

Freide, Stephanie; Stimm, Maria

Historische Programmanalyse als spezifischer Zugang zur praktischen Gewordenheit von Erwachsenenbildung

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. 41-63. - (Historische Bildungsforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Freide, Stephanie; Stimm, Maria: Historische Programmanalyse als spezifischer Zugang zur praktischen Gewordenheit von Erwachsenenbildung - 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. 41-63 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-321985 - DOI: 10.25656/01:32198; 10.35468/6134-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-321985>

<https://doi.org/10.25656/01:32198>

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-Licence: <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

Stephanie Freide und Maria Stimm

Historische Programmanalyse als spezifischer Zugang zur praktischen Gewordenheit von Erwachsenenbildung

1 Hinführung

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

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

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

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

2 Wrana 2018, 225

2 Von der Programmanalyse zur *historischen* Programmanalyse

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

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

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

3 Nuissl 2010

4 Gieseke 2015, 165

5 Gieseke & Opelt 2003, 46

6 Käßplinger 2008, o. S

7 Fleige u. a. 2018, 24

8 Nolda 2018, 433

9 Käßplinger 2008, o. S.

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

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

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

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

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

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

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

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

12 Fleige u. a. 2018, 79

13 Hoffmann 2018

14 Käpplinger 2017

15 Ciupke u. a. 2002, 7

16 ebd.

17 Ciupke u. a. 2002

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

3 Erkenntnisleitende Annahmen

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

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

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

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

19 Latour 1996

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

21 Wrana 2017, 42

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

4 Materialzugang und Materialauswahl

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

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

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

22 Freist 2015, 66

23 z. B. Fleige u. a. 2018

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

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

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

27 Harten 2019; Alke & Stimm 2020

28 Käßlinger 2017

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

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

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

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

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

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

5 Zur Konstitution der historischen Programmanalyse

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

5.1 Bedeutung von Programmen in der Untersuchung der Geschichte der Erwachsenenbildung

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

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

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

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

35 z. B. StA1

36 z. B. StA13

37 z. B. StA4; StA6; StA28

38 z. B. StA1

39 z. B. StA4; StA13

40 z. B. StA5

41 z. B. StA25; StA28; StA41

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

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

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

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

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

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

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

44 z. B. StA14; StA26

45 StA13, 43

46 StA8, 8

47 z. B. StA5

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

49 Landwehr 2016, 57

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

5.1.1 Positionierung vom Programm im Verhältnis

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

50 z. B. StA1

51 z. B. StA9

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

53 z. B. StA1; StA43

54 z. B. StA13; StA14

55 z. B. StA8; StA9

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

57 StA5, 16

58 z. B. StA5

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

60 StA13, 44

61 z. B. StA1; StA18

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

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

5.1.2 Programme in der Analyse

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

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

62 z. B. StA5

63 StA5; StA8; StA46

64 StA4; StA12; StA25; StA41

65 StA4; StA13; StA25; StA26; StA27

66 StA6; StA10; StA25; StA26

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

68 StA26, 112

69 StA1, 94

70 z. B. StA8

71 z. B. StA1

72 z. B. StA1

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

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

5.2 Methodisches Vorgehen in den Programmanalysen

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

73 z. B. StA2

74 z. B. StA26

75 z. B. StA41

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

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

78 z. B. StA1; StA16

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

80 z. B. StA2; StA9; StA44

81 z. B. StA16; StA43

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

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

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

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

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

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

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

83 StA8, 64

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

85 z. B. StA4; StA26; StA26

86 z. B. StA12; StA13

87 z. B. StA25; StA28; StA44

88 z. B. StA25, StA34, StA35

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

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

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

89 z. B. StA25; StA28

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

91 z. B. StA2; StA34

92 z. B. StA1; StA6; StA9

93 z. B. StA8; StA9

94 z. B. StA6

95 z. B. StA18; StA34

96 z. B. StA43

97 z. B. StA12; StA13

98 z. B. StA25; StA27

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

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

101 StA2, 26

102 StA2, 34

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

5.3 Geschichtsbilder in den Programmanalysen

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

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

5.3.1 Annahmen von Entwicklungen

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

103 z. B. StA12; StA25

104 StA13, 12

105 StA13, 12

106 StA1, 92

107 StA1, 94

108 StA8, 51

109 StA1, 94

110 z. B. StA2

111 z. B. StA2; StA8

112 z. B. StA1; StA16

113 z. B. StA13; StA16; StA25

114 z. B. StA25, 108

115 StA5, 15

116 z. B. StA1; StA5

117 z. B. StA10; StA12; StA41

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

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

5.3.2 Geschichtsschreibung in den Programmanalysen

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

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

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

118 StA4, 5

119 z. B. StA25; StA46

120 StA8, 104

121 StA25, 105; StA18, 141

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

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

124 StA13, 42

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

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

6 Schlussfolgerungen zum Geschichte-Machen mit Programmen

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

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

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

126 Landwehr 2016, 64-65

127 ebd., 191

128 ebd., 207

129 ebd., 231-246

130 Freist 2015, 76

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

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

Literatur- und Quellenverzeichnis

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

131 Landwehr 2016, 67

132 ebd., 74, mit Verweis auf Latour 2014

133 ebd., 73

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

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

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

Anhang

Materialübersicht

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

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

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

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

StA4	Burdukova 2019	1989-2014	Volkshochschulen	deutschlandweit ¹³⁷	Angebotsankündigungen in Programmheften
StA5	Ciupke & Reichling 1996	1946-1989	Volkshochschulen, Anbieter politischer Erwachsenenbildung	BRD ¹³⁸	Arbeitspläne, Angebotsankündigungen in Fachzeitschriften
StA6	Dehmer 2018	1984, 2015	Volkshochschule	Berlin (West), Berlin	Angebotsankündigungen in Programmheften
StkA7	Deutscher Volkshochschul-Verband 1972	1970			
StA8	Disselhoff 2012	1946-2011	Volkshochschulen	BRD	Deckblätter von Programmheften
StA9	Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2019	1919-1932	Volkshochschule	Halle	Deckblätter von Arbeitsplänen, Programmbereichsübersichten der Arbeitspläne
StA10	Fleige 2007	1987-2004	Anbieter konfessioneller Erwachsenenbildung	Berlin (West), Berlin, Brandenburg	Angebotsankündigungen in Programmheften
StkA11	Fleige 2014	keine Programm-analyse			
StA12	Fleige, Gieseke, von Hippel & Stimm 2022	2007, 2017	Volkshochschulen	deutschlandweit	Angebotsankündigungen in Programmheften, Expert*inneninterviews mit Programmplaner*innen

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

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

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

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

StkA29	Mader 2000	2000			
StkA30	Nolda 1992	1990-1991			
StkA31	Opelt 2005	keine Programm- analyse			
StkA32	Pehl 2004	keine Programm- analyse			
StkA33	Pohlmann 2018	2012 (Rip- pien 2015)			
StkA34	Rieger-Goertz 2008	1994-2004	Anbieter konfes- sioneller Erwachse- nenbildung	deutschland- weit	Programmhefte, konfessionelle Schriftenreihen und Zeitschrif- ten
StkA35	Rippien 2015	2006 (Schrader 2011), 2012	verschiedene Wei- terbildungsanbieter	Bremen, Bre- merhaven	Programmhefte
StkA36	Robak & Fleige 2012	keine Programm- analyse			
StkA37	Robak, Fleige, Ster- zik, Seifert, Teichmann & Krueger 2015	2014-2015			
StkA38	Robak & Petter 2014	2012			
StkA39	Rütz 2019	1930-1942	Volkshochschule	Berlin	Angebotsan- kündigungen in Arbeitsplänen
StkA40	Schiersmann, Thiel, Fuchs & Pfitzmaier 1998	1994-1997			
StkA41	Schmidt 2013	1950-2000	Volkshochschulen	deutschland- weit	Angebotsan- kündigungen in Programm- heften
StkA42	Schneider- Wohlfahrt & Vennemann 1994	1993			
StkA43	Schrader 2003	1996, 2002	berufliche bzw. betriebliche Weiter- bildungseinrich- tungen	Anonymisie- rung	Deckblätter

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

Autorinnen

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

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