

Rzehak, Henrike

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

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. 140-162. - (Historische Bildungsforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Rzehak, Henrike: Die Umsetzung der pragmatischen Neuorientierung im Bildungsplan der Volkshochschule Groß-Berlin am Ende der Weimarer Republik. Eine Diskussion zum Beitrag Erwin Marquardts Gestaltungsabsichten in der Volksbildungsarbeit - 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. 140-162 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-322032 - DOI: 10.25656/01:32203; 10.35468/6134-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-322032>

<https://doi.org/10.25656/01:32203>

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@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Die Umsetzung der pragmatischen Neuorientierung im Bildungsplan der Volkshochschule Groß-Berlin am Ende der Weimarer Republik.

Eine Diskussion zum Beitrag Erwin Marquardts Gestaltungsabsichten in der Volksbildungsarbeit

1 Einleitung

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

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

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

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

2 Rzehak 2022

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

bildung‘ veröffentlichen Artikel⁴ herangezogen – insbesondere der in der Oktoberausgabe des Jahres 1932 enthaltene Abschnitt *„Der Bildungsplan der Volkshochschule Gross-Berlin“*.⁵

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

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

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

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

5 Marquardt 1932d, 631-648

6 vgl. Tuguntke 1988, 114

7 vgl. ebd., 114-115

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

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

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

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

12 vgl. Rzehak 2022, 10, 16-28

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

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

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

13 vgl. Strzelewicz 1985, 139-141

14 vgl. Nolda 2015, 232

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

16 vgl. Faulenbach 1997, 25

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

18 vgl. Ciupke 2007, 15

19 vgl. ebd., 16

20 vgl. Wollenberg 2003, 105

21 Tuguntke 1988, 163

22 Olbrich 2001, 215

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

3 Erwachsenenbildnerische Stationen in der Biographie Erwin Marquardts

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

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

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

23 Tuguntke 1988, 135

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

25 vgl. Rzehak 2022, 37–41

26 vgl. Korthaase 1993b, 222

27 vgl. Blümel 2016, 41, 46

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

29 Link 2018, 21

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

31 vgl. Klippert 2018, 461

32 ebd., 462

MAGISTRAT DER STADT BERLIN
Abteilung für Personalfragen und Verwaltung

Vertraulich!

Personalfragebogen

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

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

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

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

33 Korthaase 1993b, 222

34 vgl. Uhlig 2008, 24

35 vgl. Krolkowski 1993a, 190

36 Uhlig 2008, 33

37 vgl. Korthaase 1993a, 1993b

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

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

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

38 vgl. Rzehak 2022, 39

39 AP 1922

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

41 Korthaase 1993b, 222

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

43 vgl. ebd., 223

44 vgl. Mielke 2008, 17

45 vgl. Rzehak 2022, 28-39

46 AP 1928/29

47 LP 1929/30

48 vgl. ebd., 34

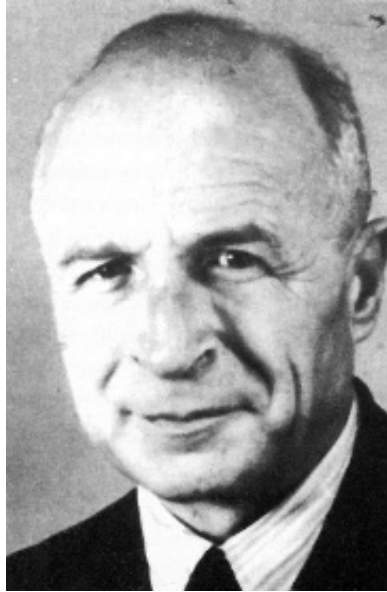


Abb. 2: Erwin Marquardt im Jahr 1945 (Korthaase 1993b, 223), also in dem Jahr, in welchem er als stellvertretender Präsident der Volksbildungsverwaltung der Sowjetischen Besatzungszone eingesetzt wurde.

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

49 vgl. Tuguntke 1988, 131

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

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

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

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

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



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

52 vgl. Korthaase 1993b, 223-224

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

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

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

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

4.1 Überlegungen Erwin Marquardts im Vorfeld der Veröffentlichung des Bildungsplans

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

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

55 Abbildung 4 zeigt die erste Seite seines ersten Artikels.

56 vgl. Marquardt 1930a, 493

57 ebd.

58 ebd., 494

59 ebd.

60 ebd.

61 vgl. ebd.

62 ebd.

63 ebd.

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

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

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

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

64 ebd.

65 vgl. ebd., 494-495

66 ebd., 495

67 ebd.

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

69 Marquardt 1930a, 495

70 ebd.

71 vgl. ebd., 699-700

72 ebd., 700

73 Marquardt 1931a, 84

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

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

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

74 ebd., 82

75 ebd.

76 ebd.

77 ebd., 83

78 ebd.

79 ebd., 84

80 ebd.

81 ebd.

82 ebd., 84-85

83 ebd. 85

84 ebd.

85 ebd.

86 Marquardt 1931b, 290

87 ebd.

88 ebd., 291

89 ebd.

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

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

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

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

90 vgl. ebd.

91 ebd.

92 Marquardt 1931c, 786

93 ebd., 787

94 ebd., 787

95 ebd.

96 ebd., 788

97 ebd.

98 Marquardt 1932a, 55

99 ebd.

100 ebd.

101 ebd., 56

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

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

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

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

102 ebd.

103 ebd.

104 ebd.

105 ebd.

106 ebd.

107 ebd., 57

108 Marquardt 1932b, 254

109 ebd.

110 ebd.

111 ebd.

112 Marquardt 1932c, 436

113 ebd.

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

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

4.2 Marquardts Erläuterungen zum Bildungsplan

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

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

114 ebd., 437

115 ebd.

116 ebd., 438

117 Marquardt 1932d, 633

118 ebd., 636

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

120 Marquardt 1932d., 636

121 ebd., 637

122 ebd.

123 ebd.

124 vgl. Marquardt 1932d, 633-648

125 Zur Gestaltung der Titelseite des Bildungsplans siehe Abbildung 6.

126 Marquardt 1932d, 637-638

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

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

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

128 ebd.

129 ebd., 639

130 ebd., 638

131 ebd., 639

132 ebd.

BILDUNGSPLAN DER VOLKSHOCHSCHULE GROSS-BERLIN	
Inhaltsverzeichnis	
Vorwort	2
Zur Einführung	2-3
I. Sprachlicher Aufbau	
Deutscher Sprachunterricht	4
Fremdsprachlicher Unterricht	4-5
II. Wissenschaftliche Lehrgänge	
Mathematik	6
Physik	6
Chemie	6
Biologie	6-7
Geologie und Geographie	7
Angewandte Erziehungs- und Gesundheitslehre	8
Philosophie, Psychologie, Pädagogik	8-9
Literaturkunde	9-10
Spracherziehung	10-11
Theaterkunde	11
Film- und Lichtbildkunde	11
Zeitungskunde	11
Geschichte	11-12
Staatslehre	12-13
Rechtslehre	13
Wirtschaftslehre	13
III. Volkskunstschule	14
IV. Volksmusikschule	14
Verzeichnis der Lehrer	15-16
Vorstand und Leitung	16

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

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

¹³³ ebd.

¹³⁴ ebd.

¹³⁵ ebd.

¹³⁶ ebd.

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

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

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

137 ebd.

138 ebd.

139 ebd.

140 ebd.

141 ebd.

142 ebd., 640

143 ebd.

144 ebd.

145 ebd.

146 ebd.

147 ebd.

148 ebd.

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

5. Der Bildungsplan als konkrete Umsetzung der pragmatischen Neuorientierung

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

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

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

149 ebd.

150 ebd., 641

151 ebd.

152 Marquardt 1930, 699-700

153 Marquardt 1932a, 55

154 Marquardt 1932d, 631-648

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

Literatur- und Quellenverzeichnis

ADGB 1930 – Die Arbeit, 7 (7).

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

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

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

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

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

155 ebd., 639

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

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

Archivalien

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

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

Anhang

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

Quellentexte	Gliederung
Marquardt, E. (1930). Volkshochschulen und freie Volksbildung. <i>Die Arbeit</i> , 7 (7), 493-499	1. Die Volkshochschulen bis zur Inflationszeit. 2. Neuaufbau bis zum Volkshochschultag Breslau. 3. Reichsverband und Hohenrodter Bund. 4. Neuorientierung der Abendvolkshochschulen. 5. Weltbund für Erwachsenenbildung. 6. Volkshochschulheime. 7. Weltanschauung oder positive Geistesschulung. 8. Rationelle Verwendung der Mittel. 9. Heime und Arbeiterschaft. 10. Erwerbslosenkurse. 11. Verbindung mit der freien Volksbildungsarbeit
Marquardt, E. (1930). Volkshochschulen – Freie Volksbildung. <i>Die Arbeit</i> , 7 (10), 696-702.	1. Internationale Situation der Erwachsenenbildung. 2. Deutschland. a) Weltanschauung oder Neutralität. b) Die Deutsche Schule. c) Soziologische Umschichtung. d) Erwerbslosenbildung e) Rundfunk.
Marquardt, E. (1931). Volkshochschulen – Freie Volksbildung. <i>Die Arbeit</i> , 8 (1), 80-87.	1. Freie oder institutionelle Volksbildung. 2. Öffentliche und private Volksbildungspflege. 3. Die Tätigkeit der Volkshochschulen 1930/31. a) Universitätsausdehnung. b) Gemeinschaftsideologie. c) Die organisch aufbauende Erwachsenenschule. 4. Missbrauch des Namens „Volkshochschule“. 5. Sonderveranstaltungen für Erwerbslose.
Marquardt, E. (1931). Volkshochschulen – Freie Volksbildung. <i>Die Arbeit</i> , 8 (4), 288-295.	1. Zur Orientierung ü. d. Literatur zur Erwachsenenbildung. 2. „Das Schicksal der Volksbildung“ 3. „Neuer Humanismus.“ 4. Deutsche Hochschule für Politik. 5. Tagungen – Berichte – Notizen. 6. Heime.
Marquardt, E. (1931). Volkshochschulen – Freie Volksbildung. <i>Die Arbeit</i> , 8 (7), 554-561.	1. Rückblick 2. Prerower Formel 3. Bad Grund 4. Tagungen und Berichte

Marquardt, E. (1931). Volkshochschulen – Freie Volksbildung. <i>Die Arbeit</i> , 8 (10), 786-795.	1. Konzentration. a) Volkshochschule oder öffentliche Erwachsenen-schule? b) Vereinheitlichung der Lehrverfassung. c) Rationeller Ausbau. 2. Zentralstelle für Erwachsenenbildung. 3. Anhang.
Marquardt, E. (1932). Volkshochschulen – Freie Volksbildung. <i>Die Arbeit</i> , 9 (1), 55-62.	1. Die Tätigkeit der Abendvolkshochschulen im Winter 1931/32. 2. Lehrplangestaltung. a) „Aufbau“. b) Sondergebiete. c) Tagesschule – Lehrernachwuchs. 3. Bildungsveranstaltungen für Erwerbslose. a) Berufliche Schulung – Siedlung – Die 18- bis 21jährigen. b) Allgemein bildende Veranstaltungen für die jün-geren Erwachsenen. c) Echte und unechte Maßnahmen.
Marquardt, E. (1932). Volkshochschulen – Freie Volksbildung. <i>Die Arbeit</i> , 9 (4), 252-260.	1. Krisenwirkungen. 2. Volkshochschulwesen des Auslandes. 3. Notizen.
Marquardt, E. (1932). Volkshochschulen – Freie Volksbildung. <i>Die Arbeit</i> , 9 (7), 436-443.	1. Planwirtschaft. 2. Das englische Gesetz für Erwachsenenbildung. 3. Abendgymnasien.
Marquardt, E. (1932). Volkshochschulen – Freie Volksbildung. <i>Die Arbeit</i> , 9 (10), 633-643.	1. Handwörterbuch des deutschen Volksbildungswe-sens. 2. Abendvolkshochschule und Arbeitsgemeinschaft. 3. Der Bildungsplan der Volkshochschule Gross-Berlin. 4. Der freiwillige Arbeitsdienst als sozialpädagogische Aufgabe.
Marquardt, E. (1933). Volkshochschulen – Freie Volksbildung. <i>Die Arbeit</i> , 10 (1), 40-48.	1. Abbau und seine Folgen 2. Die Abend-Volkshochschulen im Winter 1932/33

Autorin

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