arbeit der VHGB abzugrenzen, hatte sich erübrigt. Somit lässt sich für die dritte Phase eine Verlagerung des didaktischen Handelns im Elementar- und Fremdsprachenbereich von der Makroebene zur Mesoebene durch den Wegfall der Kooperationen feststellen. Mit Blick auf die gegenwärtige Kooperationsforschung in der Erwachsenenbildung rückt die Untersuchung der Kooperationen der VHGB mit Anbietern von Elementar- und Fremdsprachenkursen während der Weimarer Republik übliche Auslegungen in ein anderes Licht. So impliziert ‚Kooperation‘ traditionell ein positives bildungspolitisches Leitbild, um Koordinations- und Systemprobleme in der Erwachsenenbildung zu bearbeiten, wie z. B. fehlende

Abstimmung, Vermeidung von Doppelangeboten, Herstellung von Übergängen zwischen Bildungskontexten und neuen Zugängen zu Lernorten.⁸⁰ Jenseits der „warmen Konnotationen“⁸¹ dieser Kooperationsprogrammtiken, wie sie sich seit der Bildungsreformära der 1960er und 1970er Jahre in bildungspolitischen Dokumenten, Gesetzestexten und Förderprogrammen vielfältig wiederfinden, offenbaren die vorgestellten Befunde zu den ersten beiden Phasen der VHGB, dass hier Kooperation als Ansatz fungiert, um sich programmatisch von anderen Anbietern und ihren Bildungsprogrammen abzusetzen. Zwar verfolgte die VHGB eine „Sicherung der pädagogischen Qualität“⁸² durch ihre Kooperationen, jedoch nicht im gängigem Sinne. Laut den Richtlinien für den ‚Verband Volkshochschule Groß-Berlin‘ diente die getrennte Aufführung der Elementar- und Fremdsprachenkurse der „Wahrung des Hochschul-Charakters“⁸³ der eigenen Arbeit. Das Kenntlichmachen von Kooperationen funktionierte dementsprechend als Absicherung der eigenen pädagogischen Qualität gegenüber einer vermeintlich geringeren Qualität des kooperierenden Anbieters. Marquardt kritisierte diese Einstellung als eine „immer wieder auftauchende Geringschätzung des Fremdsprachen-Unterrichts“⁸⁴ und „des Deutschunterrichts bei gewissen Volkshochschulleuten, etwa unter der Bezeichnung Elementar-Unterricht“⁸⁵. Sobald das Angebot von Elementar- und Fremdsprachenkursen ins Aufgabenverständnis der VHGB integriert war, bedurfte es keiner Kooperationen mehr. Diese Ergebnisse tragen zur bisher kaum vorhandenen Forschung zu Kooperationen in der Erwachsenenbildung zwischen Volksbildungsanbietern während der Weimarer Zeit bei und lassen die Konstitution einer Bildungslandschaft unterschiedlicher Anbieter in dieser Ära sichtbar werden.

An dieser Stelle ist zu betonen, dass sich die Befunde dieser Untersuchung zu Kooperationen zwischen der VHGB und anderen Anbietern explizit auf das Angebot von Elementar- und Fremdsprachenkursen während der Weimarer Zeit beziehen. In seiner historischen Darstellung der VHGB erwähnt Urbach weitere Kooperationen der VHGB mit anderen Berliner Volksbildungsanbietern, die – soweit seinen kurzen Beschreibungen entnommen werden kann – ein Spektrum von unterschiedlichen Kooperationsverhältnissen abbilden: Auf der einen Seite wird von einem kurzfristigen, durch die Stadt erzwungenen Zusammenschluß mit der Humboldt-Akademie berichtet⁸⁶ und auf der anderen Seite von einer von Marquardt vorangetriebenen Kooperation der VHGB mit der Deutschen Hochschule für Politik⁸⁷, die offensichtlich mehr an die üblichen, positiv ausgelegten Vorstellungen von Kooperationen erinnert. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit sämtlichen Kooperationen der VHGB mit anderen Berliner Volksbildungsanbietern während der Weimarer Republik könnte deshalb weitere Erkenntnisse über die Ausprägungen von historischen Kooperationen und ihren Zusammenhang mit der programmatischen Ausrichtung der damaligen Volkshochschularbeit während unterschiedlichen Phasen ermöglichen. Eine solche Ausdifferenzierung historischer Kooperationen könnte neue Perspektiven für die gegenwärtige Kooperationsforschung in der Erwachsenenbildung im Weiterbildungsbereich eröffnen.

80 vgl. Jütte 2002, 13-17; Dollhausen & Feld 2010, 24

81 Wittpoth 2013, 92

82 Alke & Jütte 2018, 606

83 zit. n. Urbach 1971, 120

84 Marquardt 1932, 121 zit. n. Urbach 1971, 212

85 Urbach 1971, 212

86 vgl. ebd., 38

87 vgl. ebd., 54-55; siehe auch Rzehak 2022, 34 und 41

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Alke, M. (2021): Stichwort Kooperieren. In: weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 28 (3), 12-13.
- Alke, M. (2022): Kooperation als Koordinationsform im Spannungsfeld pluraler Handlungs- und Beziehungslogiken. Zum Analysepotenzial der Soziologie der Konventionen für die erziehungswissenschaftliche Organisations- und Steuerungsforschung. In: M. Alke & T. C. Feld (Hrsg.): Steuerung von Bildungseinrichtungen. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens. Wiesbaden: Springer VS, 251-278.
- Alke, M. & Jütte, W. (2018): Vernetzung und Kooperation in der Weiterbildung. In: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, 605-621.
- Alke, M. & Stimm, M. (2020): Zwischen Kontinuität und Bruchstellen? Die Volkshochschule Groß-Berlin während des Übergangs zum Nationalsozialismus. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 29, 91-104.
- Baker, F. (2019): Gründung und Anfangsjahre der Volkshochschule Spandau im Spiegel des ‚Richtungsstreits‘ der Weimarer Volksbildungsbewegung. In: M. Alke & M. Stimm (Hrsg.): 100 Jahre Berliner Volkshochschulprogramme – Ergebnisse aus studentischen Forschungsprojekten. Erwachsenenpädagogischer Report, Bd. 65, 19-36. Online unter: https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/21809/EPR65_19_Baker.pdf?sequence=1. (Abrufdatum: 01.08.2022).
- Büchter, K. (2012): Kooperation zwischen Weiterbildungseinrichtungen und Betrieben Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts. Hessische Blätter für Volksbildung, 62 (3), 205-223.
- Ditschek, E. & Schulze, S. (1995): 50 Jahre Volkshochschule im Bezirk Wedding von Berlin 1945–1995. Berlin: Mackensen Verlag.
- Dollhausen, K. & Feld, T. (2010): Für Lebenslanges Lernen kooperieren. Entwicklungslinien und Perspektiven für Kooperationen in der Weiterbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, (1), 24-26.
- Ebner von Eschenbach, M. & Dinkelaker, J. (2019): Arbeitspläne als Quellen zur Geschichte der Volkshochschulen in der Weimarer Republik. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 28, 77–89.
- Engelhardt, V. (1926): Die Bildungsinteressen in den einzelnen Berufen: Eine auf Grund des Materials der Volkshochschule Groß-Berlin durchgeführte statistische Untersuchung. Frankfurt: Neuer Frankfurter Verlag.
- F1 1920 – Freiheit. Berliner Organ der Unabhängigen Sozialdemokratie Deutschlands, 27.04.1920, 3. Jg., Nr. 146. Online unter: <https://collections.fes.de/historische-presse/periodical/zoom/227105>. (Abrufdatum: 22.06.2024).
- F2 1920 – Freiheit. Berliner Organ der Unabhängigen Sozialdemokratie Deutschlands, 11.09.1920, 3. Jg., Nr. 379. Online unter: <https://collections.fes.de/historische-presse/periodical/zoom/228613>. (Abrufdatum: 22.06.2024).
- F3 1922 – Freiheit. Berliner Organ der Unabhängigen Sozialdemokratie Deutschlands, 29.09.1922, 5. Jg., Nr. 347. Online unter: <https://collections.fes.de/historische-presse/periodical/zoom/236290>. (Abrufdatum: 22.06.2024).
- Gieseke, W. & Opelt, K. (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945-1997. Unter Mitarbeit von U. Heuer. Opladen: Leske und Budrich.
- Harten, M. (2019): Die Volkshochschule Groß-Berlin im Übergang von der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus – Eine Dokumentenanalyse der Programmhefte von 1932/33 und 1933/34. In: M. Alke & M. Stimm (Hrsg.): 100 Jahre Berliner Volkshochschulprogramme – Ergebnisse aus studentischen Forschungsprojekten. Erwachsenenpädagogischer Report, Bd. 65, 37-60. Online unter: https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/21808/EPR65_37_Harten.pdf?sequence=1. (Abrufdatum: 01.08.2022).
- Jütte, W. (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse einer lokalen Institutionenlandschaft. Bielefeld: wbv.
- Käpplinger, B. (2020): Wie weit trägt der ‚Jobel‘? Chancen und Gefahren von Jubiläen für die Erwachsenenbildung und ihre Historiografie. In: O. Dörner, A. Grotlüschchen, G. Molzberger & J. Dinkelaker (Hrsg.): Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung. Opladen: Barbara Budrich, 34-44.
- Käpplinger, B. (2022): Arbeitspläne und Leitideen in der Weimarer Republik – Divergente Richtungen der Volkshochschulen in Bremen und in Gießen. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 45, 275–293. Online unter: <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00209-7>. (Abrufdatum: 28.01.2023).
- Museum Neukölln (2019): Eine Schule der Demokratie. Zur Geschichte der Volkshochschule Neukölln 1919 – 2019. Berlin.
- Nolda, S. (2018): Programmanalyse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung - Methoden und Forschung. In: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, 433-450.
- Nuissl, E. (2014): Programm und Programmatik – Ein (Ein-)Blick in die Erwachsenenbildung. In: H. Paetzold, H. von Felden & S. Schmidt-Lauff. Programme, Themen und Inhalte in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 16-35.

- Picht, W. (1950): Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland. Braunschweig: Westermann Verlag.
- Reich-Claasen, J. & von Hippel, A. (2018): Programm- und Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, 1403-1423.
- Rütz, C. P. (2019): Nationalsozialistische Volksbildungsarbeit als politisch weltanschauliche Unterweisung und moralische Unterstützung der Kriegsführung. Eine Dokumentenanalyse der Volkshochschule Groß-Berlin in den Jahren 1930 bis 1942. In: M. Alke & M. Stimm (Hrsg.): 100 Jahre Berliner Volkshochschulprogramme – Ergebnisse aus studentischen Forschungsprojekten. Erwachsenenpädagogischer Report, Bd. 65, 61-74. Online unter: https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/21807/EPR65_61_Ruetz.pdf?sequence=1. (Abrufdatum: 01.08.2022).
- Rzehak, H. (2022): Erwin Marquardt als Repräsentant der Volkshochschule Groß-Berlin am Ende der Weimarer Republik. Eine historische Dokumentenanalyse bisher nicht ausgewerteter Zeitschriftenartikel. Erwachsenenpädagogischer Report, Bd. 74. Online unter: <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/25897>. (Abrufdatum: 13.07.2023).
- Schrader, J. & Ioannidou, A. (2011): Ziele, Inhalte und Strukturen der Erwachsenenbildung im Spiegel von Programmanalysen. In: T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hrsg.): Erwachsenenbildung - Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 4. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 259–269.
- Telger, M. F. (2011): Entstehung und Entwicklung der Volkshochschule(n) Wien und Berlin von ihren Anfängen bis 1933. Eine historisch-vergleichende Gegenüberstellung. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Tietgens, H. (2001): 'Soziologie der Volksbildung' – Revision eines Geschichtsbildes. In: M. Friedenthal-Haase (Hrsg.): Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert – Was war wesentlich? München und Mering: Rainer Hampp Verlag, 185-198.
- Urbach, D. (1971): Die Volkshochschule Groß-Berlin 1920 bis 1933. Stuttgart: Ernst Klett.
- Wittpoth, J. (2013): Einführung in die Erwachsenenbildung (4. Auflage). Stuttgart: UTB.
- V1 1923 – Vorwärts. Berliner Volksblatt. Zentralorgan der Vereinigten Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, 23.10.1923, 40. Jg., Nr. 496. Online unter: <https://collections.fes.de/historische-presse/periodical/zoom/137732>. (Abrufdatum 22.06.2024).
- V2 1923 – Vorwärts. Berliner Volksblatt. Zentralorgan der Vereinigten Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, 19.12.1923, 40. Jg., Nr. 592. Online unter: <https://collections.fes.de/historische-presse/periodical/zoom/138359>. (Abrufdatum: 22.06.2024).
- Wollenberg, J. (1986): Volksbildung zwischen Anpassung und Widerstand. Kooperationsmodelle von Gewerkschaften und Volkshochschulen in Geschichte und Gegenwart. In: H. Preiss & H. Glaser (Hrsg.): Qualifizieren statt Entlassen: Volksbildung statt Eliteförderung. VSA Verlag, 75-106.

Archivalien

- AP 1-1920 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan Januar-März 1920; Zentral- und Landesbibliothek Berlin, B 585 VH 1.
- AP 2-1920 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan April-Juli 1920; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/20.
- AP 3-1920 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan Oktober-Dezember 1920; Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, VI. HA, NI Solger, F., Nr. 175.
- AP 1-1921 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan Januar-März 1921; Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, VI. HA, NI Solger, F., Nr. 175.
- AP 2-1921 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan April-Juni 1921; Zentral- und Landesbibliothek Berlin, B 585 VH 1.
- AP 3-1921 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan Oktober-Dezember 1921; Bayerische Staatsbibliothek München, H.lit.p. 413 lc-1921.
- AP 1-1922 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan Januar-März 1922; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/20.
- AP 2-1922 – Volkshochschule Gr.-Berlin, Arbeitsplan April-Juni 1922, Kurzversion; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/20.
- AP 1922-1923 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan Oktober 1922-März 1923; Pfälzische Landesbibliothek Speyer, 31.4334.
- AP 3-1923 – Arbeitende Männer und Frauen!, Flugblatt zur Volkshochschule Groß-Berlin; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/15-12.
- AP 1924-1925 – Volkshochschule Groß-Berlin (Mitglied des Verbandes Volkshochschule Groß-Berlin), Arbeitsplan für das 6. Lehrjahr 1924-1925; Zentral- und Landesbibliothek Berlin, B 585 VH 1.
- AP 1925-1926 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan für das 7. Lehrjahr 1925-1926; Evangelisches Zentralarchiv in Berlin, Z 4387.

- AP 1926-1927 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan für das 8. Lehrjahr 1926-1927; Zentral- und Landesbibliothek Berlin, B 585 VH 1.
- AP 1927-1928 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan für das 9. Lehrjahr 1927-1928; Zentral- und Landesbibliothek Berlin, B 585 VH 1.
- AP 1928-1929 – Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan für das 10. Lehrjahr 1928-1929; Zentral- und Landesbibliothek Berlin, B 585 VH 1.
- D 1920 – Denkschrift „Gesichtspunkte für den Zusammenschluss der Groß-Berliner Volkshochschulen“ 1920, unterschrieben von Merz und Schablow, in der Akte für Grundsätzliche Fragen der Volkshochschule und der Volkshochschule Berlin; Landesarchiv Berlin, A Rep. 021, Nr. 1, 115-121.
- LP1 1924 – Volkshochschule Groß-Berlin (Verband Volkshochschule Groß-Berlin) [...], Lehrplan für das Vierteljahr Januar-März 1924; Privateigentum Francesca Baker, ursprünglich aus dem Privatarchiv Korthaase⁸⁸.
- LP 1929-1930 – Volkshochschule Groß-Berlin, Lehrplan für 1929/1930; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/20.
- LP 1930-1931 – Volkshochschule Groß-Berlin, Lehrplan für 1930/1931; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/20.
- LP 1931-1932 – Volkshochschule Groß-Berlin, Lehrplan für 1931/1932; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/20.
- LP 1932-1933 – Volkshochschule Groß-Berlin, Lehrplan für 1932/1933; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/20.
- Mitteilungen 1920 – Mitteilungen der Volkshochschule Groß-Berlin, 1920, 1. Jg., Nr. 1 und 2; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/10.
- Mitteilungen 1922 – Mitteilungen der Volkshochschule Groß-Berlin, 1922, 2. Jg., Nr. 15; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/10.
- Mitteilungen 1929-1930 – Mitteilungsblatt der Volkshochschule Groß-Berlin, Lehrjahr 1929/30, Nr. 1 und 3; Staatsbibliothek zu Berlin, 4“ @Ay 13413/27.
- Mitteilungen 1931-1932 – Mitteilungsblatt der Volkshochschule Groß-Berlin, Lehrjahr 1931/32, Nr. 1-4; Staatsbibliothek zu Berlin, 4“ @Ay 13413/27.
- HumHo 1919-1920 – Nachrichtenblatt der Humboldt-Hochschule 1919/20, 1. Jg., Nr. 7; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13411/25.
- Korr 1919 – Schreiben an den Magistrat der Stadt Berlin, Abt. für Volkshochschule vom Vorstand der Akademischen Unterrichtskursen für Arbeiter (e. V.) Sitz Berlin vom 22.10.1919, in der Akte für Grundsätzliche Angelegenheiten der Volkshochschule Groß-Berlin; Landesarchiv Berlin, A Rep. 021 Nr. 2, 244.
- Korr 1929 – Schreiben an die Deputation für Kunst und Bildung von der Volkshochschule Groß-Berlin, mit beifolgendem Kosten-Voranschlag für das Jahr 1930/31 vom 12.09.1929, in der Akte für Haushaltspläne der Volkshochschule Groß-Berlin 1921-1943; Landesarchiv Berlin, A Rep. 021 Nr. 5.

Autorin

Baker, Francesca; M. A., Eberhard Karls Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Volksbildung in Deutschland vor 1945, empirische Analyse historischer Volkshochschulprogramme
francesca.baker@uni-tuebingen.de

88 Werner Korthaase (1937-2008) leitete die Volkshochschule Neukölln von 1969 bis 1998 (vgl. Museum Neukölln 2019).

IV Anhang

Übersicht der Archivalien

Übersicht der Archivalien [nach Einrichtungen]

Humboldt-Hochschule

Nachrichtenblatt der Humboldt-Hochschule 1919/20, 1. Jg., Nr. 7; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13411/25.

Volkshochschule Dessau-Roßlau

Kaufmännische und staatsbürgerliche Fortbildungskurse [...], Sommerhalbjahr 1919; Stadtarchiv Dessau-Roßlau, Sch 26-260.

Mitteilungen des Vorstandes der Dessauer Volks-Hochschulkurse und Mitteilungen des Verwaltungsausschusses der Dessauer Volks-Hochschulkurse, 1 (1920)-8 (1922), 13 (1925) bis 25 (1931); Deutsche Nationalbibliothek Leipzig, ZB 25033.

Volkshochschule Freiburg im Breisgau

Programm der Volkshochschule Freiburg i. Br. ‚Sommersemester 1929‘; Bibliothek Stadtarchiv Freiburg i. Br., 97/465.

Programm der Volkshochschule Freiburg i. Br. ‚Sommersemester 1932‘; Bibliothek Stadtarchiv Freiburg i. Br., 97/462.

Programm der Volkshochschule Freiburg i. Br. ‚Wintersemester 1929/30‘; Bibliothek Stadtarchiv Freiburg i. Br., 97/464.

Programm der Volkshochschule Freiburg i. Br. ‚Wintersemester 1931/32‘; Bibliothek Stadtarchiv Freiburg i. Br., 97/463.

Volkshochschule Groß-Berlin

Arbeitende Männer und Frauen!, Flugblatt zur Volkshochschule Groß-Berlin; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/15-11.

Arbeitende Männer und Frauen!, Flugblatt zur Volkshochschule Groß-Berlin; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/15-12.

Arbeitsplan der Volkshochschule Gr.-Berlin April-Juni 1922, Kurzversion; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/20.

Arbeitsplan der Volkshochschule Gr.-Berlin Januar-März 1921, Übersicht über die Wissensgebiete; Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, VI. HA, NI Solger, F, Nr. 175.

Arbeitsplan der Volkshochschule Gr.-Berlin Oktober 1922-März 1923, Kurzversion; Landesarchiv Berlin, A Rep.021 Nr. 7.

Arbeitsplan für das 9. Lehrjahr 1927-1928; Zentral- und Landesbibliothek Berlin, B 585 VH 1.

Bildungsplan der Volkshochschule Groß-Berlin 1932; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/25.

Denkschrift „Gesichtspunkte für den Zusammenschluss der Groß-Berliner Volkshochschulen“ 1920, unterschrieben von Merz und Schablow, in der Akte für Grundsätzliche Fragen der Volkshochschule und der Volkshochschule Berlin; Landesarchiv Berlin, A Rep. 021, Nr. 1, 115-121.

Mitteilungen der Volkshochschule Groß-Berlin, 1920, 1. Jg., Nr. 1 und 2; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/10.

Mitteilungen der Volkshochschule Groß-Berlin, 1922, 2. Jg., Nr. 15; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/10.

Mitteilungsblatt der Volkshochschule Groß-Berlin, Lehrjahr 1929/30, Nr. 1 und 3; Staatsbibliothek zu Berlin, 4“ @ Ay 13413/27.

Mitteilungsblatt der Volkshochschule Groß-Berlin, Lehrjahr 1930/31, Nr. 1-3; Staatsbibliothek zu Berlin, 4“ @ Ay 13413/27.

Mitteilungsblatt der Volkshochschule Groß-Berlin, Lehrjahr 1931/32, Nr. 1-4; Staatsbibliothek zu Berlin, 4“ @ Ay 13413/27.

Mitteilungsblatt der Volkshochschule Groß-Berlin, Lehrjahr 1932/33, Nr. 1-3; Staatsbibliothek zu Berlin, 4“ @ Ay 13413/27.

Mitteilungsblatt der Volkshochschule Groß-Berlin, Lehrjahr 1932/33, Nr. 4; Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, VI. HA, NI Solger, F, Nr. 176.

- Schreiben an den Magistrat der Stadt Berlin, Abt. für Volkshochschule vom Vorstand der Akademischen Unterrichtskursen für Arbeiter (e. V.), Sitz Berlin vom 22.10.1919, in der Akte für Grundsätzliche Angelegenheiten der Volkshochschule Groß-Berlin; Landesarchiv Berlin, A Rep. 021 Nr. 2, 244.
- Schreiben an die Deputation für Kunst und Bildung von der VHGB, mit beifolgenden Kosten-Voranschlag für das Jahr 1930/31 vom 12.09.1929, in der Akte für Haushaltspläne der VHGB 1921-1943; Landesarchiv Berlin, A Rep. 021 Nr. 5.
- Volkshochschule Groß-Berlin (Mitglied des Verbandes Volkshochschule Groß-Berlin), Arbeitsplan für das 6. Lehrjahr 1924-1925; Zentral- und Landesbibliothek Berlin, B 585 VH 1.
- Volkshochschule Groß-Berlin (Verband Volkshochschule Groß-Berlin) [...], Lehrplan für das Vierteljahr Januar-März 1924; Privateigentum Francesca Bake, ursprünglich aus dem Privatarchiv Korthaase.
- Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan 1936/37; Zentral- und Landesbibliothek Berlin, B 585 VH 1.
- Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan 1937/38; Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, VI. HA, NI Solger, F., Nr. 175.
- Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan 1938/39; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/20.
- Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan 1939/40; Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, VI. HA, NI Solger, F., Nr. 175.
- Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan 1940/41; Zentral- und Landesbibliothek Berlin, B 585 VH 1.
- Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan 1941/42; Zentral- und Landesbibliothek Berlin, B 585 VH 1.
- Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan 1942/43; Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, VI. HA, NI Solger, F., Nr. 175.
- Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan 1943/44; Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, VI. HA, NI Solger, F., Nr. 175.
- Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan 1944/45; Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, VI. HA, NI Solger, F., Nr. 175.
- Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan April-Juli 1920; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/20.
- Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan April-Juni 1921; Zentral- und Landesbibliothek Berlin, B 585 VH 1.
- Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan für 1933/34; Staatsbibliothek zu Berlin, 4^e Ay 13413/20.
- Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan für 1934/35; Staatsbibliothek zu Berlin, 4^e Ay 13413/20.
- Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan für 1935/36; Staatsbibliothek zu Berlin, 4^e Ay 13413/20.
- Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan für das 10. Lehrjahr 1928/29, Zentral- und Landesbibliothek Berlin, B 585 VH 1.
- Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan für das 7. Lehrjahr 1925-1926; Evangelisches Zentralarchiv in Berlin, Z 4387.
- Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan für das 8. Lehrjahr 1926-1927; Zentral- und Landesbibliothek Berlin, B 585 VH 1.
- Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan Januar-März 1920; Zentral- und Landesbibliothek Berlin, B 585 VH 1.
- Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan Januar-März 1921; Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, VI. HA, NI Solger, F., Nr. 175.
- Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan Januar-März 1922; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/20.
- Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan Oktober 1922-März 1923; Pfälzische Landesbibliothek Speyer, 31.4334.
- Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan Oktober-Dezember 1920; Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, VI. HA, NI Solger, F., Nr. 175.
- Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan Oktober-Dezember 1921; Bayerische Staatsbibliothek München, H. lit. p. 413 lc-1921.
- Volkshochschule Groß-Berlin, Kurzversion des Arbeitsplans 1926-1927; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/15-9.
- Volkshochschule Groß-Berlin, Lehrplan für 1929/1930; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/20.
- Volkshochschule Groß-Berlin, Lehrplan für 1930/1931; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/20.
- Volkshochschule Groß-Berlin, Lehrplan für 1931/1932; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/20.
- Volkshochschule Groß-Berlin, Lehrplan für 1932/1933; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/20.
- Volkshochschule Groß-Berlin, nicht paginiertes Konvolut von Statistiken und Schriftverkehr; Landesarchiv Berlin, A Rep. 021, Nr. 2.
- Volkshochschule Groß-Berlin, nicht paginiertes Konvolut von Statistiken und Schriftverkehr; Landesarchiv Berlin, A Rep. 021, Nr. 6.
- Volkshochschule Groß-Berlin, nicht paginiertes Konvolut von Statistiken und Schriftverkehr; Landesarchiv Berlin, A Rep. 021, Nr. 5-6.
- Volkshochschule Groß-Berlin, nicht paginiertes Konvolut von Statistiken und Schriftverkehr; Landesarchiv Berlin, A_Rep_021_Nr_9.

Volkshochschule Groß-Berlin. (Mitglied des Verbandes Volkshochschule Groß-Berlin), Kurzversion des Arbeitsplans 1923; Staatsbibliothek zu Berlin, Ay 13413/15-12.

Volkshochschule Görlitz

- Acta des Magistrats zu Görlitz betreffend Volkshochschule Abrechnungen, Rechnungsbelege, Etatsachen; Ratsarchiv Görlitz, Aktenverzeichnis Bd. III, S. 1054, Nr. 4, Regal 22, Fach 44, Bd. 1 (enthält Kassenberichte, Verwaltungsberichte, Gesamtabrechnungen 1919-1924).
- Acta des Magistrats zu Görlitz betreffend Volkshochschule Statistik; Ratsarchiv Görlitz, Aktenverzeichnis Bd. III, S. 1055, Nr. 5, Regal 22, Fach 44, Bd. 1 (enthält Hörer- und Veranstaltungsstatistiken 1920-1929).
- Acta des Magistrats zu Görlitz betreffend Volkshochschule Unterrichtspläne; Ratsarchiv Görlitz, Aktenverzeichnis Bd. III, S. 1054, Nr. 2, Regal 22, Fach 44, Bd. 1 (enthält Arbeitspläne, Vorlesungsverzeichnisse und Übersichten über Veranstaltungen 1918-1932).
- Acta des Magistrats zu Görlitz betreffend Volkshochschule Vorlesungsberichte und Statistisches; Ratsarchiv Görlitz, Aktenverzeichnis Bd. III, S. 1054, Nr. 3, Regal 22, Fach 44, Bd. 1 (enthält Vorlesungsberichte 1920-1928).
- Antrag auf Erhöhung des Zuschusses der Volkshochschule vom 07.11.1928; Ratsarchiv Görlitz, Besondere Akten des Magistrats zu Görlitz betreffend Volkshochschule Abrechnungen, Rechnungsbelege, Etatsachen 1927-29, Aktenverzeichnis Bd. III, S. 1054, Nr. 4, Regal 22, Fach 44, Bd. 3, 366.
- Antrag des Magistrats an die Stadtverordnetenversammlung auf Bewilligung einer Beihilfe für den Betrieb einer Volkshochschule aus Sparkassenüberschüssen vom 14.06.1918; Ratsarchiv Görlitz, Acta des Magistrats zu Görlitz betreffend Volkshochschullehrgänge – 1918/19, Aktenverzeichnis Bd. III, S. 1054, Nr. 1, Regal 22, Fach 43, Bd. 1, 126-128.
- Fragebogen des Regierungspräsidenten in Liegnitz betreffs staatlicher Beihilfen vom 09.03.1928; Ratsarchiv Görlitz, Acta des Magistrats zu Görlitz betreffend Volkshochschule Statistik, Aktenverzeichnis Bd. III, S. 1055, Nr. 5, Regal 22, Fach 44, Bd. 1, 90.
- Geleitwort zum Arbeitsplan der Volkshochschule zu Görlitz Oktober-Dezember 1926 von Charita Schultz-Schmulla „Die Görlitzer Volkshochschule“, undatiert Anfang Oktober 1926; Ratsarchiv Görlitz, Acta des Magistrats zu Görlitz betreffend Volkshochschule Statistik, 17.
- Geschäftsordnung der Volkshochschule zu Görlitz 1920; Ratsarchiv Görlitz, Acta des Magistrats zu Görlitz betreffend Volkshochschullehrgänge 1919/20, Aktenverzeichnis Bd. III, S. 1054, Nr. 1, Regal 22, Fach 43, Bd. 13, 117-122.
- Hörerstatistik Winterhalbjahr 1918/19; Ratsarchiv Görlitz, Acta des Magistrats zu Görlitz betreffend Volkshochschullehrgänge 1918/19, Aktenverzeichnis Bd. III, S. 1054, Nr. 1, Regal 22, Fach 43, Bd. 8, 110-150.
- Protokoll der Sitzung des Arbeitsausschusses zur Errichtung einer Volkshochschule in Görlitz vom 09.06.1918; Ratsarchiv Görlitz, Acta des Magistrats zu Görlitz betreffend Volkshochschullehrgänge – 1918/19, Aktenverzeichnis Bd. III, S. 1054, Nr. 1, Regal 22, Fach 43, Bd. 1, 36-37.
- Protokoll der Sitzung des Ausschusses für volkstümliche Belehrung und Unterhaltung vom 01.06.1918; Ratsarchiv Görlitz, Acta des Magistrats zu Görlitz betreffend Volkshochschullehrgänge – 1918/19, Aktenverzeichnis Bd. III, S. 1054, Nr. 1, Regal 22, Fach 43, Bd. 1, 10.
- Satzungen der Görlitzer Volkshochschule vom 30.06.1920; Ratsarchiv Görlitz, Acta des Magistrats betreffend Volkshochschullehrgänge 1919/20, Aktenverzeichnis Bd. III, S. 1054, Nr. 1, Regal 22, Fach 44, Bd. 13, 84-85.
- Übersicht über den Besuch der Volkshochschule getrennt nach Berufen, Winterhalbjahr 1919/20; Ratsarchiv Görlitz, Acta des Magistrats betreffend Volkshochschullehrgänge 1919/20, Aktenverzeichnis Bd. III, S. 1054, Nr. 1, Regal 22, Fach 44, Bd. 13, Blätter 146-164.

Volkshochschule Halle

- Abschrift Ausschuß des Magistrats vom 9. Juli 1919, Acta des Magistrats der Stadt Halle betr. Volkshochschule Vorträge und Lehrgänge, Bd. 1 von 1919 bis 1925; Stadtarchiv Halle, Bl. 57.
- Arbeitsplan der Volkshochschule Halle ‚April bis September 1932‘; Staatsbibliothek zu Berlin, 4“@Ah 11942.
- Arbeitsplan der Volkshochschule Halle ‚Januar/März 1929‘; Staatsbibliothek zu Berlin, 4“@Ah 11942.
- Arbeitsplan der Volkshochschule Halle ‚Oktober bis Dezember 1932‘; Staatsbibliothek zu Berlin, 4“@Ah 11942.
- Arbeitsplan des Winterhalbjahres 1929/30 der Halleschen Handelshochschulkurse; Universitätsarchiv Halle-Wittenberg, Rep. 4, Akten betreffend 1.) Volksabende, 2.) Volkstümliche Hochschulkurse, 3.) Volkshochschule, Nr. 1999, 1918-1931, unpag.
- Arbeitsplan November 1934-März 1935 der Volkshochschule Halle; Universitätsarchiv Halle-Wittenberg, Rep. 4, Nr. 2000, unpag.
- Arbeitspläne der Volkshochschule Halle/S. 1919-1932; Staatsbibliothek zu Berlin, Ah 11942.

- Hallische Allgemeine Zeitung und Stadt=Anzeiger (1919) (Sonnabend, 5. Juli 1919, Nr. 155), Acta des Magistrats der Stadt Halle betr. Volkshochschule Vorträge und Lehrgänge, Bd. 1 von 1919 bis 1925; Stadtarchiv Halle, Bl. 47/R.
- Hallische Nachrichten (1919, 31. Jg., Nr. 234), Acta des Magistrats der Stadt Halle betr. Volkshochschule Vorträge und Lehrgänge, Bd. 1 von 1919 bis 1925; Stadtarchiv Halle, Bl. 47/R.
- Mitteilung des Rektors am 26.10.1918 an die Mitglieder des Ausschusses für Volksabende; Universitätsarchiv Halle-Wittenberg, Rep. 4, Akten betreffend 1.) Volksabende, 2.) Volkstümliche Hochschulkurse, 3.) Volkshochschule, Nr. 1999, 1918-1931, unpag.
- Postkarte Städtisches Gymnasium Halle/S. um 1900; Stadtarchiv Halle, PK 2332.
- Schreiben Busses an die Philosophische Fakultät vom 17. Oktober 1915; Universitätsarchiv Halle-Wittenberg, Rep. 4, Nr. 951.
- Schreiben des Kurators an Rektor vom 12. Juli 1919; Universitätsarchiv Halle-Wittenberg, Rep. 4, Akten betreffend 1.) Volksabende, 2.) Volkstümliche Hochschulkurse, 3.) Volkshochschule, Nr. 1999, 1918-1931, unpag.
- Schreiben des Rektors Brockelmann vom 16.12.18; Universitätsarchiv Halle-Wittenberg, Rep. 4, Akten betreffend 1.) Volksabende, 2.) Volkstümliche Hochschulkurse, 3.) Volkshochschule, Nr. 1999, 1918-1931, unpag.
- Vorlesungs- und Personalverzeichnisse der Vereinigten Universität Halle-Wittenberg 1917ff.; Universitätsarchiv Halle-Wittenberg, Rep. 41, Nr. 12 (1917-1923).
- Vorlesungs- und Personalverzeichnisse der Vereinigten Universität Halle-Wittenberg 1917ff.; Universitätsarchiv Halle-Wittenberg, Rep. 41, Nr. 42 (1923-1928).
- Vorlesungs- und Personalverzeichnisse der Vereinigten Universität Halle-Wittenberg 1917ff.; Universitätsarchiv Halle-Wittenberg, Rep. 41, Nr. 43 (1928-1933).

Volkshochschule Jena

- Lehrplan [der Volkshochschule Jena], Januar-März 1928; Stadtarchiv Jena, Xa 37.
- Lehrplan der Volkshochschule Jena, April-Juni 1930. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00285955. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- Lehrplan der Volkshochschule Jena, Januar bis März 1927. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00285939. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- Lehrplan der Volkshochschule Jena, Januar bis März 1930; Stadtarchiv Jena, Xa 37.
- Lehrplan der Volkshochschule Jena, Januar-März 1926. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00285929. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- Lehrplan der Volkshochschule Jena, Oktober bis Dezember 1927. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00285944. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- Lehrplan der Volkshochschule Jena, Oktober-Dezember 1926. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00285937. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- Lehrplan der Volkshochschule Jena, Oktober-Dezember 1929. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00285952. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- Volkshochschule Jena, 17. Lehrgang, Arbeitsplan Oktober bis Weihnachten 1924. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00311851. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- Volkshochschule Jena, 18. Lehrgang, Arbeitsplan Januar bis März 1925. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00280654. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- Volkshochschule Jena, 19. Lehrgang, Arbeitsplan April bis Juni 1925. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00280653. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- Volkshochschule Jena, Arbeitsplan Frühjahr 1921. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00311842. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- Volkshochschule Jena, Arbeitsplan Frühjahr 1922. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00311845. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- Volkshochschule Jena, Arbeitsplan Herbst 1919. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00311838. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- Volkshochschule Jena, Arbeitsplan Herbst 1920. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00311840. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- Volkshochschule Jena, Arbeitsplan Herbst 1921. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00311843. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- Volkshochschule Jena, Arbeitsplan Jahrgang Oktober 1922 bis Johanni 1923. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00311847. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- Volkshochschule Jena, Arbeitsplan Nachtrag zum 5. Jahrgang, Januar bis März 1924. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00311849. (Abrufdatum: 03.04.2023).

- Volkshochschule Jena, Arbeitsplan Sommer 1920. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00311839. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- Volkshochschule Jena, Arbeitsplan Winter 1920. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00311841. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- Volkshochschule Jena, Arbeitsplan Winter 1921. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00311844. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- Volkshochschule Jena, Arbeitsplan Winter 1922. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00311846. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- Volkshochschule Jena, Frühjahrslehrgang 1932; Stadtarchiv Jena, Xa 37.
- Volkshochschule Jena, Herbstlehrgang 1925 (20. Lehrgang). Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00280651. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- Volkshochschule Jena, Herbstlehrgang 1931; Stadtarchiv Jena, Xa 37.
- Volkshochschule Jena, Herbstlehrgang 1932; Stadtarchiv Jena, Xa 37.
- Volkshochschule Jena, Lehrplan April-Juni 1928. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00285948. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- Volkshochschule Jena, Lehrplan April-Juni 1931; Stadtarchiv Jena, Xa 37.
- Volkshochschule Jena, Lehrplan Januar-März 1929. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00285951. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- Volkshochschule Jena, Lehrplan Januar-März 1931; Stadtarchiv Jena, Xa 37.
- Volkshochschule Jena, Lehrplan Oktober-Dezember 1930; Stadtarchiv Jena, Xa 37.
- Volkshochschule Jena, Lehrplan Oktober-Weihnachten 1928. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00285949. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- Volkshochschule Jena, Vorlesungsverzeichnis Frühjahr 1919. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00311837. (Abrufdatum: 03.04.2023).
- Volkshochschule Jena, Winterlehrgang 1932; Stadtarchiv Jena, Xa 37.

Volkshochschule Merseburg

- Volkshochschule Merseburg, Arbeitsplan Winterhalbjahr 1931/32 (1931), 2-Winterhalbjahr 1932/33 (1932), 2; Deutsche Nationalbibliothek Leipzig, ZB 43050.

Andere [Berichte, Korrespondenzen]

- Bericht über die Gründung der Deutschen Gesellschaft für Volkshochschulwesen von Dr. Felix Borchardt vom 9.11.1918; Ratsarchiv Görlitz, Acta des Magistrats zu Görlitz betreffend Volkshochschullehrgänge – 1918/19, Aktenverzeichnis Bd. III, S. 1054, Nr. 1, Regal 22, Fach 43, Bd. 5, 14-16.
- Brief Reinhard Buchwald an Amtsgerichtsrat Dr. Schneider vom 15.6.1929; Thüringisches Hauptstaatsarchiv, Bestand vhs Thüringen, Nr. 315.
- Brief von Bürgermeister Konrad Maß an Prof. Justus Hashagen beim Stellv. Generalkommando des 8. Armeekorps in Koblenz vom 27.05.1918; Ratsarchiv Görlitz, Acta des Magistrats zu Görlitz betreffend Volkshochschullehrgänge – 1918/19, Aktenverzeichnis Bd. III, S. 1054, Nr. 1, Regal 22, Fach 43, Bd. 1, 6.
- Brief von Kreisschulrat Dr. Kobelt an die Leiter der Volkshochschulen vom 24.03.1923, Aufforderung zur umgehenden Einsendung der Berichte; Ratsarchiv Görlitz, Acta des Magistrats zu Görlitz betreffend Volkshochschule Statistik, 12.
- Brief von Martha Rein an Georg Fischer 1979; Privatbesitz.
- Personalakte Erwin Marquardt 1945; Landesarchiv Berlin, A Rep. 001-06, Nr. 10708.
- Rundschreiben 9/38; nicht paginiertes Konvolut der NSDAP – Reichsorganisationleitung; Bundesarchiv Berlin, NS 22/2033.
- Schreiben des Magistrats der Stadt Merseburg an Karl Pilling vom 10.09.1919; Historisches Stadtarchiv Merseburg, DG 118.
- Schreiben des Regierungspräsidenten in Liegnitz an Volkshochschulleiterin Charitas Schulz-Schmula vom 27.02.1929; Ratsarchiv Görlitz, Besondere Akten des Magistrats zu Görlitz betreffend Volkshochschule Abrechnungen, Rechnungsbelege, Etatsachen 1927-29, Aktenverzeichnis Bd. III, S. 1054, Nr. 4, Regal 22, Fach 44, Bd. 3, 466.
- Schriftverkehr zwischen Charitas Schultz-Schmula und dem Volksbildungsamt der Stadt Leipzig zu statistischen Erhebungen an sächsischen Volkshochschulen 1928; Ratsarchiv Görlitz, Acta des Magistrats zu Görlitz betreffend Volkshochschule Statistik, 114-120.

- Schriftwechsel mit der DAF – NS-Gemeinschaft „Kraft durch Freude“ und Deutsches Volksbildungswerk u. a. betr. Veranstaltung von Dichterlesungen, Schulungsangelegenheiten und Veröffentlichungen; Bundesarchiv Berlin, NS 8/197.
- Thüringisches Ministerium für Volksbildung, Richtlinien über Förderung des freien Volksbildungswesens (Volks-hochschulen und Volksbüchereien) in Thüringen von 1922; Stadtarchiv Jena, XA 35, fol. 89-90.
- Volkshochschulbewegung, Aktenvermerk von Karl Pilling vom 31.10.1919; Historisches Stadtarchiv Merseburg, DG 118.

Orts- und Personenregister

Orte

- Akademische Speiseanstalt, 220, 221, 222, 223, 224, 302, 225, 230, 237, 239, 240,
 Alsen, 17, 246, 276, 284, 303, 375,
 Amt Deutsches Volksbil- 386, 388
 dungswerk, 276
 Domgymnasium
 Arbeitsstätte Neukölln, 349, Merseburg, 192
 389
 Dreißigacker, 134, 209
 Bad Berka, 134
 Dresden, 135, 209, 238
 Bad Grund, 146
 England, 239
 Baden, 129
 Frankreich, 217, 239
 Berlin
 Freie Hochschule Berlin,
 Charlottenburg, 376 17, 111
 Friedrichshain, 391
 Freie Volkshochschule
 Kreuzberg 376, 383 Berlin, 371
 Lichtenberg
 Freistaat Anhalt, 190, 191
 Neukölln, 144, 145, 349, Freistaat Sachsen, 135
 380, 381, 389
 Gewerkschaftsschule in
 Oberschöneweide, 386 Berlin-Bernau vom
 Schöneberg, 376 Allgemeinen deutschen
 Berliner Arbeiterbildungs- Arbeiterbund, 145
 schule der SPD, 145
 Görlitz, 27, 165, 166, 167,
 Bezirksamt 168, 169, 173, 176
 Charlottenburg, 391
 Göttingen, 143, 300
 Lichtenberg, 383, 390
 Großbritannien, 217
 Neukölln, 389
 Groß-Berlin, 270, 275, 277,
 Böhmen, 28, 207 364, 365, 366, 376, 386,
 Bratislava, 208 389
 Breslau, 142, 146, 148, 149
 Halle/Salle, 28, 32, 80, 192,
 Brünn, 28, 80, 208, 209, 270, 297, 298, 301, 302,
 210, 212, 214, 217 313, 317, 319, 320
 Bunzlau, 180
 Hamburg, 169, 198
 Dessau, 32, 79, 80, 189, Heimvolkshochschule,
 190, 191, 192, 193, 195, Dreißigacker, 134
 196, 198, 199, 201, 202 Prerow, 117
 Deutsche Heimatschule Bad Tingleff, 17, 111
 Berka, 130, 138
 Harrisleefeld, 145
 Deutsches Gymnasium
 Hessen, 14
 Brünn, 28, 209
 Hessen-Darmstadt, 129
 Deutschland, 12, 13, 17, Hohenrodt, 166
 26, 28, 29, 32, 50, 52, Humboldt-Akademie, 17,
 111, 129, 138, 144, 145, 111, 119, 170, 371, 393
 148, 153, 165, 168, 169, Humboldt-Hochschule, 17,
 196, 207, 209, 212, 217, 275, 371
- Industrie- und Handelskam-
 mer zu Halle, 260, 331
 Internatsschule,
 Prerow, 119
 Tingleff, 119
 Italien, 220, 245
 Jena, 29, 134, 169, 176,
 231, 232, 235, 238, 240,
 243, 244, 246
 Jugendherberge Lehnitz,
 283
 Kaufmännischen Fachschule
 zu Dessau, 191
 Kreuzschule Dresden, 135
 Leipzig, 135, 136, 137,
 184, 301
 Leisnig, 133
 Lessing-Hochschule Berlin,
 17
 Liegnitz, 183
 Mähren, 28, 207
 Masaryk-Universität, 210
 Masaryk-Volkshochschule,
 209
 Mecklenburg-Schwerin, 129
 Merseburg, 28, 32, 190,
 192, 193, 195, 196, 198,
 200, 201, 202
 Neudietendorf, 134
 Neumünster, 17
 Nordamerika, 239
 Österreich, 28, 207, 209,
 212, 224
 Ostrava, 208
 Pilsen, 208
 Prag, 208
 Prerow, 142, 146, 151
 Preußen, 14, 129, 192, 302
 Preußisches Ministerium für
 Wissenschaft, Kunst und
 Volksbildung, 131, 165,
 171, 176, 177, 184, 253,
 317, 372

- Referat für Volksbildung,
 14, 18
 Reformschulen-Komplex
 Neukölln, 144, 145
 Reichszentrale für Heimat-
 dienst, 192, 201
 Rüsselsheim, 78
 Russland, 32, 217, 218,
 219, 245
 Sachsen, 129, 130, 131,
 133, 135, 136, 191, 298
 Sachsen-Anhalt, 190
 Schillertheater Berlin, 98
 Schlesien, 28, 207
 Schleswig-Holstein, 17, 111
 Thüringen, 24, 28, 29, 129,
 130, 131, 132, 133, 134,
 135, 137, 138, 231, 234,
 235
 Thüringisches Volksbil-
 dungsministerium, 134
 Tinz, 209
 Tschechische Republik, 207
 Tschechoslowakei
 Tübingen, 143
 Universität,
 Berlin, 361, 365
 Breslau, 172
 Frankfurt/M. 76, 302
 Halle-Wittenberg, 26, 28,
 297, 298, 299, 302, 303,
 305, 313
 Jena, 237
 Wien, 16
 Vereinigte Staaten von
 Amerika, 212, 217
 Volksbildungsamt,
 Friedrichshain, 391
 Lichtenberg, 383, 392
 Prenzlauer Berg, 391
 Volkshochschule,
 Albersdorf, 17, 111
 Breslau, 181
 Brünn, 29, 32, 80, 207,
 208, 209, 210, 211, 212,
 213, 216, 217, 221, 222,
 223
 Dessau, 28, 32, 80, 189,
 191, 199
 Dresden, 131, 135, 136
 Freiburg im Breisgau, 30,
 252, 256, 257, 261, 262,
 263, 264, 267, 268, 269,
 271
 Görlitz, 27, 31, 80, 165,
 166, 167, 168, 170, 171,
 172, 174, 177, 179, 183,
 184, 185
 Groß-Berlin, 29, 30, 31, 32,
 140, 145, 146, 147, 148,
 151, 153, 156, 157, 160,
 251, 252, 254, 256, 257,
 258, 262, 264, 265, 267,
 268, 269, 271, 274, 275,
 276, 277, 278, 279, 280,
 281, 282, 283, 284, 286,
 287, 288, 289, 290, 335,
 340, 341, 342, 343, 345,
 349, 350, 351, 360, 361,
 362, 363, 371, 372, 373,
 374, 375, 376, 377, 378,
 381, 382, 383, 384, 385,
 386, 387, 388, 389, 390,
 391, 392, 393
 Halle, 17, 24, 25, 28, 30,
 74, 76, 78, 80, 192, 251,
 252, 256, 257, 259, 260,
 262, 265, 267, 268, 269,
 271, 298, 299, 303, 304,
 305, 307, 313, 314, 315,
 316, 317, 318
 Hannover, 209
 Jena, 29, 32, 209, 230, 231,
 232, 233, 234, 237, 239,
 240, 241, 243, 245, 246
 Leipzig, 192
 Lichtenberg, 386, 389, 390
 Merseburg, 28, 32, 189,
 190, 191, 201
 Mohrkirch-Osterholz, 17,
 111
 München, 151
 Neukölln, 380, 386, 389
 Norburg, 17
 Spandau, 376
 Thüringen, 29, 132, 134,
 176, 231, 234, 235, 238
 Weimar, 130
 Weimarer Land, 135
 Wien, 26, 209
 Wirtschaftsschule
 des Deutschen
 Metallarbeiterverbandes
 Bad Dürrenberg, 192
 Württemberg, 129
 Zeiss-Schott-Werke, 29,
 231, 244
 Organisationen, Vereine,
 Verbände
 Allgemeinen Deutschen
 Gewerkschaftsbund
 (ADGB), 140, 145, 361
 Arbeitsgemeinschaft
 niederschlesischer
 Volkshochschulen, 181
 Ausschuss für
 Volksvorlesungen, 119
 Ausschuss Volkshochschule
 und freies
 Volkshochschulwesen, 14,
 319
 Bildungsausschuss der
 Freien Gewerkschaften,
 143
 Burse zur Tulpe e.V., 302
 Carl-Zeiss-Stiftung, 231
 Comenius-Gesellschaft, 16,
 119
 Deutsche Arbeitsfront, 276,
 277
 Deutscher Bankbeamten-
 Verein, 198
 Deutsche Fichtegesellschaft,
 169
 Deutsche Gesellschaft für
 Wissenschaft und Kunst
 Brünn, 28, 209
 Deutsche Gesellschaft für

Volkshochschulwesen, 170
 Deutschnationaler
 Handlungshilfen-Verband,
 198
 Dürerbund, 103
 Düsseldorfer
 Bildungsverein, 97, 98
 Freitagsgesellschaft in
 Göttingen, 300
 Gesellschaft für Verbreitung
 von Volksbildung, 92, 93,
 94, 95, 97, 119
 Hallische Studentenhilfe,
 302
 Hohenrodter Bund, 131,
 142, 149
 Kaufmännischer Verband
 für weibliche Angestellte,
 198
 Kaufmännischer Verein e.
 V., 260, 331
 Kaufmännischer Verein von
 1857, Hamburg, 198
 Kaufmännischer Verein zu
 Dessau E.V.
 KPD/Kommunistische
 Partei Deutschland, 131,
 133, 361
 Landesverband der
 Volkshochschulen von
 Brandenburg und Berlin e.
 V. (LVBB), 145
 Mittwochsgesellschaft in
 Berlin, 300
 Montagsgesellschaft in
 Königsberg, 300
 Notgemeinschaft der
 Deutschen Wissenschaft,
 302
 NSDAP/
 Nationalsozialistische
 Deutsche Arbeiterpartei,
 130, 131, 132, 133, 134,
 136, 137, 138, 276, 277,
 279, 287, 356
 Reichsausschuss
 für sozialistische
 Bildungsarbeit der SPD,
 146
 Reichsverband
 der Deutschen
 Volkshochschulen, 209
 SdP/Sudetendeutsche
 Partei, 212, 225
 SPD/Sozialdemokratische
 Partei Deutschland, 131,
 134, 135, 137, 143, 145,
 146, 192, 211, 235, 388
 Spirituskreis, 28, 32, 297,
 298, 299, 300, 301, 302,
 303, 313, 314, 315, 316,
 318, 319, 320
 USPD/Unabhängige
 Sozialdemokratische
 Partei, 131, 192, 193, 235
 Verband Volkshochschule
 Groß-Berlin, 340, 349,
 375, 376, 382, 388, 389,
 392, 393
 Verband Deutscher
 Handlungshilfen zu
 Leipzig, 198
 Verein ‚Unterrichtskurse für
 Arbeiter‘, 381, 385, 387,
 388, 392
 Verein ‚Volkshochschule
 Thüringen‘, 29, 231
 Verein für bildende
 Volksunterhaltung Berlin,
 93
 Verein für ländliche
 Volkshochschulen in
 Schleswig-Holstein, 17
 Verein für Volkswohl, 92
 Wissenschaftlicher
 Zentralverein, 119

Personen

Althoff, Friedrich, 302
 Apel, Max, 12, 17
 Aubin, Gustav, 315
 Avenarius, Ferdinand, 103
 Baesecke, Georg, 315, 316
 Bäuerle, Theodor, 110, 123
 Bäumer, Gertrud, 150, 238
 Bergemann, Paul, 16
 Blum, Theodor, 191, 192,
 198, 201
 Bölsche, Wilhelm, 17
 Bretholz, Bertold, 217
 Brodnitz, Georg, 329
 Buchwald, Reinhard, 133,
 134, 234
 Buck, Wilhelm, 131
 Busse, Wilhelm, 329
 Calsow, Rosine, 283
 Conrad, Johannes, 300, 302
 Deegener, Paul, 276, 282
 Dietze, Constantin von,
 231, 237
 Dittenberger, Wilhelm,
 300, 301
 Dittmann, Walter, 172, 180
 Erdberg, Robert von, 12,
 13, 14, 18, 31, 91, 92, 93,
 95, 96, 97, 98, 99, 100,
 101, 102, 103, 104, 105,
 106, 107, 108, 109, 110,
 111, 112, 113, 120, 122,
 123, 124, 170, 372
 Erdmann, Benno, 299, 300,
 315
 Fester, Richard, 196
 Flitner, Wilhelm, 12, 17, 18
 Frankl, Paul, 315, 316
 Freyer, Hans, 124
 Frick, Wilhelm, 133, 134,
 135
 Frischeisen-Köhler, Max,
 329
 Frölich, August, 131, 134
 Gajdeczkas, Josef, 220, 222

- Garrigue Masaryk, Tomáš, 213
 Geiger, Theodor, 275, 376, 377
 Gierke, Julius von, 315, 316
 Goethe, Johann Wolfgang von, 96, 104
 Gramm, Hermann, 136
 Greil, Max, 235
 Grundtvig, Nikolai Frederik Severin, 15, 17, 111, 119
 Hachtmann, Otto, 193
 Hahne, Hans, 298
 Harms, Heinrich, 17
 Heine, Wolfgang, 192
 Heldt, Max, 131
 Heller, Hermann, 136
 Hemprich, Karl, 192, 193
 Henlein, Konrad, 212
 Hermberg, Paul, 136
 Herzfeld, Hans, 196
 Hirsch, Max, 16, 17
 Hofmann, Walter, 15, 18, 110
 Hollmann, Anton, 15, 17, 18, 111
 Humboldt, Wilhelm von, 110, 117, 120, 121, 122, 123, 124, 301
 Iltis, Hugo, 28, 209, 210, 211, 212, 216, 221, 223, 224
 Jöde, Fritz, 254
 Kaehler, Siegfried, 315, 316
 Karo, Georg, 315, 316
 Karsen, Fritz, 144
 Kern, Otto, 301
 Kessler, Gerhard, 231, 237
 Kestenberg, Leo, 253, 254
 Koerlin, Kurt, 195, 196
 Korsch, Karl, 234
 Kosmehl, Konrad, 276, 284, 285, 287, 289
 Krukenberg, Werner, 136
 Külz, Wilhelm, 135
 Lehmann, Emil, 211
 Leutheußer, Richard, 235
 Ley, Robert, 277
 Lichtwarck, Willy, 93
 Liebermann, Max, 96
 Lochner, Rudolf, 211
 Lotze, Heiner, 237, 238, 245
 Löwenfeld, Raphael, 98, 102
 Lütgert, Wilhelm, 302
 Luther, Paul, 94, 103
 Mann, Alfred, 124, 181
 Mann, Thomas, 221
 Marquardt, Erwin, 31, 140, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 160, 161, 279, 280, 282, 285, 298, 364, 375, 377, 383, 384, 390, 393
 Maß, Konrad, 27, 169, 170, 174, 176
 Mayer, Hans, 217
 Mayrhofer, Otto, 176
 Menzer, Paul, 297, 298, 302, 307, 308, 309, 3010, 311, 315, 316, 317, 318
 Merz, Alfred, 153, 154, 156, 376, 389
 Meyer, Eduard, 299, 300, 301
 Meyerhof, Otto, 385
 Mockrauer, Franz, 135, 209
 Mulertt, Werner, 315, 316
 Natorp, Paul, 170
 Niese, Benedikt, 301
 Ostwald, Wilhelm, 313
 Papen, Franz von, 240
 Paulsen, Friedrich, 104, 110, 122
 Paulssen, Arnold, 131
 Picht, Werner, 13, 14, 15, 18, 131, 132, 372
 Reichwein, Adolf, 74, 235, 236, 238, 241, 320
 Rein, Erich, 276, 283
 Rein, Wilhelm, 16
 Robert, Carl, 300, 301
 Rosenstock, Eugen, 132
 Rothe, Karl, 137
 Schablow, Paul, 389
 Scheffer, Theodor, 134
 Schering, Arnold, 315, 316
 Schiller, Friedrich, 132
 Schneider, Max, 315, 316
 Schultheiß, Hermann, 169, 170, 173, 174, 176
 Schultze, Ernst, 16
 Schultze, Karl, 177, 178, 179
 Schultze, Martha, 179
 Schultz-Schmula, Charitas, 180, 184, 185
 Schwenk, Erich, 183
 Solger, Friedrich, 274, 276
 Spranger, Eduard, 120, 123, 124
 Stammler, Rudolf, 300, 302
 Stapel, Wilhelm, 15
 Steinen, Ernst von den, 97, 98
 Stern, Ernst von, 301
 Stillich, Oskar, 16
 Streckler, Heinrich, 14
 Tews, Johannes, 93, 95, 119
 Tucholsky, Kurt, 221
 Ulich, Heinrich, 15
 Ullich, Robert, 238
 Unger, Rudolf, 315, 316
 Voigt, Felix, 183
 Weinel, Heinrich, 169, 170, 176, 231
 Weitsch, Eduard, 170, 185
 Wille, Bruno, 17
 Wissowa, Georg, 300, 301
 Wittsack, Richard, 298, 313, 315
 Zeigner, Erich, 131
 Ziehen, Theodor, 316
 Zweig, Stefan, 221, 270

Verzeichnis der Autor*innen

Francesca **Baker**

M. A., Eberhard Karls Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Volksbildung in Deutschland vor 1945, empirische Analyse historischer Volkshochschulprogramme
francesca.baker@uni-tuebingen.de

Andreas **Braune**

Dr., Friedrich-Schiller-Universität Jena, Forschungsstelle Weimarer Republik; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte, Politik und politisches Denken der Weimarer Republik, moderne politische Theorie, insbesondere Theorien des zivilen Ungehorsams
andreas.braune@uni-jena.de

Jörg **Dinkelaker**

Prof. Dr., Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Institut für Pädagogik, Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Forschungsschwerpunkte: Formen des Lernens Erwachsener, Empirie der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Vermittlung und Übersetzung von Wissen, Teilnehmen an Bildungsangeboten, Pädagogische Professionalität, Geschichte der Erwachsenenbildung, Methodologische Fragen einer Empirie pädagogischer Situationen
joerg.dinkelaker@paedagogik.uni-halle.de

Malte **Ebner von Eschenbach**

Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich: Erwachsenenbildung/Weiterbildung; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Volksbildung/Erwachsenenbildung, Adressat:innen-, Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung, Wissenschafts- und Disziplinengeschichte zur Erwachsenenbildungswissenschaft
malte.ebner-von-eschenbach@paedagogik.uni-halle.de

Georg **Fischer**

Dr., KZ-Gedenkstätte Neckarelz und Literatur-Museum Augusta Bender, Schefflenz; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Erwachsenenbildung, politische Erwachsenenbildung
fischer-schefflenz@t-online.de

Stephanie **Freide**

M. A., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Pädagogische Fakultät III, Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich Systematische Erziehungswissenschaft; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Programm- und Programmplanungsforschung, Digitalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung, poststrukturalistisch-praxeologische Diskursforschung
stephanie.freide@paedagogik.uni-halle.de

Jan Kellershohn

Dr., Institut für Landesgeschichte, Landesamt für Denkmalpflege und Archäologie Sachsen-Anhalt – Landesmuseum für Vorgeschichte; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Landes-, Arbeits- und Bildungsgeschichte
JKellershohn@lda.stk.sachsen-anhalt.de

Regina Meyer

Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Seminar für Philosophie (1979-1990, 1998-2019) bzw. am Interdisziplinären Zentrum für die Erforschung der Europäischen Aufklärung (1990-1997); seit 2020 im Ruhestand; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: vor 1990 Substanz- und Gottesbegriff in der Philosophie des 17./18. Jh.; nach 1990 kritische Aufarbeitung der Geschichte der halleschen Universitätsphilosophie, insbesondere Aufklärungsphilosophie, einschließlich ihrer Institutionalisierung (1694-1958), der Geschichte der halleschen Ästhetik (19./20.Jh.), Geschichte der halleschen Universität, insbesondere des Spirituskreises.

Manfred Nistl †

M. A., war Doktorand an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft Alfter/Bonn

Ronny Noak

Friedrich-Schiller-Universität Jena, Forschungsstelle Weimarer Republik; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte und Politik der Weimarer Republik, Geschichte und Theorie des Antisemitismus, Bildungsgeschichte
Ronny.noak@gmail.com

Simon Oehlers

M. A., Eberhard Karls Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Erwachsenenbildung, Deutsche Volksbildung in der Ersten Tschechoslowakischen Republik, Wissenschaftliche Weiterbildung
simon.oehlers@uni-tuebingen.de

Henrike Rzehak

M. A.; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufs- und Bildungsberatung, Geschichte der Erwachsenenbildung
henrike.rzehak@gmail.com

Pierre Schmuck

M. A., Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Historisches Seminar, Professur für Neuere und Neueste Geschichte Westeuropas; Forschungsschwerpunkte: Demokratiegeschichte, Weimarer Republik, Politische Bildung, Reichszentrale für Heimatdienst, Volkshochschulen
pierre.schmuck@uranus.uni-freiburg.de

Rafael Schönhold

Dr., Volkshochschule der Stadt Lünen; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Erwachsenenbildung, Bildungsbegriff der Erwachsenenbildung, Methoden und Methodologien in der erwachsenenpädagogischen Historiografie
Rafael.Schoenhold.33@luenen.de

Marion Seifert

Volkshochschule Görlitz e. V.; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Volkshochschule Görlitz; empirische Analysen zu Leitideen, Programm- und Teilnehmer*innenstruktur sowie Lehrformen in der Weimarer Zeit
m.seifert@vhs-goerlitz.de

Maria Stimm

Dr., Universität Koblenz, Fachbereich 1 – Bildungswissenschaften, Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich: Erwachsenenpädagogik und Genderforschung; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: u. a. Erwachsenenbildung und sozial-ökologische Transformation, Historiografie in der Erwachsenenbildung
maria_stimm@uni-koblenz.de

Abendvolkshochschulen bildeten sich als bedeutende Institutionalisierungsform des Lernens Erwachsener in der Weimarer Republik heraus. Der Sammelband beinhaltet zahlreiche Analysen zu ihrer Pluralität. Als Grundlage dienen archivierte Arbeits- und Lehrpläne, von denen viele erstmals erschlossen wurden. Der praxeologische Zugang zu dem historischen Material eröffnet Perspektiven, die die Historiografie der Volkshochschulen um bedeutende Befunde erweitern: Wie waren die Arbeits- und Lehrpläne der Volkshochschulen inhaltlich gestaltet und organisatorisch eingebunden? Welche unterschiedlichen Profile von Volkshochschulen lassen sich erkennen? In welche lokalen Kontexte sind die einzelnen Volkshochschulen eingebunden? Welche Dozent*innen haben in der Volkshochschularbeit auf welche Weise gewirkt?

Historische Bildungsforschung

Volkshochschulen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts

Band 1

Die Herausgeber:innen

Dr. Malte Ebner von Eschenbach, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Volksbildung/Erwachsenenbildung, Adressat:innen-, Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung.

Dr. Maria Stimm, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Koblenz. Forschungsschwerpunkte: Fragen der sozial-ökologischen Transformation in Verbindung mit dem Lernen Erwachsener, Historiografie der Erwachsenenbildung.

Prof. Dr. Jörg Dinkelaker, Professor für Erwachsenenbildung/ betriebliche Weiterbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte: Theorie und Empirie des Lernens Erwachsener, Vermittlung und Übersetzung von Wissen, Pädagogische Professionalität, Empirie des Pädagogischen.

978-3-7815-2678-5



9 783781 526785