

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

Ebner von Eschenbach, Malte [Hrsg.]; Stimm, Maria [Hrsg.]; Dinkelaker, Jörg [Hrsg.]: Volkshochschulen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts I. Abendvolkshochschulen. Materialbasierte Analysen zur Vielfalt ihrer Institutionalisierung in der Weimarer Republik. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 11-38. - (Historische Bildungsforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Ebner von Eschenbach, Malte; Stimm, Maria; Dinkelaker, Jörg: Plurale Anfänge – Abendvolkshochschule(n) in der Weimarer Republik im Horizont ihrer Programmhefte, Arbeits- und Lehrpläne. Einführung in den Band - In: Ebner von Eschenbach, Malte [Hrsg.]; Stimm, Maria [Hrsg.]; Dinkelaker, Jörg [Hrsg.]: Volkshochschulen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts I. Abendvolkshochschulen. Materialbasierte Analysen zur Vielfalt ihrer Institutionalisierung in der Weimarer Republik. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 11-38 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-321973 - DOI: 10.25656/01:32197; 10.35468/6134-01

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-321973>

<https://doi.org/10.25656/01:32197>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

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, dass 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 Werkstätigkeit 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 ‚Lange 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 Picht)¹⁹, 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 Februaraufrufs 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 Föhlung“ ermöglichen, Einrichtung von „Hörerkreisen“, Orientierung an politischer und religiöser Enthaltsamkeit, Halbbildung vermeiden, Entgelte für Hörende und Lehrende einföhren 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 aufgehellte 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 Programmplanungsgehehens 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 Dokumenttyps 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 ältere⁷⁸ 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 & Kollewe 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 Opel 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 widergespiegelt: 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 Programmmzusammenstellung 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 hallesche 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.
- Bärtele, 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): Vergangenheit 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 & Schloser.
- 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. Proske (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.
- Honigshiem, 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., Kühlenkamp, 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.): Encyklopädisches 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.
- Reuchschel, 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 Kurzaufsatz „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