

Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 65



Matthias Alke und Maria Stimm (Hrsg.)

**100 Jahre Berliner Volkshochschulprogramme –
Ergebnisse aus studentischen Forschungsprojekten**

**ISSN (Print) 1615-7222
ISSN (Online) 2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Angaben zu den Herausgebenden des Bandes

Jun.-Prof Dr. Matthias Alke ist Juniorprofessor im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung des Instituts für Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen der Organisations- und Institutionenforschung der Erwachsenenbildung sowie auf Fragen von Steuerung, Management, Programmplanung und Professionalisierung.

Dr. Maria Stimm ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung des Instituts für Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen der Bildungsberatungs- und Programmforschung der Erwachsenenbildung – jeweils auch eingebunden in die Professionsforschung – sowie in der Erforschung von Wissenschaftskommunikation.

Herausgeber/innen der Reihe
Erwachsenenpädagogischer Report
Humboldt-Universität zu Berlin
<https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19643>

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke
Prof. Dr. Aiga von Hippel
Prof. Dr. Matthias Alke

Korrekturat: Matthias Alke, Laura Uhl, Gerlinde Sonnenberg,
Maria Stimm
Layout: Gerlinde Sonnenberg

Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, 10117 Berlin
Tel.: (030) 2093 66892
Fax: (030) 2093 13 66890

Post: Unter den Linden 6, 10099 Berlin
<http://ebwb.hu-berlin.de>

Druck und Weiterverarbeitung:
Hausdruckerei der Humboldt-Universität zu Berlin
Technische Abteilung
Unverkäufliches Exemplar

Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 65



Matthias Alke und Maria Stimm (Hrsg.)

**100 Jahre Berliner Volkshochschulprogramme –
Ergebnisse aus studentischen Forschungsprojekten**

Berlin 2019

ISSN (Print) 1615-7222
ISSN (Online) 2569-6483

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Zur Einführung in den Band <i>Matthias Alke und Maria Stimm</i>	7
Gründung und Anfangsjahre der Volkshochschule Spandau im Spiegel des ‚Richtungsstreits‘ der Weimarer Volksbildungsbe- wegung <i>Francesca Baker</i>	19
Die Volkshochschule Groß-Berlin im Übergang von der Weima- rer Republik zum Nationalsozialismus – eine Dokumentenana- lyse der Programmhefte von 1932/33 und 1933/34 <i>Maleen Harten</i>	37
Nationalsozialistische Volksbildungsarbeit als politisch weltan- schauliche Unterweisung und moralische Unterstützung der Kriegsführung. Eine Dokumentenanalyse der Volkshochschule Groß-Berlin in den Jahren 1930 bis 1942 <i>Cleo Phyllis Rütz</i>	61
Yoga in der Gesundheitsbildung. Welche Entwicklung vollzieht das Yoga-Angebot innerhalb der Gesundheitsbildung an der Volkshochschule Spandau im Zeitraum von 1970 bis 2018? <i>Michaela Maier</i>	75
Adressierung von Menschen mit Migrationshintergrund. Eine exemplarische Programmanalyse der Volkshochschule Span- dau von 1979 bis 2019 <i>Antonia Isabelle Koch und Sandra Förster</i>	97
Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report	127

Zur Einführung in den Band

Matthias Alke und Maria Stimm

1. Einleitung

Nicht nur in Berlin, sondern vielerorts wurde im Jahr 2019 der Gründung von Volkshochschulen vor 100 Jahren mit feierlichen Veranstaltungen und Festschriften gedacht. Neben Veranstaltungen und Publikationen wurden auch einige Ausstellungen zur historisch-regionalen Entwicklung von Volkshochschulen (z. B. Klemm 2018) oder Kooperationsprojekte mit Universitäten initiiert, die sich der Geschichtsaufarbeitung lokaler Volkshochschulen widmeten (z. B. Jenner 2019).

Als Kristallisationspunkt für dieses Jubiläumsjahr galt dabei vor allem die Tatsache, dass mit dem Artikel 148, Absatz 4 der *Weimarer Reichsverfassung* von 1919 die Bildung von Erwachsenen – damals war noch von „Volksbildung“ die Rede (Balser 1959) – in der frühen Weimarer Republik Verfassungsrang erhielt. Im programmatischen Sinne verfolgten einige Abgeordnete der Weimarer Nationalversammlung mit der verfassungsrechtlichen Verankerung angesichts der noch fragilen Demokratie das Ziel, das Volkbildungswesen und insbesondere Volkshochschulen zu fördern (Schrader 2019). Vor diesem Hintergrund kam es im Jahr 1919 zu einem regelrechten Boom von Volkshochschulgründungen.

Teil dieser Entwicklungen war auch die sich schon seit Anfang des 20. Jahrhunderts ausbreitende Volkshochschulbewegung, die sich an das gesamte ‚Volk‘ wendete: „Der Volksbegriff der Volkshochschulbewegung war nicht ständisch, sozial klassifizierend oder rassistisch gedacht, sondern kulturell integrativ und sozial umfassend. In diesem Sinne war Volksbildung eine neue, auf demokratische Gleichheit gerichtete Bildungsidee. Sie galt nicht allein dem unbelehrten einfachen Volk, nicht allein dem Menschen mit vermeintlich germanischen und christlichen Vorfahren, sondern dem Ganzen, was auch bedeutet: der gesamten, neu wahlberechtigten Bürgerschaft“ (Friedenthal-Haase 2018, S. 154).

Angestoßen durch die Volkshochschulbewegung kam es daher bereits zu Gründungen von Volkshochschulen, noch bevor im August 1919 die *Weimarer Reichsverfassung* unterzeichnet wurde. Dies lässt sich auch entlang der Historie der Berliner Volkshochschulen nachvollziehen: In der damals noch eigenständigen Stadtgemeinde Charlottenburg fanden bereits ab 1905 „freie Kurse und Vorlesungen für erwachsene Arbeiter und Arbeiterinnen“ (Urbach 1971, S. 28) statt, die ab 1919 ausgeweitet wurden. Im Verlauf dieses Jahres kam es auch in anderen eigenständigen Stadt- und Landgemeinden im Umland der damaligen Stadtgemeinde Berlin zu Neugründungen (wie z. B. Lankwitz mit der Volkshochschule Steglitz, Volkshochschule Schöneberg oder Volkshochschule Spandau), so dass 1920 in etwa 25 kommunale Volkshochschulen existierten (vgl. Urbach 1971, S. 28).

Im Oktober 1920 trat das *Gesetz über die Bildung einer neuen Stadtgemeinde Berlin*, kurz Groß-Berlin-Gesetz, in Kraft. Mit diesem Gesetz wurden die umliegenden eigenständigen Stadtgemeinden, Landgemeinden und Gutsbezirke in die Stadtgemeinde Berlin eingemeindet (vgl. Telger 2011). Parallel dazu gab es schon seit 1918 Bestrebungen, eine Volkshochschule Groß-Berlin zu gründen, deren Satzung im November 1919 verabschiedet wurde (vgl. Urbach 1971). „Da das Gesetz über die neue Stadtgemeinde Groß-Berlin erst im Oktober 1920 inkraft trat, mußten bei den vorhergehenden vorbereitenden Gesprächen [auch zur Volkshochschule Groß-Berlin] die Interessen der einzelnen noch selbstständigen Gemeinden gebührend berücksichtigt werden. Viele dieser noch selbstständigen Gemeinden unterstützten private oder kommunale Volkshochschulen, deren Eigenständigkeit sie auch nach der Eingliederung gewahrt wissen wollten“ (Urbach 1971, S. 27). Doch zwischen Oktober 1920 und Oktober 1921 schlossen sich nahezu alle zuvor gegründeten Volkshochschulen der Volkshochschule Groß-Berlin an (vgl. Urbach 1971, S. 29). Einzelne Volkshochschulen, wie z. B. die Volkshochschule Spandau, wurden nach bisherigem Recherchezustand erst später formal in die Volkshochschule Groß-Berlin eingegliedert. Daneben gab es weiterhin in den nun entstandenen Bezirken eigene Lehrstätten und Angebote der Erwachsenenbildung, die formal zur Volkshochschule Groß-Berlin zählten.

Mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten wurden die freien Volkshochschulen vielerorts aufgelöst oder gleichgeschaltet, indem „politisch oder ‚rassisch‘ unliebsame Volkshochschulleiter und Mitarbeiter“ (Friedenthal-Haase 2018, S. 157) entlassen und die Einrichtungen unter ideologische, finanzielle und personelle Kontrolle gebracht wurden. Auch die Volkshochschule Groß-Berlin – dies belegen vorliegende historische Dokumente aus dieser Zeit (u. a. Lehrplan 1933/34) – wurde 1933 unter nationalsozialistische Kontrolle gebracht und für ideologische Zwecke genutzt. Jenseits der ursprünglichen demokratischen Idee fand in Berlin während des gesamten Krieges bis April 1945 Volkshochschularbeit statt (Urbach 1967).

Nach dem Zusammenbruch des nationalsozialistischen Regimes wurden in Anlehnung an die Tradition der Volkshochschulbewegung der Weimarer Republik vielerorts wieder Volkshochschulen eröffnet. Auch in Berlin wurden in den verschiedenen Besatzungszonen ab 1945 wieder Volkshochschulen eingerichtet, die entsprechend ihrer regionalen Zugehörigkeit einen anderen Entwicklungsverlauf nahmen. Nach der Wiedervereinigung 1990 und durch die Gebietsreform von 2001 existiert heute in jedem der zwölf Berliner Verwaltungsbezirke eine kommunale Volkshochschule.

Entlang dieser kurzen historischen Skizzierung der Volkshochschulen in Berlin lässt sich bereits nachvollziehen, dass deren Geschichte in enger Verbindung mit dem politisch-sozialen Zeitgeschehen steht (dazu allgemein: Hinzen & Meilhammer 2018). Wohl auch deshalb überrascht es nicht, dass die Gründung vieler Volkshochschulen vor 100 Jahren als Anlass des Rückblicks und der institutionellen Selbstvergewisserung durch die Berliner Volkshochschulen wahrgenommen wird. Dies spiegelt sich u. a. in mehreren Publikationen, Veranstaltungen und Ausstellungen wider, so z. B.

- in einer Ausstellung zur Geschichte der Volkshochschule Neukölln von 1919 bis 2019 sowie einer dazugehörigen Festschrift, die in Kooperation mit dem Mobilien Museum Neukölln entstanden ist (Museum Neukölln 2019).
- in einer Publikation zum Thema „99 Jahre Volkshochschule. Zur Zukunft der Volkshochschule in Berlin“, die seitens der Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e. V. herausgegeben wurde.
- in einer zentralen Festveranstaltung zu ‚100 Jahre Volkshochschule in Berlin‘ am 10. Januar 2020 im Roten Rathaus Berlin.

Auch die Volkshochschule des Berliner Bezirks Spandau hatte frühzeitig Interesse signalisiert, sich mit ihrer spezifischen Entwicklungsgeschichte auseinandersetzen zu wollen. Dies bildete den Ausgangspunkt für eine Kooperation mit dem Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin. Im Mittelpunkt stand das Kooperationsprojekt ‚100 Jahre Volkshochschule Spandau‘, welches im Wintersemester 2018/2019 unter unserer Leitung mit Studierenden des 3. Fachsemesters, die den Masterstudiengang Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen oder den Masterstudiengang Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin absolvieren, umgesetzt wurde.

2. Kooperationsprojekt ‚100 Jahre Volkshochschule Spandau‘

Am 11. Juni 1919 wurde in der damaligen noch eigenständigen Stadtgemeinde Spandau ein städtischer Volkshochschulausschuss „aus Vertretern der städtischen Körperschaft und Vertretern von Spandauer Vereinen“ einberufen, der die im Oktober 1919 beginnenden Kurse vorbereitete (Anzeiger für das Havelland, 12.06.1919). Aus vorliegenden Zeitungsannoncen in der Spandauer Zeitung lässt sich nachvollziehen, dass ab Herbst 1919 Vortragsreihen zunächst zu den Themen deutsche Sprach- und Kulturgeschichte und Erziehungs- und Bildungsfragen stattfanden. Ab 1920 liegen dann auch vereinzelte, umfangreiche ‚Verzeichnissen der Vorlesungen‘ der Volkshochschule Spandau sowie Hinweise auf Einzelvorträge durch Zeitungsannoncen vor.

Nach bisherigen Recherchen wurde die Volkshochschule Spandau anders als andere Volkshochschulen im damaligen Berliner Umland erst 1928 formal in die 1920 entstandene Volkshochschule Groß-Berlin integriert, wobei auch danach in den Spandauer Lehrstätten weiterhin Bildungsangebote stattfanden. Bereits hierhin zeigt sich, dass die Gründung der Spandauer Volkshochschule einerseits typisch für das damalige Zeitgeschehen steht. Andererseits verweist ihre Entwicklungsgeschichte auf die besondere Situation Groß-Berlins mit der lokal verdichteten, parallelen Gründung von Volkshochschulen und ihrem Zusammenschluss. Somit bot die Volkshochschule Spandau vielerlei Anchlüsse, sich an ihrem Beispiel genauer mit der wechselvollen Geschichte der Volkshochschulen als auch mit der besonderen historischen Situation der Berliner Volkshochschulen näher zu beschäftigen.

Vor diesem Hintergrund war die Idee entstanden, im Rahmen eines Kooperationsprojektes mit der Volkshochschule Spandau kleinere studentische Forschungsprojekte im

Sinne des forschenden Lernens innerhalb eines Studiengangmoduls zur Institutionalisierung und Professionalitätsentwicklung der Erwachsenenbildung zu initiieren. Damit war das Ziel verbunden, vertiefende Einblicke in die historisch-institutionelle Entwicklung von Volkshochschulen, in die inhaltliche Ausgestaltung ihres Bildungsanspruchs sowie in die gegenwärtigen Bedingungen und Anforderungen an das professionelle Planungshandeln zu erhalten.

Durch uns begleitet entwickelten die Studierenden mit Bezug auf die zuvor in den Seminaren behandelten Theorien und im Anschluss an den erwachsenenbildungswissenschaftlichen Diskurs Forschungskonzepte für ihre empirischen Untersuchungen, um diese selbstständig umzusetzen. Die Forschungskonzepte bezogen sich in Anlehnung an die jeweils leitenden Fragestellungen auf die Analyse historischer Bildungsprogramme und weiterer historischer Dokumente. Gleichzeitig wurden leitfadengestützte Expert*inneninterviews mit derzeitigen und ehemaligen Programmplanenden der Volkshochschule Spandau zur Analyse des professionellen Handelns durchgeführt.

Somit zielten die studentischen Forschungsprojekte weniger auf eine chronologisch orientierte Geschichtsschreibung, vielmehr fokussierten sie die Bearbeitung erwachsenenpädagogischer Fragestellungen, die von den Studierenden in Auseinandersetzung mit Diskursen zur Institutionalisierung und Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung sowie sichtbar werdenden Forschungsdesideraten entwickelt wurden. Diesbezüglich ist festzuhalten, dass die Forschungslage zur Gründung und Entwicklung der Berliner Volkshochschulen bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges indes noch recht überschaubar ist: Zu nennen sind hier die Arbeiten von Urbach (1967, 1971) und Tegler (2011), die sich vor allem der Gründung und Entwicklung der Volkshochschule Groß-Berlin von 1920 bis 1933 widmen. Daneben liegen einige historische Studien zu einzelnen Berliner Volkshochschulen vor, so z. B. zur Volkshochschule Charlottenburg (Ellerbrock 1995), zur Volkshochschule Treptow-Köpenick (Zilch 2011), zur Volkshochschule Spandau (Bezirksamt Spandau von Berlin/VHS 2019) und zur Volkshochschule Neukölln (Museum Neukölln 2019). Aus diesen Arbeiten ergaben sich Anschlüsse für die Konzeption der explorativ angelegten studentischen Forschungsvorhaben.

3. Analyse von historischen und aktuellen Volkshochschulprogrammen

Die in diesem Band versammelten Befunde aus den studentischen Forschungsprojekten konzentrieren sich auf die Analyse sowohl historischer als auch aktueller Programme der Volkshochschule Groß-Berlin oder der Volkshochschule Spandau.

Unter Programmen werden in der Erwachsenenbildung in einem allgemeinen Zugang zunächst „Texte verstanden, die das aktuelle Veranstaltungsangebot einer öffentlich geförderten Einrichtung, eines kommerziellen Anbieters oder eines Betriebes enthalten. Solche in Form von gedruckten Broschüren, Handzetteln oder Anzeigen vorliegenden bzw. im Internet abrufbaren Texte dienen originär der Information für Interessenten, die sich auf Grundlage der angegebenen Daten allgemein über das Angebot entscheiden können. Es handelt sich also um kurzfristige Gebrauchstexte, die schon bald nach ihrem

Erscheinen nicht mehr ihren eigentlichen Zweck erfüllen“ (Nolda 1998, S. 212). Die Programme bilden dabei den Kern des jeweiligen Profils einer Einrichtung oder eines Trägers und sind zum einen – in einer bildungstheoretischen Einordnung – Ausdruck historischer, sozialer, ökonomischer und bildungspolitischer Prozesse und damit „zeitgeschichtlich materialisierter Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Bildung“ (Gieseke und Opelt 2003, S. 46). Zum anderen – in einer bildungswissenschaftlichen Präzisierung – sind sie Ausdruck von erwachsenenpädagogischem Planungshandeln (vgl. Fleige et al. 2018). Gerade dieses Planungshandeln kennzeichnet das „erwachsenenbildungsspezifische“ (Tietgens 1992, S. 13) und somit einen zentralen Bestandteil des professionellen pädagogischen Handelns in der Erwachsenenbildung.

Vor diesem Hintergrund werden Programme zu zentralen Forschungsdaten (vgl. auch Helmig und Freide 2019). Um diese Forschungsdaten nutzen zu können, bedarf es einer entsprechenden Infrastruktur, die über eine organisationseigene Archivierung oder über Programmarchive¹ bereitgestellt wird (vgl. Gieseke et al. 2016). Im Rahmen der hier vorgelegten Analysen galt es daher zunächst, verschiedene Archivbestände zu sichten: Die Volkshochschule Spandau sammelt seit 1946 durchgehend ihre Programmhefte, welche zunächst im Rhythmus eines Trimesters und dann im Halbjahresrhythmus veröffentlicht wurden. Der fast vollständig vorliegende Bestand wurde ergänzt durch die seit 1990 im *Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg* des Arbeitsbereichs Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin archivierten Programmhefte der Volkshochschule Spandau. Für die historische Analyse der Jahre ab Gründung der Volkshochschule Spandau 1919 konnte zudem auf vorliegende Annoncen zu Bildungsangeboten an der Volkshochschule in der *Spandauer Zeitung* zurückgegriffen werden. Die Ausgaben dieser Tageszeitschrift befinden sich im *Archiv des Stadtgeschichtlichen Museums Spandau*. Daneben konnten noch durch die *Bayrische Staatsbibliothek München* digitalisierte ‚Verzeichnisse der Vorlesungen‘ der Volkshochschule Spandau gesichtet werden. Darüber hinaus wurden Programmhefte, Mitteilungen sowie weitere Materialien der Volkshochschule Groß-Berlin aus den 1920er, 1930er und 1940er Jahren herangezogen, die in der historischen Sammlung ‚Berlin-Studien‘ der *Zentral- und Landesbibliothek Berlin* sowie im *Geheimen Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz* archiviert sind.

In methodischer Hinsicht orientieren sich die Beiträge in diesem Sammelband vor allem an der Programmanalyse, die als genuine Methode der Erwachsenenbildungsforschung betrachtet wird (vgl. Nuissl 2010). Im Zuge von Programmanalysen werden nicht nur die Texte der Angebotsankündigungen in den einzelnen Programmen in den Blick genommen, sondern das Programm interessiert auch in seiner visuellen Gestaltung und textlichen Rahmung (vgl. auch Gieseke et al. 2016; Helmig und Freide 2019). Zudem können in historischer Perspektive Inhaltsstrukturen, thematische Ausdifferenzierungen sowie di-

¹ Im deutschsprachigen Raum existieren gegenwärtig drei Programmarchive: Das Programmarchiv des Deutschen Instituts für Erziehungswissenschaften – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V., das Österreichische Volkshochschularchiv sowie das Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg (vgl. Gieseke et al. 2016).

daktische Festlegungen und Lehransprüche rekonstruiert werden. In dieser Hinsicht lassen sich auf der Grundlage von Programmanalysen Kontinuitäten und Wandlungsprozesse der Profile und Bildungskonzepte von Trägern und Einrichtungen der Erwachsenenbildung untersuchen, indem z. B. Sachordnungen, Muster und Zusammenhänge im Quer- und Längsschnitt nachgezeichnet werden (vgl. Hoffmann 2018).

Als eine Ergänzung zur Programmanalyse, so führt es Käßlinger (2008) an, kann in einem triangulativen Ansatz die Dokumentenanalyse dienen. Verwiesen wird damit auf weitere Dokumente, die für die Analyse herangezogen werden. Neben Texten und Schriftstücken, wie zum Beispiel Verträge, Briefe, Akten, Jahresberichte oder Tagebücher, sind auch Fotos, Filme, Kunstwerke oder auch Architekturen gemeint (vgl. Hoffmann 2012). Dabei handelt es sich um „kein einheitliches, methodologisch begründetes Verfahren“ (Hoffmann 2012, S. 402) und somit auch nicht um die „Bezeichnung einer Forschungsmethode [...], sondern [Dokumentenanalyse dient] als Umschreibung einer spezifischen *Zugangsweise* zu schriftlichen Aufzeichnungen“ (Wolff 2017, S. 504; Hervorhebung im Original). Je nach Forschungsfragestellung wird dann ein anderer analytischer Zugang zu den Dokumenten gewählt.

Vor diesem Hintergrund liegen in diesem Sammelband nun fünf unterschiedliche Beiträge vor, die angelehnt an ihre spezifische Forschungsfragestellung entweder einen programm- oder einen dokumentenanalytischen Zugang gewählt haben: Von einem bildungswissenschaftlichen Standpunkt ausgehend sind die beiden Beiträge von *Michaela Maier* sowie von *Antonia Isabella Koch* und *Sandra Förster* als Programmanalysen im Längsschnitt mit ausgewählten Jahrgängen Spandauer Volkshochschulprogramme angelegt. Demgegenüber begreifen sich die drei Beiträge von *Francesca Baker*, *Maleen Harten* und *Cleo Phyllis Rütz* ausgehend von ihrem historiographischen Erkenntnisinteresse der Erwachsenenbildung als Dokumentenanalysen, da hier mit diversen historischen Materialien (Lehr- und Arbeitspläne, Zeitungsannoncen, Mitteilungsblätter) gearbeitet wurde. Für die Auswertung der historischen Dokumente orientieren sich die Autorinnen an grundlegenden Prämissen und methodischen Verfahrensweisen von Programmanalysen.

4. Überblick der Beiträge im Sammelband

Bezugnehmend auf das 100-jährige Jubiläum vieler Volkshochschulen und mit Blick auf die wenigen Studien zur Gründungsphase von Volkshochschulen in den Stadt- und Landgemeinden rund um Berlin und zur Volkshochschule Groß-Berlin versammelt der vorliegende Band jene studentischen Forschungsprojekte, die sich über die damals noch als Arbeits- oder Lehrpläne bezeichneten Programme und weitere Dokumente einer historischen Aufarbeitung widmen. Zudem wurden Programmanalysen ausgewählt, die gesellschaftliche Querschnittsthemen in ihrer Entwicklung über mehrere Jahrzehnte bis heute auf Grundlage der Angebotsstruktur in den Programmen der Volkshochschule Spandau nachzeichnen und damit weitere Einblicke in die 100-jährige Geschichte liefern:

Der erste Beitrag von *Francesca Baker* greift exemplarisch für die Volkshochschulbewegung die Gründung der Volkshochschule Spandau auf. Dabei zeichnet sie im Rahmen

einer Dokumentenanalyse Elemente des sich während der Weimarer Republik entwickelnden ‚Richtungsstreits‘ innerhalb der Volkshochschulbewegung nach. Dazu werden Zielsetzungen, Lehrformen und Organisation der Volkshochschularbeit anhand historischer Dokumente bestimmt und in ihrem Verhältnis zum ‚Richtungsstreit‘ dargelegt. Es wird gezeigt, dass sich sowohl Einflüsse der ‚alten‘ als auch der ‚neuen‘ Richtung in den einzelnen Angeboten gleichzeitig erkennen lassen, wodurch ein differenzierterer Einblick in die Volksbildungsarbeit der damaligen Zeit ermöglicht wird. Im zweiten Beitrag konzentriert sich *Maleen Harten* auf die 1920 gegründete Volkshochschule Groß-Berlin. Konkret untersucht sie entlang von einem Lehrplan aus dem Angebotsjahr 1932/33 und einem Arbeitsplan aus dem Angebotsjahr 1933/34 den Übergang von der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus aus einer inhaltlichen, sprachlichen, visuellen und strukturellen Perspektive. Dabei wird entlang der vier Kategorien Layout, Aufbau, Themen und Dozent*innenschaft eine Zäsur im Übergang der Programme von 1932/33 zu 1933/34 deutlich sichtbar. Auch *Cleo Phyllis Rütz* nutzt für ihre Analyse die Lehr- und Arbeitspläne der Volkshochschule Groß-Berlin von 1930 bis 1942. Die Analyse macht über die Betrachtung der Jahre nicht nur eine Zäsur deutlich – und stützt damit die These von Maleen Harten – sondern auch, dass die Angebote der Volkshochschule in Form einer politisch-weltanschaulichen Unterweisung, als ideologische Kriegsvorbereitung und moralische Unterstützung während der Kriegsjahre genutzt wurden.

Neben diesen drei historiographischen Perspektiven fokussieren zwei im Längsschnitt mit ausgewählten Jahrgängen angelegte Programmanalysen gesellschaftliche Querschnittsthemen: Die Ausarbeitungen von *Michaela Maier* konzentrieren sich auf den Bereich der Gesundheitsbildung, spezieller die Entwicklung des Yoga-Angebots an der Volkshochschule Spandau im Zeitraum von 1970 bis 2018. Hierzu wird einerseits die Anzahl der Yoga-Kurse, andererseits auch die Verortung des Yoga-Angebots im jeweiligen Programmbereich der Programmhefte der Volkshochschule Spandau betrachtet. Der Fokus wird insbesondere daraufgelegt, welche (Bildungs-)Versprechen dem Yoga zugeschrieben werden und wie sich diese im Laufe der Zeit, vor allem im Hinblick auf das Thema Gesundheit, verändern. *Antonia Isabella Koch* und *Sandra Förster* untersuchen in ihrer Programmanalyse die Adressierung von Menschen mit Migrationshintergrund in den Angeboten der Volkshochschule Spandau in den Jahren von 1979 bis 2019. Denn vor allem vor dem Hintergrund von gesellschaftspolitischen Entwicklungen gewinnt Migration nicht nur als erwachsenenpädagogisches Zielgruppenthema an Bedeutung, sondern auch im Kontext grundsätzlicher Reflexionen zur Rolle der Erwachsenenbildung in der Ausgestaltung von Gesellschaft.

In ihrer Gesamtheit vermitteln die unterschiedlichen Beiträge am Beispiel der Volkshochschulen Groß-Berlin und Spandau einen lebendigen Eindruck in die wechselvolle Geschichte der Volkshochschulen als zentrale Institution der Bildung im Erwachsenenalter. Angesichts der skizzierten besonderen Situation Berlins veranschaulichen die hier gesammelten Einblicke in die untersuchten historischen Programme, dass es von Beginn an „unterschiedliche Akzentuierungen und Ausprägungsformen“ (Seitter 2018, S. 377) innerhalb der Volkshochschulbewegung während der Weimarer Republik gab (vgl. auch Friedenthal-Haase 2018, S. 156). Somit bestätigt sich hierin, dass sich die Gründung und

historische Entwicklung der Volkshochschulen „in einer pluralen Vielgestaltigkeit/Vielstimmigkeit mit Blick auf Trägerstrukturen, Rechtsformen, Adressatenverständnis und Themenspektrum“ (Seitter 2018, S. 377) vollzog. Indes liefern die hier vorlegten Studien Betrachtungsweisen, die über die Spezifik der konkreten Fälle hinausreichen: So zeigt der Beitrag von *Francesca Baker* zur Bedeutung des ‚Richtungsstreits‘ der Volkshochschulbewegung innerhalb des programmatischen Aufbaus der Volkshochschule Spandau, welche zentrale Relevanz die Gründungsphasen aus gesellschaftlicher, inhaltlicher sowie pädagogisch-didaktischer Perspektive für das Selbstverständnis von Volkshochschulen und dessen Ausgestaltung hatten. Zudem wird hier entlang der Analyse der historischen Dokumente deutlich, dass sich die konkrete inhaltliche-didaktische Ausrichtung in den Einrichtungen jenseits der in der Weimarer Zeit geführten, bildungsprogrammatischen Diskussionen in einem „sowohl als auch“ von ‚neuer‘ und ‚alter‘ Richtung vollzog.

Die beiden Beiträge zur Volkshochschule Groß-Berlin während des Nationalsozialismus beleuchten einen zeitgeschichtlichen Ausschnitt, der in der Historiographie zur Erwachsenenbildung in Volkshochschulen zumeist als Bruch betrachtet und bislang nur in wenigen Forschungsarbeiten genauer untersucht wurde (Überblick: Seitter 2011). Da viele Volkshochschulen 1933 geschlossen bzw. als regimegetreue Einrichtungen neu eröffnet wurden, zeigt sich hier vor allem die besondere Position der Volkshochschule Groß-Berlin, die in der Geschichtsschreibung auch als eine der wichtigsten Abendvolkshochschulen während der Weimarer Republik ausgewiesen wird (Olbrich 2001, S. 252). Die Analysen von *Maleen Harten* und *Cleo Phyllis Rütz* geben Einsichten, wie sich die Arbeits- und Lehrpläne zwischen 1933 bis 1945 „als eine spezifische Ebene der sozialen Realität von Erwachsenenbildung“ (Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2018, S. 81) gestalteten und welche zeitgeschichtlich-politischen Einflüsse sichtbar werden. Ähnlich wie dies Ebner von Eschenbach und Dinkelaker (2018) am Beispiel von Arbeitsplänen der städtischen Abendvolkshochschule Halle an der Saale in der Weimarer Republik untersucht haben, geben die vorlegten Analysen damit Einblicke in eine „Realgeschichte“ der Erwachsenenbildung, die sich vornehmlich auf die „Angebotskommunikation“ bezieht (Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2018, S. 81). Somit bieten die vorgestellten Befunde vielfältige Anknüpfungspunkte für weitere Untersuchungen zu den sichtbar werdenden Brüchen, Kontinuitäten und Widersprüchlichkeiten der Volkshochschularbeit während des Nationalsozialismus – auch im Hinblick darauf, diese Epoche, stärker als bislang geschehen, in der Historiographie der Erwachsenenbildung zu berücksichtigen (Hinzen & Meilhammer 2018; Seitter 2011).

Daneben leisten die Studien von *Michaela Maier* sowie von *Antonia Isabella Koch* und *Sandra Förster* einen Beitrag zur Geschichte der Volkshochschule seit den Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre. So zeigen sie am Beispiel von Yoga als Bildungsangebot bzw. der Adressierung von Migrant*innen, wie sich Volkshochschulen auf zeitgeschichtliche Gesellschaftsdiskurse bezogen und ihren Bildungsauftrag im historischen Zeitverlauf ausgelegt haben. Dabei knüpfen die Autorinnen an Forschungsbefunde vorliegender historischer Programmforschungen an (z. B. Dehmer 2018; Käßlinger 2018), die sie durch ihre Analysen ergänzen und weiter differenzieren, vor allem im Hinblick auf

die Adressaten*innenkonstruktion in den Programmen. Hierin liegt nicht nur ein Anregungspotenzial für die gegenwärtige Zielgruppenorientierung in der Programmplanungspraxis, sondern auch ein Orientierungspotenzial für die zukünftige Verknüpfung von Programm- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung (von Hippel 2018).

Abschließend für alle fünf Beiträge ist zu resümieren, dass hier einerseits Betrachtungsweisen vorgenommen werden, die bisherige inhaltliche und methodische Zugänge der Programmforschung in der Erwachsenenbildung aufgreifen und diese weiterentwickeln. Andererseits ist hervorzuheben, dass sich einige Beiträge unter programmanalytischen Gesichtspunkten mit zeithistorischen Quellen bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs beschäftigen und damit an Desiderata der Programmforschung anknüpfen, die gegenwärtig in methodischer als auch historiographischer Hinsicht diskutiert werden (Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2018; Jenner 2019). Es bleibt zu wünschen, dass die hier vorgelegten Befunde und weiterführenden Überlegungen der Autorinnen Widerhall in den aktuellen Diskussionen finden.

An dieser Stelle möchten wir uns herzlich bei allen Mitarbeitenden der Volkshochschule Spandau bedanken, die durch ihr Interesse und ihre Offenheit entschieden zur Umsetzung des Kooperationsprojektes beigetragen haben. Ganz besonders danken wir der Direktorin der Volkshochschule Spandau, Marion Altendorf, die durch ihre Initiative den Anstoß für das Kooperationsprojekt gab, sowie Brigitte Kippe für ihre engagierte Unterstützung bei der operativen Umsetzung.

Desweiteren gilt unser Dank den Autorinnen dieses Bandes sowie den Studierenden, die sich am Kooperationsprojekt beteiligt haben. Erst ihr weitreichendes Engagement und ihr Forscher*innengeist bei der Umsetzung brachte die Idee hervor, die nun vorliegende Publikation auf den Weg zu bringen. Darüber hinaus bedanken wir uns bei Gerlinde Sonnenberg und Laura Uhl, die uns beim Layout und bei der Redaktion des Sammelbands unterstützt haben.

5. Literaturverzeichnis

- Balser, F. (1959). *Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Bezirksamt Spandau von Berlin/VHS (Hrsg.) (2019). *Festschrift 100 Jahre Volkshochschule Spandau*. Berlin.
- Dehmer, M. (2018). *Wandel im Bereich der Gesundheitsbildung von 1984 bis 2015 unter Bezugnahme auf gesellschaftliche und gesundheitspolitische Entwicklungen. Eine exemplarische Programmanalyse an der Volkshochschule Berlin Mitte. Eine exemplarische Programmanalyse an der Volkshochschule Berlin Mitte*. (Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 60). Berlin: Humboldt-Univ.
- Ebner von Eschenbach, M., & Dinkelaker, J. (2018). Arbeitspläne als Quellen der Geschichte der Volkshochschulen in der Weimarer Republik. *SPURENSUCHE. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung*, 28, 77-89.
- Ellerbrock, R. (1995). *Vom Chaos zum KOSMOS. Beiträge zur Geschichte der Volkshochschule Charlottenburg*. Bezirksamt Charlottenburg und Förderverein: Freunde des VHS-Kollegs Charlottenburg e.V. Berlin: Volkshochschule Charlottenburg.

- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, Käßlinger, B., & Robak, S. (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Friedenthal-Haase, M. (2018). Keine illegitime Tochter der Demokratie – ein historischer Blick auf die deutsche Volkshochschule anlässlich ihres 100. Geburtstags. *Bildung und Erziehung*, 71(2), 152-164.
- Gieseke, W., & Opelt, K. (2003). *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945 – 1997*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gieseke, W., Hippel, A. von, Stimm, M., Georgieva, I., & Freide, S. (2018). Programmarchive und -sammlungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In A. von Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 451-474). Wiesbaden: Springer VS.
- Gieseke, W., von Hippel, A., Stimm, M., Georgieva, I., & Freide, S. (2016). Programmarchive und -sammlungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 451-474). Wiesbaden: Springer.
- Helmig, M., & Freide, S. (2019). Volkshochschulprogramme als Archivgut: Zugänge und Nutzungsmöglichkeiten aus Forschungs- und infrastruktureller Perspektive. *SPURENSUCHE. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung*, 28, 90-99.
- Hinzen, H., & Meilhammer, E. (2018). 100 Jahre Volkshochschule. Einleitung zu diesem Heft. *Bildung und Erziehung*, 71(2), 125-136.
- Hippel, A. von (2018). Zielgruppenorientierung in der Programmplanung. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käßlinger & S. Robak (Hrsg.). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 120-131). Bielefeld: wbv Publikation.
- Hoffmann, N. (2012). Dokumentenanalyse. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 395-406). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Hinzen, H., & Meilhammer, E. (2018). 100 Jahre Volkshochschule. Einleitung zu diesem Heft. *Bildung und Erziehung*, 71(2), 125-136.
- Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Jenner, A. (2019). Potenziale und methodische Herausforderungen längsschnittlicher Programmanalysen. Ein Diskussionsbeitrag anlässlich des 100-jährigen Jubiläums der Volkshochschulen. In M. Schemmann (Hrsg.), *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung/International Yearbook of Adult Education. Adult Basic Education Research*. Köln: Universität zu Köln.
- Klemm, U. (2018). Wanderausstellung zur Kultur- und Bildungsgeschichte der vhs. 100 Jahre Bildungstradition der Volkshochschulen in Sachsen. *dis.kurs. Das Magazin der Volkshochschulen*, 25(4), 28-29.
- Käßlinger, B. (2008). Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung [34 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(1), Art. 37, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0801379>.
- Käßlinger, B. (2018). Addressing refugees and non-refugees in adult education programs: A longitudinal analysis on shifting public concerns. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2, 161-177.
- Museum Neukölln (2019). *Eine Schule der Demokratie. Zur Geschichte der Volkshochschule Neukölln 1919 – 2019*. Berlin

- Nolda, S. (1998). Programme der Erwachsenenbildung als Gegenstand qualitativer Forschung. In S. Nolda, K. Pehl & H. Tietgens (Hrsg.), *Programmanalysen. Analysen für Erwachsenenbildung* (S. 139-227). Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Nuissl, E. (2010). Trends in der Weiterbildungsforschung. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung: DIE-Trendanalyse 2010* (S. 171-189). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Olbrich, J. (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Opladen: Leske+Budrich.
- Schrader, J. (2019). Volksbildung als Grundrecht und Volkshochschulen in Verfassungsrang. In J. Schrader & E. Rossmann (Hrsg.), *100 Jahre Volkshochschulen. Geschichten ihres Alltags* (S. 20-21). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Seitter, W. (2011). Verdrängung, Eingliederung, Aufwertung – Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus. In K.-P. Horn & J.-W. Link (Hrsg.), *Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus – Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit* (S. 275-293). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitter, W. (2018). Herausforderung Volkshochschule: Rückblick – Einblick – Ausblick. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 68(4), 376-385.
- 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.
- Urbach, D. (1967). Die Volkshochschule Groß-Berlin in der nationalsozialistischen Zeit. *Erwachsenenbildung*, 9, 169-175.
- Urbach, D. (1971). *Die Volkshochschule Groß-Berlin 1920 bis 1933*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Tietgens, H. (1992). *Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wolff, S. (2017). Dokumenten- und Aktenanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 502-513). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Zilch, P. (2011). *Die Geschichte der Volkshochschule in Treptow-Köpenick von Berlin*. Bezirksamt Treptow-Köpenick von Berlin. Abteilung Bürgerdienste, Bildung und Sport. Berlin.

6. Quellenverzeichnis

- Anzeiger für das Havelland, 12.06.1919, 61(134), S. 5.
 Spandauer Volkshochschule (1933). Lehrplan 1933/34.

Gründung und Anfangsjahre der Volkshochschule Spandau im Spiegel des ‚Richtungsstreits‘ der Weimarer Volksbildungsbewegung

Francesca Baker

Zusammenfassung Die Volkshochschule Spandau bildet eine von zahlreichen Volkshochschulen, die 1919 im Zuge der Volkshochschulbewegung im Deutschen Reich gegründet wurden. In diesem Beitrag wird die Volkshochschule Spandau in ihren Anfangsjahren entlang des sich während der Weimarer entfachten ‚Richtungsstreits‘ innerhalb der Volkshochschulbewegung untersucht. Dabei werden Zielsetzungen, Unterrichtsformen und Organisation der Volkshochschularbeit anhand historischer Dokumente bestimmt und in ihrem Verhältnis zum ‚Richtungsstreit‘ erörtert. Es wird gezeigt, dass sich sowohl Einflüsse der ‚alten‘ als auch der ‚neuen‘ Richtung gleichzeitig erkennen lassen, wodurch ein differenzierterer Einblick in die Volksbildungsarbeit der damaligen Zeit ermöglicht wird.

Schlagwörter Volksbildung, Richtungsstreit, Geschichte der Erwachsenenbildung, Weimarer Republik, Volkshochschule Spandau

Inhaltsverzeichnis dieses Beitrags

1.	Einleitung	20
2.	Der ‚Richtungsstreit‘	21
2.1.	Die ‚alte‘ Richtung	21
2.2.	Die ‚neue‘ Richtung	22
2.3.	Zur Umsetzung der ‚neuen‘ Richtung in der Bildungspraxis	23
3.	Historische Dokumente der Volkshochschule Spandau	24
3.1.	Zeitungsausschnitte	24
3.2.	Programmhefte der Volkshochschule Spandau	25
3.3.	Haushaltspläne des Verwaltungsbezirks Spandau	25
4.	Die Volkshochschule Spandau im Spiegel des Richtungsstreits	26
4.1.	Zielsetzung	28
4.2.	Unterrichtsform	30
4.3.	Organisation	34
5.	Fazit	34
6.	Literaturverzeichnis	35
7.	Quellenverzeichnis	36

1. Einleitung

„Die Einrichtung von Volkshochschulkursen in Spandau ist beabsichtigt.“ So beginnt eine Annonce in der *Spandauer Zeitung* am 10.06.1919, welche eine Rede über die Gründung einer Volkshochschule im eigenständigen Stadtkreis Spandau ankündigte (*Spandauer Zeitung* 1919, S. 2). Dabei wurden 1919 viele weitere Volkshochschulen im Deutschen Reich gegründet (Hinzen & Meilhammer 2018, S. 126). Anlässlich des 100-jährigen Jubiläums dieser Gründungen lässt sich fragen, wie es zu dieser Entwicklung gekommen ist und welche Bildungsarbeit an den neu gegründeten Volkshochschulen angestrebt wurde. Die Antworten dieser Fragen sind noch heute für das Selbstverständnis der Volkshochschulen in Deutschland von Relevanz (Friedenthal-Haase 2018, S. 153) und werden in diesem Beitrag am Beispiel der Gründung der Volkshochschule Spandau erkundet.

Vor dem Hintergrund der Umbrüche durch den verlorenen ersten Weltkrieg, der Novemberrevolution und des Übergangs in eine demokratische Staatsform stieß das Thema Volksbildung in der frühen Weimarer Republik auf besondere Aufmerksamkeit (Hinzen & Meilhammer 2018, S. 125). Die durch den Krieg verursachte Zersplitterung und Zerrissenheit der Gesellschaft sollten durch Volksbildung insofern gelöst werden, indem die einzelnen Individuen zu einem einheitlichen Volk gebildet wurden (Pöggeler 2001, S. 37). So sollte Volksbildung zur ‚Volksbildung‘ beitragen (Olbrich 2001, S. 203). Der Volksbegriff in diesem Sinne „war nicht ständisch, sozial klassifizierend oder rassistisch gedacht, sondern kulturell integrativ und sozial umfassend“ (Friedenthal-Haase 2018, S. 154). Angesichts nationaler sowie internationaler Einflüsse wie die deutsche Universitätsausdehnungsbewegung bzw. die *folkehøjskole* aus Dänemark, verbreitete sich schon 1918 eine Bewegung im Deutschen Reich, Volkshochschulen zu gründen (Friedenthal-Haase 2018, S. 155). Ausgehend von diesen verschiedenen Einflüssen entfachte sich innerhalb der Volkshochschulbewegung eine Debatte über den Zweck und die ideale Form der Volksbildung, welche als ‚Richtungsstreit‘ beschrieben wird. Die Vertreter*innen der Volkshochschulbewegung führten diese Debatte nicht nur auf der Theorieebene, sondern beteiligten sich auch aktiv an den Gründungen von Volkshochschulen, die verschiedenen Ausprägungen dieser Ideale entsprachen (Friedenthal-Haase 2018, S. 156). Die damalige Auswirkung der Volkshochschulbewegung sowie ihre Verflochtenheit mit der Gründung der Weimarer Republik lassen sich an der Befürwortung der Volkshochschulen in der Weimarer Verfassung nachvollziehen: „Das Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen, soll von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden“ (Weimarer Reichsverfassung 1919, Art. 148, Abs. 4).

In den folgenden Ausführungen wird untersucht, inwiefern sich der ‚Richtungsstreit‘ innerhalb der Weimarer Volksbildungsbewegung in der Zielsetzung, Unterrichtsform und Organisation der Volkshochschule Spandau in den Anfangsjahren seit der Gründung widerspiegelt. Hierzu wird zunächst der ‚Richtungsstreit‘ kurz umrissen (Kapitel 2). Anschließend werden historische Dokumente zur Volkshochschule Spandau vorgestellt, auf deren Grundlage Zielsetzungen, Unterrichtsformen und Organisation bestimmt werden können (Kapitel 3). So dann erfolgt die Dokumentenanalyse vor dem Hintergrund des geschilderten ‚Richtungsstreits‘. Im Vordergrund steht dabei die Frage, inwiefern sich die verschiedenen Strömungen des ‚Richtungsstreits‘ in der Arbeit der Volkshochschule

Spandau erkennen lassen (Kapitel 4). Abschließend werden die daraus gewonnenen Erkenntnisse in einem Fazit zusammengefasst und ihre Relevanz für die historische Forschung zu Volkshochschulen in Deutschland erörtert (Kapitel 5).

2. Der ‚Richtungsstreit‘

Sowohl vor als auch nach der Gründung der Weimarer Republik übte die politische und soziale Lage Deutschlands Einfluss auf die gängige Vorstellung und Praxis der Erwachsenenbildung aus. Der Übergang durch die Revolution von der Wilhelminischen Ära zur Weimarer Zeit eröffnete neue Möglichkeiten für die Erwachsenenbildung und es entstand eine rege Diskussion zur Funktion und Form der ‚idealen‘ Volksbildung (Pöggeler 2001, S. 38). Diese Diskussionen wurden auf Tagungen und in pädagogischen sowie politischen Zeitschriften geführt (Seitter 2000, S. 118-119). Dabei wurden Formen und Ausrichtungen der Volksbildung vor der Weimarer Zeit von den Verfechter*innen einer „pädagogisch-didaktischen Neuorientierung“ als ‚alte‘ Richtung ausgewiesen, in Abgrenzung zu ihrer von „den Gedanken einer radikalen Gesellschafts-, Kultur- und Zivilisationskritik“ geprägten ‚neuen‘ Richtung (Olbrich 2001, S. 201). In der Fachliteratur zur Geschichte der Erwachsenenbildung werden diese Debatten als ‚Richtungsstreit‘ behandelt (vgl. z. B. Kade, Nittel & Seitter 2007, S. 46; Seitter 2000, S. 119; Tietgens 2001, S. 188). Im Folgenden werden ‚alte‘ und ‚neue‘ Richtung näher erläutert.

2.1. Die ‚alte‘ Richtung

Vor der Gründung der Weimarer Republik wurde Volksbildung vor allem von Bildungsvereinen angeboten. Diese, wie zum Beispiel die langjährig vom Volksbildner Johannes Tews geleitete Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung, „betrieben bewusst (...) Massenbildung“ (Pöggeler 2001, S. 34). Daneben versuchten Bewegungen wie die Universitätsausdehnungsbewegung objektive, wissenschaftliche Erkenntnisse durch Vorträge zu verbreiten (Olbrich 2001, S. 96). Mit dieser Vermittlungsform geht implizit eine eher passive Form der Aneignung und des Lernens für die Hörer*innen einher. Die Schwerpunktlegung auf wissenschaftliches, objektiviertes Wissen schloss dabei kontroverse Themenbereiche wie Politik sowie Religion aus. Demgegenüber wurde auf „absolute[] Neutralität“ bestanden (Olbrich 2001, S. 207). Einerseits kann dies als eine zum „Dogma“ erhobene Folge „der naturwissenschaftlichen Aufklärung des 19. Jahrhunderts“ betrachtet werden (von Erdberg 1920, S. 77, zit. nach Henningsen 1960, S. 19). Andererseits ist diese Haltung in Verbindung mit der damaligen politischen Lage zu verstehen, wobei politische Bildung für staatsgefährdend gehalten wurde (Pöggeler 2001, S. 34). Obwohl diese Bildungsarbeit prinzipiell für alle frei zugänglich war, wurde die Arbeiterschaft als Zielgruppe nicht direkt adressiert. „Der generellen Orientierung der Volksbildung in der Wilhelminischen Ära entsprechend war Erwachsenenbildung als Bildung durch das Bürgertum für das Bürgertum konzipiert“ (Olbrich 2001, S. 149).

2.2. Die ‚neue‘ Richtung

Die Grundsätze der ‚neuen‘ Richtung entstanden aus Kritik an den Methoden und Zielen der ‚alten‘ Richtung. Kritisiert wurden die skizzierte „absolute Neutralität“, die extensive Art der Massenbildung sowie die damit einhergehende Passivität der Hörer*innen (Olbrich 2001, S. 207). Zu den Hauptvertreter*innen der ‚neuen‘ Richtung gehörten Robert von Erdberg, Werner Picht, Wilhelm Flitner und Eduard Weitsch. Ihnen zufolge sollten die *extensiven* Bestrebungen der Erwachsenenbildung durch *intensive* Bildung ersetzt werden und das passive Vortragsformat durch aktive, teilnehmerorientierte Lehrmethoden, wie Übung, Diskussion und vor allem die Arbeitsgemeinschaft, ersetzt werden (Henningens 1960, S. 10). Eine Relativierung des Neutralitätsgebots ermöglichte die Behandlung kontroverser Themen. Dabei sollten Politik und Religion von der Volksbildungsarbeit nicht ausgeschlossen werden. Darüber hinaus sollten Teilnehmende sich aktiv an der Kursgestaltung und an der Lehrplanung beteiligen (Olbrich 2001, S. 206).

Die Umstellung auf eine demokratische Staatsform ermöglichte und erforderte zugleich (aus Sicht der Vertreter*innen der ‚neuen‘ Richtung) eine neue Art Volksbildung. Während Volksbildungsarbeit in der Wilhelminischen Ära vom Staat eingeschränkt wurde, sollte Volksbildungsarbeit in der ‚neuen‘ Regierung ausdrücklich finanziell gefördert werden. „Durch die Weimarer Reichsverfassung von 1919, die sich in ihrem Artikel 148 ausdrücklich für die Förderung der Volkshochschule ausspricht, ist dieser Einrichtung ein eigener Rang, gewissermaßen eine Legitimierung von höchster Stelle, zugekommen“ (Friedenthal-Haase 2018, S. 153). Durch ihre Arbeit im Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung konnten von Erdberg und Picht ihre Vorstellungen von Volksbildung einbringen (vgl. Tietgens 2001, S. 190). Ihre Vorstellungen lassen sich in den vom Ministerium erteilten Erlassen erkennen, welche 1919 gebündelt im Heft ‚Zur Volkshochschulfrage: amtliche Schriftstücke‘ publiziert wurden (Urbach 1971, S. 119). Die Ansätze der ‚neuen‘ Richtung richteten sich gegen das Anliegen der reinen Wissensvermittlung: „Das Ziel der Volkshochschule sei ‚nicht Vermittlung von Kenntnissen, von Bildungsrohstoff, sondern Ausbildung des Denk- und Urteilsvermögens, Ordnung und Deutung und damit Fruchtbarmachung des Wissensstoffes“ (‚Zur Volkshochschulfrage: amtliche Schriftstücke‘ 1919 zit. nach Urbach 1971, S. 76). Statt lebensweltfremde Kulturgüter zu vermitteln, sollte die Volksbildung „lebensweltorientierte Bildungsarbeit“ betreiben, welche an den Erfahrungen des Individuums anknüpft (Olbrich 2001, S. 202). „Wilhelm Flitner kennzeichnet diese Lebensnähe und den Lebensweltbezug der Bildung mit dem Begriff der Lebenshilfe“ (Olbrich 2001, S. 202).

Zusammen mit diesen neuen Zielsetzungen kam die Arbeiterschaft als Adressaten in den Blick.

„Zwar habe es schon im 19. Jahrhundert Bestrebungen gegeben, die arbeitende Bevölkerung weiterzubilden, doch hätten diese nur der Kenntnisvermittlung und der Erziehung zur Autoritätshörigkeit gedient. Die geistige Selbständigkeit aber sei dem Proletariat vorenthalten worden“ (Urbach 1971, S. 79-80).

Nach der Novemberrevolution konnten die schon früher entstandenen Ansätze der

‚neuen‘ Richtung zugunsten der Arbeiterschaft eingesetzt werden, um selbstständige, engagierte Individuen für die neue Demokratie auszubilden.

2.3. Zur Umsetzung der ‚neuen‘ Richtung in der Bildungspraxis

Innerhalb der ‚neuen‘ Richtung entstanden verschiedene Ansätze, um die Zielsetzungen in der Praxis umzusetzen. Dabei ist zu konstatieren, dass sich unter dem Begriff Volkshochschule verschiedene Einrichtungsformen subsumieren lassen, denn die neu gegründeten Volkshochschulen in der Weimarer Zeit entsprachen keiner einheitlichen Form:

„Im Bereich des Bildungswesens war der ‚Volkshochschulrummel‘ eine der deutlichsten Folgen der Revolution: staatliche Verwaltung, einzelne Gruppen und Privatpersonen gründeten mit unterschiedlichen Zielsetzungen sogenannte ‚Volkshochschulen‘, die außer der Bezeichnung wenig gemein hatten“ (Urbach 1971, S. 84).

Gleichzeitig führten die Einrichtungen der Wilhelminischen Ära ihre Massenbildung weiter. So erreichte zum Beispiel die „rein bürgerliche“ Humboldt-Akademie „jährlich meist über 20.000, im Jahr 1920/21 sogar 46.100 Hörer“ (Urbach 1971, S. 22). Dies macht deutlich, dass die theoretisch ausgearbeiteten Ansätze der ‚neuen‘ Richtung nicht flächendeckend von den Bildungseinrichtungen der Zeit umgesetzt wurden. Auch in den Einrichtungen, die eine Bildungsarbeit im Sinne der ‚neuen‘ Richtung anstrebten, variierten die Vorstellungen von lebensweltorientierter Bildungsarbeit und der Ausgestaltung von Arbeitsgemeinschaften (Urbach 1971, S. 37). Auf der einen Seite konnte als Arbeitsgemeinschaft eine sich regelmäßig treffende Kursgruppe an einer städtischen Abendvolkshochschule verstanden werden, wie die Arbeitsgemeinschaften der Volkshochschule Groß-Berlin (Urbach 1971, S. 75). Andererseits strebten Vertreter*innen des dänischen Ansatzes eine Art Arbeitsgemeinschaft an, wobei zusammen auf dem Land gelebt, gelernt und gearbeitet wurde (Friedenthal-Haase 2018, S. 155). Als Beispiel lässt sich die von Weitsch gegründete Volkshochschulheim Dreißigacker in Thüringen anführen (Reimers 2000, S. 78). Dadurch wird ersichtlich, dass die Vertreter*innen der ‚neuen‘ Richtung nicht alle der gleichen Meinung waren. „Die Vertreter des Ministeriums, vor allem v. Erdberg und Picht, vertraten gegenüber der ‚geistigen Bewegung‘ Thüringens die staatsbezogene, konfliktaufzeigende Konzeption der Volkshochschule Groß-Berlin“ (Urbach 1971, S. 37).

Trotz dieser Unterschiede können einige allgemeine Aspekte der ‚neuen‘ Richtung in der Bildungspraxis identifiziert werden, vor allem mit Bezug auf Zielsetzung, Unterrichtsform und Organisation: Das Ziel der Bildungsarbeit der ‚neuen‘ Richtung lag auf der geistigen Entwicklung für alle Schichten (Pöggeler 2001, S. 35). Bei der Durchführung sollte eine langfristige, vertiefende, aktive Lernform im Sinne einer Arbeitsgemeinschaft ermöglicht werden (Henningsen 1960, S. 10). Organisatorisch sollte die Bildungsarbeit der Volkshochschule nicht an parteiliche Zwecke gebunden sein (Friedenthal-Haase 2018, S. 153). Der Weimarer Verfassung entsprechend sollte sie vom Staat gefördert werden. Dazu sollten im demokratischen Sinne die Hörer*innen aktiv in die Lehrplanung und Kursgestaltung miteinbezogen werden (Olbrich 2001, S. 206).

3. Historische Dokumente zur Volkshochschule Spandau

Die Bildungsarbeit der Volkshochschule Spandau¹ seit ihrer Gründung 1919 bis zu ihrer Eingliederung 1928² in die Volkshochschule Groß-Berlin lässt sich anhand verschiedener historischer Dokumente nachvollziehen. Diese Dokumente, wenn auch lückenhaft, ermöglichen in ihrer Gesamtschau einen Einblick in Zielsetzungen, Unterrichtsformen und Organisation der VHS Spandau. Die historischen Dokumente lassen sich in drei Kategorien aufteilen: Zeitungsausschnitte (3.1), Programmhefte (3.2) und Haushaltspläne des Verwaltungsbezirks Spandau (3.3).

3.1. Zeitungsausschnitte

Es liegen einige Zeitungsartikel und Annoncen zur Gründung der VHS Spandau in der *Spandauer Zeitung*, dem *Anzeiger für das Havelland* sowie der *Freiheit* vor. Am 10. Juni 1919 kündigte die *Spandauer Zeitung* die „Einrichtung von Volkshochschulkursen in Spandau“ an. In der Annonce lädt der „Volksbildungsausschuss der städtischen Körperschaften“ zu einem vom Vorsitzenden der Dozent*innenschaft der Humboldt-Hochschule³, Professor Dr. Otto Gramzow, gehaltenen Vortrag über die „Aufgaben und Einrichtung der Volkshochschule“ ein (Spandauer Zeitung, 10.06.1919, vgl. Abbildung 1).



Abb. 1 Zeitungsannonce vom 10. Juni 1919 in der *Spandauer Zeitung*, S. 4

Am 12. Juni 1919 lassen sich aus zwei nahezu identischen Artikeln aus der *Spandauer*

¹ Im Folgenden abgekürzt als VHS Spandau.

² Urbach zufolge schloss sich die VHS Spandau schon vor Oktober 1921 der Volkshochschule Groß-Berlin an, wofür er aber keinen Beleg im Text anführt (Urbach 1971, S. 29). Interne Dokumente der Volkshochschule Groß-Berlin, welche sich unter der Kennzeichnung A Rep. 021 Nr. 5 im Landesarchiv Berlin befinden, verweisen darauf, dass die Eingliederung erst 1928 stattgefunden hat.

³ Die Humboldt-Hochschule war eine andere Bezeichnung für die Humboldt-Akademie.

Zeitung und aus dem *Anzeiger für das Havelland* Details über den von Dr. Gramzow gehaltenen Vortrag zur Gründung der VHS Spandau entnehmen. *Die Freiheit*, eine Parteizeitung der Unabhängigen Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (USPD), berichtete am 9. Juli 1919 über die erfolgte Planung sowie Finanzierung der VHS Spandau und empfahl der Arbeiterschaft eine „rege“ Teilnahme an den geplanten Volkshochschulkursen. Am 13. Oktober 1919 veröffentlichte die *Spandauer Zeitung* das geplante Kursprogramm für die Monate Oktober bis Dezember 1919 (Abbildung 2). Am 19. August 1921 kündigte die *Freiheit* eine Planungssitzung für die Volkshochschulkurse an, wobei Hörer*innen sowie Vertreter*innen verschiedener Organisationen eingeladen und nach ihren Wünschen für die Kursplanung gefragt wurden. Am 14. Januar 1925 veröffentlichte die *Spandauer Zeitung* das Kursprogramm der VHS Spandau für das Vierteljahr Januar bis März 1925 (Abbildung 6).⁴

3.2. Programmhefte der Volkshochschule Spandau

Neben den Programmen, die 1919 und 1925 in der *Spandauer Zeitung* veröffentlicht wurden, liegen zwei Programmhefte der VHS Spandau vor⁵. Es handelt sich um das Vierteljahr Oktober bis Dezember 1920 und das Vierteljahr Januar bis März 1921. Die Kursbeschreibungen aus den Programmen liefern ein detailliertes Bild der damaligen Bildungsarbeit der VHS Spandau. Im letzten Quartal 1920 wurden 16 Kurse aus sechs Themenbereichen von 16 Dozierenden angeboten und im ersten Quartal 1921 wurden 20 Kurse aus sieben Themenbereichen von 20 Dozierenden angeboten. Dem Historiker Dietrich Urbach zufolge wurde die Volkshochschule Spandau in den 1920er Jahren in die Volkshochschule Groß-Berlin eingegliedert (Urbach 1971, S. 29). Um den Zeitpunkt der Eingliederung genauer festzulegen, wurden auch Programme der Volkshochschule Groß-Berlin aus den 1920er Jahren untersucht. Erst im Programmheft „Volkshochschule Groß-Berlin Arbeitsplan für das 10. Lehrjahr 1928/29“ (S. 47) wurden Kurse im Bezirk Spandau angeboten, welche auf einen in 1928 erfolgten Zusammenschluss hindeuten. Diese Annahme wird durch die Anmerkung Urbachs gestützt, dass eine plötzliche Leistungssteigerung (bezogen auf die Anzahl der Arbeitsstätten, Dozierenden, und Teilnehmenden) der Volkshochschule Groß-Berlin in 1928 „auf die Übernahme bezirklicher Volkshochschulen“ zurückzuführen sei (Urbach 1971, S. 52).

3.3. Haushaltspläne des Verwaltungsbezirks Spandau

Schließlich liegen Haushaltspläne des Verwaltungsbezirks Spandau von den Jahren 1921, 1922, 1923 und 1924 vor, worin Ein- und Ausnahmen explizit für Volkshochschulkurse festgehalten werden. In den Jahren 1920 und 1921 wurden 20.000 Mark für die Volkshochschule ausgegeben (Haushaltsplan für den Verwaltungsbezirk Spandau 1921,

⁴ Die Lückenhaftigkeit der Materialien aus der *Spandauer Zeitung* ist teilweise darauf zurückzuführen, dass nur dreieinhalb Monate aus dem untersuchten Zeitraum online zur Verfügung stehen. Eine Sichtung aller originalen Zeitungen könnte noch weitere Materialien hervorbringen.

⁵ Die Programme wurden von der Bayerischen Staatsbibliothek München in digitaler Form zur Verfügung gestellt.

S. 45). Im Haushaltsplan für 1922 ist die Anmerkung zu finden: „Volkshochschule: in drei Vierteljahren je 10 Vortragsreihen“, wofür 28.000 Mark ausgegeben wurden (Haushaltsplan für den Verwaltungsbezirks Spandau 1922, S. 125). Die Hyperinflation des Jahres 1923 lässt sich an den aufgezeichneten Ausgaben für Volkshochschulkurse im Haushaltsplan des Jahres 1924 erkennen: Für das Jahr 1923 sind die Angaben „in tausend Papiermark“ wiedergegeben, während die Angaben für 1924 „in Goldmark“ festgehalten sind. Dementsprechend wurden im Jahr 1923 150.000 Papiermark für Volkshochschulkurse ausgegeben und im Jahr 1924 500 Goldmark (Haushaltsplan für den Verwaltungsbezirk Spandau 1924, S. 19). Volkshochschulkurse werden weder im Verwaltungsbericht der Stadt Berlin für den Verwaltungsbezirk Spandau 1924-1927, noch in den Haushaltsplänen für den Verwaltungsbezirk Spandau 1928-1932 explizit erwähnt.

4. Die Volkshochschule Spandau im Spiegel des Richtungsstreits

Es liegt die Vermutung nahe, dass sich die Einflüsse, die 1919 deutschlandweit zur Gründung zahlreicher Volkshochschulen führten, auch auf die Gründung der VHS Spandau ausgewirkt haben. Im Versuch, mögliche Einflüsse des skizzierten ‚Richtungsstreits‘ in der Gründung und den Anfangsjahren der VHS Spandau zu untersuchen, ist vor allem auffallend, dass die Gründung der VHS Spandau durch die Beratung eines Vertreters der Humboldt-Akademie erfolgte.⁶ In der *Freiheit* heißt es: „Nach eingehender Beratung mit dem Vorsitzenden der Dozent*innenschaft der Humboldthochschule, Herrn Professor Dr. Gramzow – Berlin, sind nun für die Wintermonate vier Kurse eingerichtet“ (Die Freiheit, 09.07.1919). Des Weiteren ist hervorzuheben, dass der wohl bekannteste Vertreter der ‚alten‘ Richtung, Johannes Tews, als einer der ersten vier Dozenten der VHS Spandau in den vorliegenden Dokumenten genannt wird (Spandauer Zeitung, 13.10.1919, vgl. Abbildung 2).

⁶ Wie in Kapitel 2.3 beschrieben wurde, betrieb die Humboldt-Akademie eine Massenbildung im Sinne der ‚alten‘ Richtung (vgl. Urbach 1971, S. 22).

Spandauer Volks-Hochschule.

Program

für das

1. Vierteljahr Oktober-Dezember 1919:

1. Vortragsreihe: **Aus deutscher Sprach- u. Kulturgeschichte.** (Einzelstunden.) Herr Oberlehrer Dr. Müller-Spandau. Am Dienstag, 14., 21., 28. Oktober, 4., 11., 18., 25. November, 2., 9., 16. Dezember, abends 8 bis 9 Uhr, Aula der Cecilienschule, Askanierring.
2. Vortragsreihe: **Erziehungs- und Bildungsfragen unserer Zeit.** (Doppelstunden.) Herr Generalsekretär Joh. Schwab-Berlin. Am Mittwoch, 15., 29. Oktober, 12., 26. November, 10. Dezember, abends 1/2 8 bis 1/2 10 Uhr, Aula der Cecilienschule.
3. Vortragsreihe: **Die deutsche Ballade.** (Einzelstunden.) Herr Seminardirektor Fahrenhorst-Spandau. Am Donnerstag, 16., 23., 30. Oktober, 6., 13., 20., 27. November, 4., 11., 18. Dezember, abends 8 bis 9 Uhr, Aula der Cecilienschule.
4. Vortragsreihe: **Volkswirtschaftslehre.** (Einzelstunden.) Herr Assessor Dr. Rueßner-Berlin. Am Freitag, 17., 24., 31. Oktober, 7., 14., 21., 28. November, 5., 12., 19. Dezember, abends 8 bis 9 Uhr, Aula der Cecilienschule.

Die Hörgebühr beträgt für jede Vortragsreihe 3,00 M. Hörerkarten sind in den Buchhandlungen von Mund, Breitestraße 25; Ludwig, Schönwalderstr. 7; Reuning & Brasse, Potsdamerstraße 21; Dreger, Potsdamerstraße 37, im Schulbureau, Rathaus, Zimmer 226, und beim Hausmeister der Cecilienschule zu beziehen.

Der städtische Volksbildungsausschuß.

Abb. 2 Zeitungsannonce aus der *Spandauer Zeitung* vom 13. Oktober 1919 zum Angebot der Volkshochschule Spandau, S. 4

Die Mitarbeit dieser Dozenten deutet darauf hin, dass die Gründung der VHS Spandau in Kenntnis des ‚Richtungsstreits‘ erfolgte. Dies suggeriert, dass die Bildungsarbeit der VHS Spandau wohl eher im Sinne der ‚alten‘ Richtung stattfinden sollte. Daraus abzuleiten, dass die Volkshochschule Spandau in den 20er Jahren ausschließlich Bildungsarbeit im Sinne der ‚alten‘ Richtung durchführte, wäre aber indes verfrüht. Eine detaillierte Analyse der vorliegenden historischen Dokumente weist darauf hin, dass neben der Tendenz zur ‚alten‘ Richtung auch Ansätze der ‚neuen‘ Richtung Berücksichtigung fanden. Die Zeitungsausschnitte, Programmhefte sowie Einträge in den Haushaltsplänen zeigen, dass sich tatsächlich die Ideen der ‚neuen‘ Richtung auf die Bildungsarbeit der Volkshochschule Spandau ausgewirkt haben, insbesondere in Bezug auf Zielsetzung, Unterrichtsform und Organisation. In den nächsten Abschnitten wird dies genauer untersucht.

4.1. Zielsetzung

In dem von Gramzow gehaltenen Vortrag wurde die Aufgabe der Volkshochschule wie folgt beschrieben: „Sie soll nicht höhere Fachbildung vermitteln, auch nicht Forscher, sondern Persönlichkeiten heranziehen und geistige, sittliche und ästhetische Bildung pflegen“ (Spandauer Zeitung, 12.06.1919). Der Mensch müsse die Möglichkeit haben, „sich in bestimmte Fächer so zu vertiefen, daß er auf diesem Gebiete ein eignes Urteil hat und daß er dann, wenn er die Volkshochschule längere Zeit besucht hat, imstande ist, selbstständig sich fortzubilden“ (Spandauer Zeitung, 12.06.1919). Schon aus diesen Aussagen lassen sich die Ansätze der ‚neuen‘ Richtung erkennen. Demnach sollte es bei der Volkshochschularbeit nicht nur um Wissensvermittlung gehen, sondern um vertiefendes, auf längere Zeit gerichtetes Lernen zur Entwicklung des Individuums. Die Schwerpunktsetzung auf die Entwicklung der Persönlichkeit und der Urteilsfähigkeit entspricht dem amtlichen Schriftstück „Zur Volkshochschulfrage“, in dem die „Ausbildung des Denk- und Urteilsvermögens“ gegenüber der „Vermittlung von Kenntnissen“ betont wurde („Zur Volkshochschulfrage: amtliche Schriftstücke“ 1919, zit. nach Urbach 1971, S. 76).

Gramzow zufolge soll „das in der Volkshochschule vermittelte Wissen“ dem Menschen „als Stütze im Lebenskampf“ dienen (Spandauer Zeitung, 12.06.1919). Diese Wortwahl erinnert an das der ‚neuen‘ Richtung zuzuordnende Prinzip „lebensweltorientierter Bildungsarbeit“, sowie an Wilhelm Flitners „Begriff der Lebenshilfe“ (Olbrich 2001, S. 202). Das Ziel ist auch im Einklang mit der im amtlichen Schriftstück erwähnten „Fruchtbarmachung des Wissensstoffes“ zu betrachten („Zur Volkshochschulfrage: amtliche Schriftstücke“ 1919, zit. nach Urbach 1971, S. 76).

Gramzow betont, dass der Einzelne „lernen [muss] die geistigen, wirtschaftlichen und politischen Zusammenhänge“ zu erkennen (Spandauer Zeitung, 12.06.1919). Damit dies von der Volkshochschule gefördert werden konnte, durften „von dem Lehrplan der Volkshochschule auch Politik und Religion nicht ausgeschlossen werden“ (Spandauer Zeitung, 12.06.1919). In dieser Aussage wird die Ablehnung der in der ‚alten‘ Richtung streng bewahrten Neutralität sichtbar. Die Volkshochschule müsse demgegenüber eine *relative* Neutralität bewahren und weder „zu Parteipolemik und persönlicher Agitation mißbraucht werden“ noch „eine dogmatische Verkündigung der Wissenschaft treiben“ (Spandauer Zeitung, 12.06.1919). Diese Aspekte deuten sich in der Kritik der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung von von Erdberg aus seinem Text „Vom Bildungsverein zur Volkshochschule“ ebenfalls an: „Die politische Neutralität wurde zum Dogma erhoben“ (von Erdberg 1920, S. 77, zit. nach Henningsen 1960, S. 19).

Schließlich spiegelt der Vortrag von Gramzow die Haltung der ‚neuen‘ Richtung zur gewünschten Zielgruppe deutlich wider, indem die geplante Bildungsarbeit nicht ausschließlich für das Bürgertum konzipiert sein sollte. Die Volkshochschule müsse „eine bleibende Hochschule sein für die Angehörigen aller Schichten unseres Volkes“ (Spandauer Zeitung, 12.06.1919). Dass die Arbeiterschaft auch daran teilnehmen durfte, ist auch aus der geplanten Uhrzeit der Kurse zu entnehmen. Die Kurse begannen frühestens um 19:30 Uhr (Spandauer Zeitung, 13.10.1919). Eingegrenzt wurde die Teilnahme nur aufgrund des Alters. In beiden Programmheften heißt es: „Als Hörer werden Personen nur

vom 18. Lebensjahre ab zugelassen“ (Spandauer Volkshochschule 1920, S. 1; Spandauer Volkshochschule 1921, S. 2, vgl. Abbildung 3).



Abb. 3 Verzeichnis der Vorlesungen der Spandauer Volkshochschule für das Vierteljahr Oktober bis Dezember 1920, S. 1

Auch wenn die Teilnahme im Prinzip allen Erwachsenen offenstand, waren die Kurse kostenpflichtig. Lediglich eine von Oktober bis Dezember 1920 stattfindende Vortragsreihe wurde unentgeltlich angeboten (Spandauer Volkshochschule 1920, S. 9). Alle anderen Angebote, die für diese Arbeit untersucht wurden, erhoben Hörgebühren.⁷

Gramzows Rede thematisiert vielfältige Zielsetzungen von Volkshochschulen mit Bezügen, die der ‚neuen‘ Richtung zugerechnet werden können. Dies steht zunächst in Widerspruch mit seinen Positionen als Vertreter der Humboldt-Akademie. An keiner Stelle in den vorliegenden Dokumenten ist zu finden, dass er mit der Gründung der VHS Spandau eine ähnliche Ausrichtung der Bildungsarbeit wie in der Humboldt-Akademie plante. Durchaus ist es möglich, dass er die Zielsetzungen der ‚neuen‘ Richtung für wichtig hielt, deren Umsetzung an der Humboldt-Akademie aber für ungeeignet betrachtete. Eine solche differenzierende Haltung könnte dazu führen, dass er sich außerhalb des Kontextes der Humboldt-Akademie für die Ansätze der ‚neuen‘ Richtung einsetze. Wie sich die

Allgemeine Angaben.

Vortragort:

1. Oberlyzeum am Askanierring,
2. Oberrealschule in der Moltkestr., Ecke Friedrichstr.

Als Hörer werden Personen nur vom 18. Lebensjahre ab zugelassen.

Hörerkarten sind zu haben in den Geschäften von Mund, Breite Straße 25, Ludwig, Schönwalder Straße 7, Dreger, Potsdamer Straße 36, vom Volksblatt, Potsdamer Straße 48, im Schulbüro Rathaus, Zimmer 214 und bei den Hausmeistern des Oberlyzeums und der Oberrealschule.

Die Hörgebühr beträgt für eine Vortragsreihe 5 M., für den englischen Fortbildungskursus 10 M.; der pädagogische Kursus ist unentgeltlich.

Der Hörer muß zu jeder Vortragsreihe die für diese Reihe bestimmte Hörerkarte als Ausweis mitbringen und dem Aufsichtführenden vorweisen.

Es ist erwünscht, daß sich nach jedem Vortrag eine lebhafte Aussprache entwickelt. Die Hörer werden daher gebeten, recht viel Fragen an den Dozenten zu richten.

⁷ Die Hörgebühren veränderten sich über die Jahre; Oktober bis Dezember 1919 betrug die Hörgebühr für jede Vortragsreihe 3 Mark; Oktober bis Dezember 1920: i.d.R. 5 Mark; Januar bis März 1921: i.d.R. 5 Mark. Die Frage, wie finanziell tragbar die Hörgebühren für die Arbeiterschaft waren, kann nicht im Rahmen dieser Arbeit beantwortet werden.

Humboldt-Akademie gegenüber einer Bildungsarbeit im Sinne der ‚neuen‘ Richtung positionierte, lässt sich ihrer Beziehung mit der noch im Aufbau befindlichen und dennoch stark an der ‚neuen‘ Richtung orientierten Arbeit der Volkshochschule Groß-Berlin entnehmen. Einem Verwaltungsbericht aus dem Vorlesungsverzeichnis der Humboldt-Akademie Oktober-Dezember 1919 zufolge „ergab sich nach Abklärung der jeweiligen Arbeitsgebiete eine ‚freundnachbarliche Ergänzung““ mit der Volkshochschule Groß-Berlin (Urbach 1971, S. 100). So hätte Gramzow möglicherweise seine Arbeit mit der VHS Spandau als ‚freundnachbarliche Ergänzung‘ betrachtet, wobei sich die jeweiligen Arbeitsgebiete der Schulen nicht überschneiden.

4.2. Unterrichtsform

Einer der zentralen Kritikpunkte an der ‚alten‘ Richtung war die Passivität der Hörer*innen, die mit dem Vortragsformat verbunden ist. Demgegenüber wurde innerhalb der ‚neuen‘ Richtung die aktive Unterrichtsform der Arbeitsgemeinschaft propagiert. Bevorzugt wurden auch andere aktivierende Unterrichtselemente wie z. B. Übungen, Ausflüge, Versuche und die Vorführung von Lichtbildern (Urbach 1971, S. 35). Ein Überblick über die vorliegenden Programme der Volkshochschule Spandau aus ihren Anfangsjahren zeigt, dass überwiegend Vorträge als Unterrichtsform angekündigt wurden. Das erste Programm der Volkshochschule Spandau (Spandauer Zeitung, 13.10.1919, vgl. Abbildung 2) bot ausschließlich Vortragsreihen an und dürfte somit aus der Sicht der Vertreter*innen der ‚neuen‘ Richtung eher zur Volksbildung im Sinne der ‚alten‘ Richtung zugeordnet werden.

Mit der Zeit wurden schrittweise Ansätze zur Partizipation und Vertiefung in das Programm aufgenommen. Auf der ersten Seite jedes der zwei Programmhefte ist der Hinweis zu finden: „Es ist erwünscht, daß sich nach jedem Vortrag eine lebhaftige Aussprache entwickelt. Die Hörer werden daher gebeten, recht viele Fragen an den Dozenten zu richten“ (Spandauer Volkshochschule 1920, S. 1; Spandauer Volkshochschule 1921, S. 2; vgl. Abbildung 3). Auf diese Anregung wird auch bei einigen Angeboten nochmal verwiesen. Beispielhaft lässt sich dazu der Kurs „Ausgewählte Abschnitte aus Chemie und Technologie“ aus dem Oktober bis Dezember Programm 1920 anführen. Angeboten wurden „5 doppelstündige Vorträge mit Vorführung von Versuchen und Lichtbildern, sowie anschließender Aussprache“ (Spandauer Volkshochschule 1920, S. 9). Weiter heißt es in der Kursbeschreibung: „Der Kursus bildet eine Ergänzung der Vorlesungen über ‚Chemie des täglichen Lebens‘ im Januar bis März 1920, kann aber auch ohne Vorkenntnisse besucht werden“ (Spandauer Volkshochschule 1920, S. 9; vgl. Abbildung 4).

IV, 8. Ausgewählte Abschnitte aus Chemie und Technologie.

Herr Studienrat Dorner=Spandau.

5 doppelstündige Vorträge mit Vorführung von Versuchen und Lichtbildern, sowie anschließender Aussprache am Mittwoch von 8—10 Uhr. (Alle 14 Tage.) (Der Kursus bildet eine Ergänzung der Vorlesungen über „Chemie des täglichen Lebens“ im Januar bis März 1920, kann aber auch ohne Vorkenntnisse besucht werden.)

Beginn: 13. Oktober.

Abb. 4 Verzeichnis der Vorlesungen der Spandauer Volkshochschule für das Vierteljahr Oktober bis Dezember 1920, S. 9

An diesem Beispiel lassen sich verschiedene Aspekte eines Unterrichts im Sinne der ‚neuen‘ Richtung nachvollziehen. So sollten Versuche und Lichtbilder vorgeführt werden und es wurde versucht, die Teilnehmenden durch Diskussion zu aktivieren. Die Bezugnahme auf „Ergänzung“ lädt indes zur Vertiefung ein. Dennoch blieb die Gestaltung des Kurses niedrigschwellig, da keine Vorkenntnisse erforderlich waren. Trotz dieser Ansätze spiegelt der Kurs auch Tendenzen der ‚alten‘ Richtung wider. So wird im Programm beschrieben: „Die Hörerzahl ist auf 60 Personen beschränkt“ (Spandauer Volkshochschule 1920, S. 3). Diese Zahl überschreitet die von der ‚neuen‘ Richtung bevorzugte Kursgröße und deutet auf eine Veranstaltung hin, die die Popularisierung der Wissenschaft anstrebt (also ganz im Sinne der ‚alten‘ Richtung). Die Tatsache, dass die meisten anderen Angebote aus dem vorliegenden Programm keine Obergrenze der Hörer*innenzahl festlegen, legt die Vermutung nahe, dass die anderen Kurse von mehr als 60 Hörer*innen belegt werden konnten und somit eher der Massenbildung entsprachen. Es ist auch erwähnenswert, dass der Begriff „Arbeitsgemeinschaft“ an keiner Stelle im Oktober-Dezember 1920 Programm erwähnt wird.

Das Vierteljahr Programm Januar bis März 1921 weist schließlich einen zunehmenden Einfluss der ‚neuen‘ Richtung auf. Dies zeigt sich insbesondere in der Einführung von Arbeitsgemeinschaften. Zum einen handelt es sich um den Kurs „Übungen über Faust I. in Form einer Arbeitsgemeinschaft“, der wie folgt beschrieben wird: „Die endgültige Feststellung des Programms erfolgt durch die Arbeitsgemeinschaft selbst“ (Spandauer Volkshochschule 1921, S. 5; vgl. Abbildung 5).

4. Übungen über Faust I.

in Form einer Arbeitsgemeinschaft.

Herr Studienrat Dr. P. Müller, Spandau,
Straßburger Straße 43.

8 Doppelstunden am Mittwoch, den 19., 26. Januar,
2., 9., 16., 23. Februar und 2., 9. März von 8—10 Uhr im
Biologiezimmer des Oberlyzeums. Hörgebühr 10 M.

Die endgültige Feststellung des Programms erfolgt
durch die Arbeitsgemeinschaft selbst.

Abb. 5 Verzeichnis der Vorlesungen der Spandauer Volkshochschule für das Vierteljahr Januar bis März 1921, S. 5

Diese Übung ist exemplarisch für die präferierte Unterrichtsform der ‚neuen Richtung‘, wobei die Teilnehmenden eine Arbeitsgemeinschaft bilden und sich aktiv an der Kursgestaltung beteiligen. Zum anderen findet sich ab 1921 der Verweis auf eine Arbeitsgemeinschaft in der Beschreibung des Kurses „Erziehungsfragen des täglichen Lebens“, der sowohl von Oktober bis Dezember 1920 als auch von Januar bis März 1921 angeboten wird. Im Programm von 1921 ist die zusätzliche Anmerkung zu finden: „Es soll aus zwanglosen Unterhaltungen allmähliche eine Arbeitsgemeinschaft aufgebaut werden“ (Spandauer Volkshochschule 1921, S. 8).

Außer diesen Arbeitsgemeinschaften finden sich Hinweise im Programm, dass die Bildungsarbeit im Laufe der Zeit an die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmenden angepasst wurde. So wurde der Kurs „Einführung in die deutsche Sprachlehre“ (Spandauer Volkshochschule 1920, S. 6) 1921 weitergeführt, allerdings in zwei Kurse untergeteilt. Im Programm heißt es hierzu:

„Der Doppelkurs des vorigen Vierteljahres wird als Kursus A und Kursus B weitergeführt, wobei Kursus A mehr die grundlegende Einführung in die deutsche Sprachlehre, Kursus B mehr die übersichtliche Darstellung der deutschen Sprachlehre und ihre Verwendung bei der Anfertigung von Schriftsätzen berücksichtigt“ (Spandauer Volkshochschule 1921, S. 3).

Kursus B bot weitere Partizipationschancen an:

„Ständige Wiederholung und Übung im Gebrauch des Zeitwortes, in der Satzgliederung und Zeichensetzung mit Einschluß geeigneter Ergänzungen und Vertiefungen und auch unter Benutzung der von Hörern freiwillig gelieferten Schriftsätze“ (Spandauer Volkshochschule 1921, S. 4).

Trotz des geringeren Umfangs der Programme in 1925 und 1928 (jeweils drei Kurse) sind auch in diesen Jahren Tendenzen der ‚neuen‘ Richtung neben solchen der ‚alten‘ Richtung erkennbar. 1925 wurde wieder ein Kurs zur deutschen Sprachlehre angekündigt (Spandauer Zeitung, 14.01.1925; vgl. Abbildung 6).

Spandauer Volkshochschulkurse

Januar bis März 1925.
Vortragort : Gymn.

1. **Direktor Ohmann.** Führer u. Probleme der Musikgeschichte.
Beginn am Freitag, den 30. 1., abends 8 Uhr, im GesangsSaal. 6 Doppelstunden
Hörgebühr 2.- M., Einzelkarte 0.50 M
2. **Rektor Thiel.** Wie lerne ich richtig deutsch sprechen und schreiben?
Beginn am Donnerstag, den 22. 1. 25, abends 8 Uhr, im Zeichensaal, 8 Doppelstunden
Hörgebühr 1.50 M., Einzelkarte 0.30 M.
3. **Dr. med. Otto.** Wanderungen durch das antike Griechenland.
Einmaliger Vortrag am 16. 2., abends 8 Uhr, in der Aula.
Eintritt 0.20 Mark.

Abb. 6 Zeitungsannonce aus der Spandauer Zeitung vom 14. Januar 1925 zum Angebot der Volkshochschule Spandau, S. 4

Für diesen Kurs wurde die Wahl zwischen der Bezahlung einer gesamten Kursgebühr und dem Kauf von Einzelkarten angeboten. Dieses Angebot könnte im Sinne der ‚neuen‘ Richtung interpretiert werden, wobei den Bedürfnissen der Teilnehmenden (in diesem Fall der finanziell schwächeren Teilnehmenden) entgegengekommen wurde. Aufgrund der Kontinuität des Kurses, welcher 1920, 1921 und 1925 vom gleichen Dozenten durchgeführt wurde, ist der Kurs auch als eine Möglichkeit zur Vertiefung zu verstehen. Es legt die Vermutung auch nahe, dass der Kurs kontinuierlich nachgefragt wurde.

Ab 1928 wurde die Durchführung der Volkshochschulkurse in Spandau von der Volkshochschule Groß-Berlin übernommen. Es galten die der ‚neuen‘ Richtung entsprechenden Arbeitsgrundsätze der Volkshochschule Groß-Berlin (Volkshochschule Groß-Berlin 1928, S. 4) und zwei von den drei in Spandau angebotenen Kurse wurden in Form einer Arbeitsgemeinschaft durchgeführt (Volkshochschule Groß-Berlin 1928, S. 47).

Insgesamt verdeutlichen diese Beispiele, dass sich die VHS Spandau im Laufe ihrer Anfangsjahre schrittweise Elemente des Lehrens im Sinne der ‚neuen‘ Richtung aneignete.

4.3. Organisation

Die Förderung von Volkshochschulen mit öffentlichen Mitteln war ein mit der ‚neuen‘ Richtung verbundenes Konzept. Gramzows Rede zur Gründung der VHS Spandau hebt diesen wichtigen Aspekt der Organisation der Volkshochschule hervor. Statt wie in der ‚alten‘ Richtung Volksbildung durch Bildungsvereine zu etablieren, sollte die Volkshochschule nun „ein eigenes Institut [sein], dessen Träger die Gemeinde sein muss“ (Spandauer Zeitung, 12.06.1919). Am 9. Juli 1919 berichtete die *Freiheit*, dass „der Unterausschuss für Volkshochschulen 20.000 Mark gefordert“ hat und dass dies auch bewilligt wurde. Dass die Volkshochschule Spandau tatsächlich öffentlich finanziert wurde, belegen die Haushaltspläne des Verwaltungsbezirks Spandau.

Ferner wird auch in der *Freiheit* von der Zusammensetzung des Planungsausschusses berichtet: „Ein Arbeitsausschuß, der gebildet wurde, in welchem alle Bevölkerungsschichten vertreten sind, ist mit der Ausarbeitung des Projekts beauftragt“ (Die Freiheit, 09.07.1919, S. 4). Deutlich wird, dass die Organisation der Volkshochschule nicht hierarchisch gesteuert, sondern von interessierten Individuen aus allen Schichten umgesetzt werden sollte. Die folgende, am 19. September 1921 veröffentlichte Zeitungsannonce aus der *Freiheit* bestätigt dies auch:

„Volkshochschule in Spandau. Am Freitag, den 19. d. M., abends 6 Uhr, findet im Bezirksverordnetensitzungssaal des Rathauses eine Besprechung über die Ausgestaltung der Volkshochschulkurse im kommenden Winter statt. Hierzu sind nicht nur die Hörer der Volkshochschule, die Wünsche vorzutragen haben, eingeladen, sondern es steht auch Organisationen jeder Art (Gewerkschaften, Parteien, Berufsverbänden usw. usw.) frei, Vertreter hierzu zu entsenden“ (Die Freiheit 1921, S. 5).

Diese Offenheit gegenüber der Mitgestaltung im organisatorischen Sinne veranschaulicht die Einflüsse der ‚neuen‘ Richtung auf die VHS Spandau.

5. Fazit

Mit Bezug auf den ‚Richtungsstreit‘ in der Volksbildungsbewegung der Weimarer Republik lässt sich die Arbeit der VHS Spandau in ihren Anfangsjahren weder als Volksbildung im Sinne der ‚alten‘ Richtung noch ausschließlich als Volksbildung im Sinne der ‚neuen‘ Richtung einordnen. Vielmehr ist ein Nebeneinander der Richtungen zu beobachten. Während ihre Kurse anfangs überwiegend im Sinne der ‚alten‘ Richtung angekündigt wurden, entsprach sie im Laufe der Zeit in ihrer Zielsetzung und Organisation zunehmend den Ansätzen der ‚neuen‘ Richtung. So lassen sich schließlich Einflüsse der ‚neuen‘ Richtung in der Unterrichtsform der Kurse erkennen.

Diese Erkenntnisse, wenn auch auf die VHS Spandau bezogen, tragen zu dem Forschungsstand zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland bei. Neben anderen fokussierten Untersuchungen zum Verhältnis zwischen den theoretischen Vorstellungen des ‚Richtungsstreits‘ und der tatsächlichen Bildungspraxis an Volkshochschulen während der Weimarer Republik können die hier gewonnenen Erkenntnisse zu einem

differenzierteren Verständnis der historischen Volkshochschularbeit führen (vgl. z. B. Tietgens 2001; Tietgens 2018). Es ist zu konstatieren, dass die historische Erwachsenenbildungsforschung

„von überlieferten Material abhängig ist, so daß die Frage aufkommen muß, ob es nicht eine signifikantere, aber verstecktere Literatur gibt oder ob vielleicht die Alltagswirklichkeit gar nicht von den Ideen, Vorstellungen und Worten bestimmt war, die sich zahlreich in kleineren Veröffentlichungen kundtaten, sondern von Praktikern, die sich zwar schriftlich wenig äußerten, dafür aber umso mehr konkret für die Erwachsenenbildung taten“ (Tietgens in Urbach 1971, S. 1).

So können konkrete Beispiele – wie in diesem Beitrag – Einblicke bieten, „wie der Erwachsenenbildungsalltag jeweils ausgesehen hat“ (Tietgens 2018, S. 19). Außerdem warnt Tietgens vor der Neigung „Divergierendes zu sehen und Konvergierendes zu ignorieren“ (Tietgens 2018, S. 20). Es empfiehlt sich in Betracht zu ziehen, dass die auf der Theorieebene divergierenden Richtungen in der Praxis ergänzend eingesetzt werden konnten. In einer solchen Perspektive können die scheinbaren Widersprüche – wie beispielsweise die der im Sinne der ‚neuen‘ Richtung zuzurechnenden Rede von Gramzow – erklärt werden.

6. Literaturverzeichnis

- Friedenthal-Haase, M. (2018). Keine illegitime Tochter der Demokratie – ein historischer Blick auf die deutsche Volkshochschule anlässlich ihres 100. Geburtstags. *Bildung und Erziehung*, 71(2), 152-164.
- Henningsen, J. (1960). *Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Hinzen, H., & Meilhammer, E. (2018). 100 Jahre Volkshochschule. Einleitung zu diesem Heft. *Bildung und Erziehung*, 71(2), 125-136.
- Kade, J., Nittel, D., & Seitter, W. (2007). *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (2. erweiterte und aktualisierte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Olbrich, J. (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- 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?* (S. 33-56). München – Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Reimers, B. (2000). *Die Neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen 1919 – 1933*. Verfügbar unter: <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/47216/pdf/complete.pdf>. Zugegriffen: 20.07.2019.
- Seitter, W. (2000). *Geschichte der Erwachsenenbildung: eine Einführung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Tietgens, H. (2001). ‚Soziologie der Volksbildung‘ – Revision eines Geschichtsbildes. In M. Friedenthal-Haase (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert – Was war wirklich?* (S. 185-198). München und Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Tietgens H. (2018). Geschichte der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.),

Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Springer Reference Sozialwissenschaften. (S. 19-38). Wiesbaden: Springer VS.

Urbach, D. (1971). *Die Volkshochschule Groß-Berlin 1920 bis 1933*. Stuttgart: Ernst Klett.

7. Quellenverzeichnis

Anzeiger für das Havelland, 12.06.1919, 61(134), S. 5.

Berlin Spandau. *Haushaltspläne für das Verwaltungsbezirks Spandau 1921-1924*.

Berlin Spandau. *Haushaltspläne für das Verwaltungsbezirks Spandau 1928-1932*.

Berlin. *Verwaltungsbericht der Stadt Berlin: 1-28. 1924-1927*.

Die Freiheit, 09.07.1919, Nr. 322, S. 4.

Die Freiheit, 19.09.1921, Nr. 385, S. 5.

Spandauer Volkshochschule (1920). *Verzeichnis der Vorlesungen. Vierteljahr Oktober bis Dezember 1920*.

Spandauer Volkshochschule (1921). *Verzeichnis der Vorlesungen. Vierteljahr Januar bis März 1921*.

Spandauer Zeitung, 10.06.1919, 26(132), S. 2, 4.

Spandauer Zeitung, 12.06.1919, 26(134), S. 2.

Spandauer Zeitung, 13.10.1919, 26(238), S. 4.

Spandauer Zeitung, 14.01.1925, 32(11), S. 4.

Die Verfassung des Deutschen Reichs, „Weimarer Reichsverfassung“, 11.08.1919. Verfügbar unter: <http://www.documentarchiv.de/wr.html>. Zugegriffen: 21.07.2019.

Volkshochschule Groß-Berlin (1928). *Arbeitsplan für das 10. Lehrjahr 1928/29*.

Die Volkshochschule Groß-Berlin im Übergang von der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus – eine Dokumentenanalyse der Programmhefte von 1932/33 und 1933/34

Maleen Harten

Zusammenfassung Trotz des 100-jährigen Bestehens vieler Volkshochschulen, welches 2019 vielerorts mit Festakten begangen wird, klafft noch immer eine erstaunlich große Forschungslücke bezüglich Rolle, Arbeit und Programm der Volkshochschulen während der NS-Diktatur auf. Die folgende Arbeit nähert sich am Beispiel der Volkshochschule Groß-Berlin nun der Frage an, inwieweit die Jahre des Übergangs von der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus eine Zäsur darstellten und auf welche Weise sich ab 1933 Layout, Aufbau, Themen der Programmhefte sowie die Dozent*innenschaft veränderten. Mittels einer Dokumentenanalyse werden zwei Programmhefte aus den Jahren 1932/33 und 1933/34 vergleichend analysiert und diskutiert.

Schlagwörter Volkshochschule Groß-Berlin, Bildungsprogramme, Nationalsozialismus, Weimarer Republik, Dokumentenanalyse

Inhaltsverzeichnis für diesen Beitrag

1.	Einleitung	38
2.	Forschungsstand	39
3.	Historischer Kontext: Volkshochschule Groß-Berlin in der Weimarer Republik und während der NS-Diktatur	40
4.	Einführung in die Methode der Dokumentenanalyse	41
5.	Programmhefte von 1932/33 und 1933/34 der Volkshochschule Groß-Berlin	43
5.1.	Untersuchung des Programmheftes 1932/33	43
5.2.	Untersuchung des Programmheftes 1933/34	48
5.3.	Vergleichende Analyse der beiden Programmhefte	53
6.	Fazit und Ausblick	56
7.	Literaturverzeichnis	57
8.	Quellenverzeichnis	59

1. Einleitung

In den Jahren zwischen 1918 und 1920 kam es in der jungen deutschen Republik zu einem regelrechten Gründungsboom von Volkshochschulen (VHS) (Schoßig 2013). Auch die Volkshochschule Groß-Berlin (VHGB) wurde im Zuge dessen 1919 gegründet und nahm schließlich im Januar 1920 den Lehrbetrieb auf (Urbach 1971, S. 33). Nach Vorgabe des ersten Leiters der VHGB, Alfred Merz, sollten ihre Hörer*innen zu engagierten, kritischen und gesellschaftsorientierten Menschen erzogen werden (Merz 1920, zitiert nach Telger 2011, S. 110). Politische Beeinflussung und „Gesinnungspropaganda“ (Lehrplan der Volkshochschule Groß-Berlin, 1932/1933, S. 1) waren unerwünscht und sollten von Lehrenden und Teilnehmenden vermieden werden. Vielmehr wurde der Fokus auf eine gründliche und ernsthafte Bildung des Einzelnen gelegt. Sowohl von den Lehrenden als auch von den Teilnehmenden wurde „die Verpflichtung zu strenger Wissenschaftlichkeit in den Grundlagen, methodisch geordnetem Fortschreiten im Aufbau der Kenntnisse und im ganzen (sic!) den Willen zu echter Leistung“ (Bildungsplan der Volkshochschule Groß-Berlin 1932, zitiert nach Urbach 1971, S. 192-205) erwartet.

Das Angebot der VHGB orientierte sich am Aufbruchgeist der jungen Republik und an zeitgenössischen Ideen und Bewegungen. Im Laufe der 1920er Jahre wurde das Angebot moderner und gegenwartsorientierter und griff in den Bereichen Kunst, Wissenschaft, Literatur und in der Pädagogik aktuelle Debatten, Fragestellungen und Themen auf.¹ Ab Ende der 1920er Jahre hat sich auch die äußere Gestaltung der VHGB Programmhefte verändert, so wurde z. B. die Frakturschrift von der lateinischen Schrift abgelöst. Diese progressive Entwicklung wurde durch die Machtübernahme der Nationalsozialisten 1933 jedoch schlagartig beendet und es fand eine Konzentration auf das Nationale, das Vergangene und das Volkstümliche statt.

Nach Wolfgang Krüger hat genau dieser „volkstümliche Impetus der Erwachsenenbildung“ (Krüger 1982, S. 35) seine Wurzeln in den 1920er Jahren. Seiner Einschätzung nach gab es vor und nach 1933 eine Kontinuität der ideologischen Entwicklung in der Erwachsenenbildung, was somit auch die Geschichte der deutschen Volkshochschulen miteinschließt.

Doch lässt sich diese Einschätzung auch auf die VHGB übertragen? Die sich daraus ergebende Forschungsfrage ist, ob 1933 für die VHGB eine Zäsur darstellte, oder ob Angebote und Darstellung der Programmhefte² der Weimarer Republik bruchlos in die Zeit des Nationalsozialismus (NS) übernommen wurden. Inwieweit spiegelt sich bereits im Programmheft 1933/34 die NS-Ideologie in den Angeboten wider und wie unterscheiden sich die Themen und der Aufbau zum Programmheft 1932/33?

¹ Siehe die Programmhefte der Volkshochschule Groß-Berlin (VHGB) ab 1924/25, die im Berliner Stadtarchiv zu erhalten sind. Ausführlicher zu der Gegenwartsorientierung des Heftes von 1932/33 in Kapitel 5.1.

² Im Folgenden soll hauptsächlich von Programmheften geschrieben werden, da es die heute gängige Formulierung für die verschriftlichte Form des Volkshochschulangebots ist. 1932 wurde das Programmheft jedoch als „Lehrplan“ und ab 1933 als „Arbeitsplan“ benannt.

Um diesen Fragen in der vorliegenden Arbeit nachgehen zu können, dienen die Programmhefte aus den zwei Lehrjahren 1932/33³ und von 1933/34 als historische Quellen, die vergleichend untersucht werden sollen. Dafür soll die Methode der historischen Dokumentenanalyse angewandt werden, deren Ziel und Vorgehen im Weiteren noch erläutert wird. Um die beiden Programmhefte miteinander vergleichend analysieren zu können, werden bestimmte Kriterien (Layout, Aufbau, Programmbereiche, Kursthemen, Lehrkörper, Zielgruppen) herausgegriffen und gegenübergestellt. Damit die Unterschiede im Kursangebot sichtbar gemacht werden können, wurden Schlüsselwörter, die explizit bzw. implizit die NS-Ideologie verkörpern und vermitteln, im Programmheft von 1933/34 identifiziert und beide Programmhefte entlang dieser Schlüsselwörter untersucht. Anschließend wurden die Befunde ausgezählt und bewertet.

2. Forschungsstand

In Anbetracht der Tatsache, dass die zwölfjährige NS-Diktatur mittlerweile in fast allen ihren Aspekten und Ausformungen erforscht zu sein scheint (Busse & Gaida 2018), ist es umso erstaunlicher, dass der Forschungsstand zur Erwachsenenbildung im NS und speziell zur deutschen VHS zwischen 1933-1945 im Jahr 2019 noch immer lückenhaft ist. Nach Josef Olbrich blieb die Auseinandersetzung mit der eigenen Fachgeschichte im NS lange Zeit ein „weißer Fleck“ (Olbrich 2001, S. 217) in der Erwachsenenbildungsforschung. Obwohl durch die Institutionalisierung der Erwachsenenbildung in den 1970er Jahren erstmals einige umfangreiche Forschungsarbeiten entstanden – hier sind insbesondere jene von Dietrich Urbach, Wolfgang Keim und Georg Fischer⁴ zu nennen – kann man dennoch nicht von einem richtungsweisenden Forschungsinteresse sprechen. Deshalb merkt die Erziehungswissenschaftlerin Hildegard Feidel-Mertz auch Ende der 1990er Jahre an, dass es noch immer an einer „zulänglichen“ (Feidel-Mertz 1999, S. 42) Aufarbeitung und Dokumentation der Erwachsenenbildung im NS fehle.

Speziell die Rolle der VHS im NS wurde bislang kaum berücksichtigt und gründliche wissenschaftliche Untersuchungen diesbezüglich sucht man noch heute vergeblich. Das Jahr 1933 wurde als „Kontinuitätsbruch der Volkshochschulbewegung“ (Becker 1966, zitiert nach Olbrich 2001, S. 217) angesehen und bei dieser Aussage ließ man es scheinbar lange bewenden, ohne weitere Nachforschungen anzustellen. Dies führte dazu, dass in Überblicksdarstellungen zur Geschichte der VHS die Beschreibungen meistens mit dem Jahr 1933 enden und erst mit dem Studienjahr 1945/46 wieder ansetzen (z. B. Hufer 2014). Einige Auseinandersetzungen finden sich entweder als kurze Überblickskapitel in Handbüchern und Festschriften (z. B. Feidel-Mertz 2018; Schrader & Rossmann 2019) oder wurden in regionalhistorischen Darstellungen einzelner Volkshochschulen lediglich knapp angeschnitten (so z. B. zur VHS Hannover, VHS Bonn, VHS Freiburg, VHS Ham-

³ Diese beiden historischen Programmhefte befinden sich im Berliner Stadtarchiv, im Landesarchiv als auch in der Berliner Staatsbibliothek.

⁴ In diesem Zusammenhang sind folgende quellenhistorische Dokumentationen zu sehen: Fischer 1981; Keim & Urbach 1976; Pöggeler 1975.

burg) (vgl. Olbrich 2001, S. 217). Sogar der Dachverband der deutschen Volkshochschulen, der Deutsche Volkshochschulverband, hat auf seiner Webseite keinen separaten Bereich zur eigenen Historie⁵, verweist nun aber seit dem Jubiläumsjahr 2019 auf eine externe Seite⁶, wo unterschiedliche Schlaglichter auf die 100-jährige Geschichte geworfen werden und auch ein kurzer Artikel von Elisabeth Meilhammer zur „Situation der Volkshochschule im Nationalsozialismus“ (Meilhammer 2019) zu finden ist.

Demgegenüber haben die Berliner Volkshochschulen⁷ der eigenen wechselvollen Vergangenheit gar keinen Platz auf ihrer Website eingeräumt.

3. Historischer Kontext: Volkshochschule Groß-Berlin in der Weimarer Republik und während der NS-Diktatur

In der Verfassung der Weimarer Republik erhielt die Förderung der Erwachsenenbildung und insbesondere der Volkshochschulen offiziellen Verfassungsrang⁸, welcher die Gründung von Einrichtungen beschleunigte und begünstigte. Die Volkshochschulen, die gesellschaftstheoretisch und pädagogisch-didaktisch auf Demokratisierung ausgerichtet waren (Schoßig 2013), nahmen in dieser Entwicklung eine herausragende Stellung ein. Mitte der 1920er avancierte die 1919 gegründete VHGB zu einer der bekanntesten deutschen Volkshochschulen. Gründe dafür waren sowohl die Bedeutung der Reichshauptstadt Berlin als auch die Verbindungen zur Stadtverwaltung und zu anderen Bildungsorganisationen von Parteien und Gewerkschaften sowie der demokratische Aufbau der VHGB. Besonders die Organisationen der Berliner Arbeiterschaft sahen in ihr eine „vorbildliche Stätte freier Volksbildung“ (Urbach 1971, S. 99). Das letzte Jahr der Weimarer Republik 1932 stand jedoch auch für die VHGB unter dem Zeichen der wirtschaftlichen Notlage. Für die VHGB ergaben sich durch die hohe Arbeitslosigkeit und die radikalen parteipolitischen Kämpfe äußerst schwierige Arbeitsbedingungen (Urbach 1971, S. 57).

Die endgültige „Machtübernahme“ der Nationalsozialisten am 30. Januar 1933 bedeutete schließlich eine „einschneidende Zäsur“ (Keim & Urbach 1976, S. 12) für die deutsche Erwachsenenbildung. Sofort wurde damit begonnen, das gesamte gesellschaftliche, politische und kulturelle System Deutschlands dem Totalitätsanspruch der Nationalsozialisten zu unterwerfen. Dies führte dazu, dass sich bereits im Verlauf des Jahres 1933 zahlreiche Volkshochschulverbände und -einrichtungen, die nicht mit dem neuen System kooperierten wollten, auflösten, wie z. B. die VHS Essen (Zilch 2011, S. 36). Die meisten Volkshochschulen, so auch die VHGB, stellten sich jedoch kritiklos der neuen Situation und sie existierten unter NS-Führung und Gesinnung weiter (Keim & Urbach 1976, S. 17). Ab 1934 vollzog sich immer stärker die Einbeziehung der Erwachsenenbildung in das NS-Herrschaftssystem. Aus der Abteilung Volksbildung im Schulungsamt der NSDAP gründete sich das Amt „Deutsches Volksbildungswerk“ (DVW). Das DVW unterstand der

⁵ Deutscher Volkshochschul-Verband. URL: <https://www.dvv-vhs.de/startseite/>. Zugegriffen: 05.07.2019.

⁶ Hundert Jahre Volkshochschule. URL: <https://www.100jahre-vhs.de/index.php>. Zugegriffen: 05.07.2019.

⁷ Berliner Volkshochschule. URL: <https://www.berlin.de/vhs/>. Zugegriffen: 05.07.2019.

⁸ Der Artikel 148 Abs. 4 der Reichsverfassung von 1919 machte die Förderung der Erwachsenenbildung zu einer verpflichtenden Aufgabe für das Reich, die Länder sowie die Gemeinden und hob dabei besonders die Volkshochschulen hervor (vgl. Schoßig 2013).

NS-Gemeinschaft „Kraft durch Freude“ (KdF) unter dem Dach der Deutschen Arbeitsfront (DAF). Das DVW bildete den institutionellen Kern der NS-Erwachsenenbildung und hatte dadurch eine besonders wichtige Funktion (Olbrich 2001, S. 241). Das Ziel war die Zentralisierung des Volkshochschulwesens, um somit alle Volkshochschulen im Geiste der nationalsozialistischen Weltanschauung durchstrukturieren zu können (Feidel-Mertz 2018, S. 49). 1939 wurde die Erwachsenenbildung offiziell dem Amt für Volksbildung in der NS-Gemeinschaft KdF als alleiniger Träger und damit der Deutschen Arbeitsfront unterstellt (Feidel-Mertz 2018, S. 50).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die traditionelle demokratische Bildungsarbeit in den Volkshochschulen im Nationalsozialismus weitgehend an Autonomie und Einfluss verlor, um dann schließlich während des Krieges vollständig zu einem „Instrument der Kriegsführung“ (Feidel-Mertz 2018, S. 50) umfunktioniert zu werden. Der Lehrbetrieb der VHGB wurde trotz des Krieges noch bis 1944 weitergeführt (Zilch 2011, S. 36) und schließlich 1946, mit gänzlich anderer politischer Ausrichtung, wiederaufgenommen.

4. Einführung in die Methode der Dokumentenanalyse

Die Dokumentenanalyse eröffnet als non-reaktives Verfahren auch dort den Zugang zum Forschungsgegenstand, wo Ereignisse über befragende oder teilnehmende Verfahren nicht oder nicht mehr zugänglich sind, da sie in der Vergangenheit liegen oder andere Zugangsbarrieren bestehen (Schmidt 2017). Deshalb wird die Dokumentenanalyse auch besonders häufig in der historischen Erwachsenenbildungsforschung angewandt (Hoffmann 2012, S. 396), die sich besonders an entsprechenden Verfahren aus der Geschichtswissenschaft orientiert (Hoffmann 2012, S. 401).

Unter einem Dokument versteht man einen „Beweis“, eine „Urkunde“, ein „Zeugnis“ oder einen „Beleg“, nach dem lateinischen Wortursprung „docere“, der in etwa unterrichten, belehren oder unterweisen bedeutet (Hoffmann 2012, S. 396). Nach Uwe Flick sind Dokumente ein lohnenswertes Mittel zur Konstruktion einer „spezifischen Version“ (Flick 2007, S. 327) von Prozessen und aufschlussreich „für das Verständnis sozialer Realitäten in institutionellen Kontexten“ (Flick 2007, S. 331).

Die Entscheidung für die Dokumentenanalyse als Methode für die jeweilige Forschung ergibt sich daraus, ob die Unterlagen, die notwendig sind für die Untersuchung, ausreichend „dokumentiert“ sind (Schmidt 2017). Dies ist bei den ausgewählten Programmheften der VHGB Groß-Berlin der Fall.

Bei der Dokumentenanalyse gibt es kein einheitliches methodologisch begründetes Verfahren, denn die Materialien scheinen ‚für sich selbst zu sprechen‘ und sie „werden ‚nur‘ einer spezifischen Systematik von Kategorien in der Perspektive der jeweiligen Auswertung“ (Hoffmann 2012, S. 403) unterworfen. Die gründliche Textanalyse stellt hier jeweils den Kern der Analyse dar (Schmidt 2017). Nach Nicole Hoffmann sollte man bei einer Dokumentenanalyse zuerst das zu analysierende Material bestimmen, dann Kategorien bzw. zentrale Themen festlegen – jeweils orientiert an der Forschungsfrage – und im Folgenden prüfen, wie oft diese Themen in den Dokumenten genannt werden (Hoffmann 2012, S. 400). Kein Teil des Dokuments ist als beliebig anzusehen, sondern es sollte von

der „order at all points“ (Wolff 2000, S. 512) ausgegangen werden, die besagt, dass auch scheinbare Äußerlichkeiten wie Zeilenabstand, Gliederungspunkte oder Layout wichtig sein können und analysiert werden sollten. Im Rahmen der vorliegenden Dokumentenanalyse wurden schriftliche historische Informationsquellen, in diesem Fall die Programmhefte der VHGB der Jahre 1932/33 und 1933/34, untersucht.

Da es sich im Folgenden um eine historische Dokumentenanalyse handelt, ist eine gründliche Quellenkritik unumgänglich. Dafür stellt Mayring sechs Kriterien vor: die Art der Dokumente, die äußeren und die inneren Merkmale der Dokumente, die Intendiertheit der Dokumente, die Nähe der Dokumente zum Forschungsgegenstand sowie die Herkunft der Dokumente (Mayring 2002, S. 48).

Die Kriterien „Art der Dokumente“ und „Herkunft der Dokumente“ ergeben sich aus den vorherigen Ausführungen zu den Programmheften. Das Kriterium „äußere Merkmale“ wird erfüllt, da die Programmhefte die relevanten Informationen zur Beantwortung der Fragestellung beinhalten sowie vollständig und unbeschädigt vorliegen. Schwieriger ist das Kriterium der „inneren Merkmale“ zu beantworten. Da ausschließlich die Programmhefte einsehbar sind, jedoch keine Interviews mit ehemaligen Hörer*innen, Dozent*innen oder Programmplaner*innen mehr geführt werden können, zudem zum jetzigen Zeitpunkt keine weiteren Quellen wie Statistiken über einzelne Kurse oder Notizen zur Planung des Programmes vorliegen, werden einige Lücken in der Beforschung dieser Dokumente bestehen bleiben müssen. Die „Intendiertheit der Dokumente“ wiederum ist offensichtlich, da die Programmhefte damals für die Öffentlichkeit gedacht und konzipiert, verteilt und verkauft wurden. Nach Mayring, beeinflusst aber genau diese Absichtlichkeit den Erkenntniswert und schafft „neue Fehlerquellen“ (Mayring 2002, S. 48). Auch das Kriterium „Nähe der Dokumente zum Forschungsgegenstand“ ist gegeben, da die beiden Programmhefte entscheidend sind für die Beantwortung der zu bearbeitenden Forschungsfrage.

Für die Dokumentenanalyse wurden in beiden ausgewählten Programmheften bestimmte Schlüsselwörter extrahiert, die zunächst im Programmheft 1933/34 identifiziert wurden. Diese Schlüsselwörter wurden dann anhand ihrer direkten bzw. indirekten Auseinandersetzung mit der NS-Ideologie als explizit bzw. implizit eingestuft sowie anschließend ausgezählt und das Ergebnis dementsprechend bewertet.

5. Programmhefte von 1932/33 und 1933/34 der Volkshochschule Groß-Berlin

Anhand von vier Kriterien: Layout, Aufbau, Themenbereiche und Dozent*innenschaft, die mittels der Dokumentenanalyse herausgearbeitet wurden, sollen nun die beiden Hefte vorgestellt und deren jeweilige Eigenarten deutlich gemacht werden.

5.1 Untersuchung des Programmhefts 1932/33

Layout 1932/33

Die Gestaltungsprinzipien der Neuen Sachlichkeit, einer Kunstströmung der 1920er Jahre, welche eine Reduktion auf elementare Grundformen und die „Konstruktion im Dienste der Funktion“ (Janzin & Günther 1995, S. 375) forderte, schlugen sich in den 1920ern und frühen 1930ern auch auf die Druckerzeugnisse jener Zeit nieder. Ganz im Sinne dieser Neuen Sachlichkeit wurde auch das Layout der VHGB-Lehrpläne ab dem Ende der 1920er gestaltet. Ab dem Lehrjahr 1928/29 wurde die gebrochene Frakturschrift von der klaren und lesbaren Antiqua-Typografie abgelöst, die auch heute noch zum meist verbreiteten Schriftstil der „lateinischen Schrift“ gehört (Hermann o.J.). Wie auch in Abbildung 1 zu sehen ist, ließ dies das Heft modern und klar strukturiert erscheinen.

VOLKSHOCHSCHULE GROSS-BERLIN

Burgstr. 8^{III}, 9-16 Uhr, Sonabends 9-13 Uhr / Breite Str. 11 (Ermelerhaus), 17-20 Uhr / Fernruf: Kupfergraben 3228

LEHRPLAN FÜR 1932 / 1933

Die Volkshochschule ist die Erwachsenenschule für alle, die keine höhere Schulbildung erhalten haben. Sie erweitert und vertieft die in Volks- und Berufsschulen erworbene Allgemeinbildung in organischem Aufbau, soweit dafür ein öffentliches Interesse besteht. Sie rechnet mit freiwilliger Teilnahme und verleiht keine Berechtigung. Für alle Lehrgebiete ist ein mehrjähriger Studienplan vorgesehen. Lehrer und Hörer verpflichten sich, keinerlei parteipolitische, religiöse oder sonstige Gesinnungspropaganda zu treiben. Die Finanzierung der Volkshochschule Groß-Berlin erfolgt durch die Stadt. Im Ausschuß und im Vorstand sind vertreten: Die Stadtverwaltung, die Berliner Hochschulen, die lokalen Spitzenorganisationen und die großen Verbände der Arbeiterschaft, der Lehrkörper und die Hörer.

DAS LEHRJAHR BEGINNT MIT DEM 16. OKTOBER

Drei Lehrabschnitte (einheitlich je 9 Doppelstunden): 16. Oktober bis 16. Dezember; 8. Januar bis 10. März; 23. April bis 23. Juni.
Ein Lehrabschnitt wird nur durchgeführt, wenn mindestens 25 Hörer Karten gelöst haben. Über Ausnahmen entscheidet der Leiter.

DIE AUSKUNFTS- UND BERATUNGSSTELLE berät in den oben angegebenen Geschäftsstunden kostenlos (auch telephonisch und schriftlich) über den Lehrplan und über alle Fragen allgemeiner Weiterbildung.

Die zentrale Lehrstätte und die Tagesschule: Königsstädtisches Gymnasium, Elisabethstr. 57/58 (nahe Alexanderplatz).

DIE HÖRGEBÜHR je Kurs und Lehrabschnitt beträgt **2,50 RM** (Fremdsprachen **3,50 RM**). Wer einen 2. oder 3. Kurs belegt, zahlt für diese Kurse die Hälfte. Ehefrauen zahlen für alle Kurse die Hälfte. Für Fremdsprachen fallen diese Ermäßigungen fort. Erwerblose erhalten bei Vorzeigung der Kontrollkarte für alle Kurse Freikarten, insgesamt drei je Person, davon die erste kostenlos, die beiden weiteren gegen einen Unkostenbeitrag von je 20 Pfg., durch das Volksbildungsamt ihres Wohnbezirks (Kartenausgabestellen siehe unten), für Berlin-Mitte und -Tiergarten im Ermelerhaus, Breite Str. 11.

Bei den Volksmusikschulen (Seite 6) beträgt die Gebühr für eine Übungseinheit (praktisch und theoretisch wöchentlich 3 Stunden) monatlich **2,- RM**. Über Freikarten und Ermäßigungen für Erwerblose und Bedürftige geben die Volksmusikschulen Auskunft. Rückerstattung von Hörgebühren nur bei Kursausfall bis spätestens 1. November bzw. 20. Januar und 5. Mai.

KARTENVERKAUF: Da auch im vorigen Lehrjahr mehrere Tausend Hörer wegen Überfüllung der Kurse abgewiesen werden mußten, empfehlen wir dringend rechtzeitige Kartentnahme im Vorverkauf. Soweit noch Plätze verfügbar, werden Karten am 1. und 2. Kursabend in den Lehrstätten abgegeben. Früheren Hörern der sprachlichen Aufbaukurse kann die Aufnahme in die Stufen II und III dieser Kurse nur garantiert werden, wenn sie die Hörerkarte bis einschl. 1. Oktober unter Vorzeigung der alten Karte entnehmen.

Karten im Vorverkauf und Lehrpläne erhält man:

Zentrum: Geschäftsstelle, Ermelerhaus, Breite Str. 11, 17-20 Uhr. (In der Burgstr. 8/III findet kein Kartenverkauf statt.) — Wedding: Volksbildungsamt, Müllerstr. 148/147 (9-12 Uhr außer Sonabend). — Prenzlauer Berg: Volksbildungsamt, Danziger Str. 64, Zim. 11. — Friedrichshagen: Volksbildungsamt, Markstr. 46. — Kreuzberg: Volksbildungsamt, Gieseler Str. 18/185 I, Zim. 27 (8-19 Uhr); Bezirksamtgebäude Yorkstr. 16/11, Zim. 24, am 4., 6., 11. Okt. (19-20 Uhr). — Charlottenburg: Volksbildungsamt, Rathaus, Berliner Straße, Zim. 119; Berufsbehörde, Besenstraße 14. — Spandau: Volksbildungsamt, Rathaus, Am Wall 2, Zim. 24 (9-13 Uhr). — Wilmersdorf: Schulverwaltung, Stadthaus, Kaiserallee 112, Zim. 128 (9-11 Uhr). — Schöneberg: Volksbildungsamt, Rathaus Friedenau, Lauterplatz, Zim. 78. — Steglitz: Schulverwaltung, Rathaus Lichtenfelde, Zim. 44. — Tempelhof: Volksbildungsamt, Dorfstraße 17, Hinterk. III, Zim. 21. — Neukölln: Volksbildungsamt, Rathaus, Berliner Str. 62/64; Stadtbücherei, Gaughestr. 3/8. — Treptow: Stadtbücherei, Niederschönweide, Grünauer Str. 1, und deren Zweigstellen. — Köpenick: Rathaus Friedrichshagen, Friedrichstr. 87, Zim. 15. — Lichtenberg: Schulverwaltung, Müllederhofstr. 5, Zim. 4. — Weißensee: Volksbildungsamt, Rathaus, Albertinestr. 4, Zim. 27. — Pankow: Volksbildungsamt, Breite Str. 20/22, Zim. 142. — Reinickendorf: Volksbildungsamt, Markt, 12/13.

Lehrpläne (nicht Karten) erhält man außerdem in allen städtischen Büchereien und deren Zweigstellen.

ALLGEMEINE BESTIMMUNGEN: Hörer kann werden, wer das 18. Lebensjahr erreicht hat. Durch die Lösung der Hörerkarte verpflichtet sich der Inhaber zu genauer Befolgung der Hausordnung, regelmäßiger Teilnahme und zu sorgfältiger Ausfüllung des statistischen Fragebogens. Die Hörerkarte ist auf Verlangen dem Dozenten, der Vertrauensperson und den Beauftragten der Geschäftsstelle vorzuzeigen. Die Kurse beginnen und schließen pünktlich zur angegebenen Zeit. Störungen durch Zuspökkommen oder früheres Weggehen sind im Interesse aller Kursteilnehmer möglichst zu vermeiden. Das Rauchen ist in allen Schullekalen verboten. Die Teilnehmer jedes Kurses wählen spätestens am zweiten Abend eine Vertrauensperson und einen Stellvertreter. Es liegt im Interesse der Hörer, die Wahl zu dieser wichtigen Funktion mit Sorgfalt vorzunehmen.

Nach dem grundlegenden Bildungsplan ist jeder Kurs für eine bestimmte Stufe festgelegt, die mit I (Grundstufe), II (Mittelstufe), III (Oberstufe) kenntlich gemacht ist. Der Eintritt in die Stufen II und III setzt in der Regel voraus, daß der in der Stufe I erreichte Überblick über ein bestimmtes zusammenhängendes Wissen und die Grundbegriffe aus dem Fachgebiet bekannt sind. Die Lehrkräfte sind berechtigt, beim Fehlen entsprechender Vorkenntnisse die Zulassung zu verlangen. Bei Stufe III ist in jedem Falle die ausdrückliche Zulassung durch den Lehrer erforderlich. Wo nichts Besonderes bekanntgegeben ist, erfolgt diese Zulassung am ersten Abend. Im Zweifelsfalle stellen sich die Lehrkräfte zu persönlicher Beratung vor Beginn des Kurses gern zur Verfügung. Die Lehraufgaben der einzelnen Fächer und Stufen sind in dem als Sonderheft erscheinenden Bildungsplan der Volkshochschule aufgeführt. Das im Bildungsplan für die einzelnen Fachgebiete vorgesehene Lehrziel kann nur erreicht werden bei regelmäßiger Teilnahme, selbständiger Mitarbeit und richtiger Einordnung in die entsprechende Lehrstufe. Bescheinigungen über den Besuch einzelner Kurse werden nur am Ende des Lehrjahres bei nachgewiesener regelmäßiger Teilnahme ausgestellt. Der Bildungsplan ist vom 26. September ab in allen Ausgabestellen zu erhalten.

INHALTSÜBERSICHT:

Deutsch	1—23	Biologie	73—80	Psychologie	118—121	Wirtschaftslehre	142—151
Fremdsprachen	24—50	Geologie	81—83	Psychologie	122—129	Volkskunstschule	152—167
Mathematik	51—62	Geographie	84—85	Pädagogik	130—136	Volksmusikschule	
Physik	63—67	Erziehungs-, Gesund-	86—91	Literatur	137—141		
Chemie	68—72	heitslehre		Sprache, Theater			

Abb. 1 Deckblatt des Lehrplans der Volkshochschule Groß-Berlin 1932/1933

Aufbau 1932/33

Der „Lehrplan“ von 1932/33 – die Lehrpläne erschienen im Herbst für jeweils ein Jahr, das in drei Lehrperioden unterteilt wurde (Urbach 1971, S. 60) – umfasste lediglich sechs Seiten. Auf ein Vorwort, eine Einleitung oder Beschreibungen zu den Kursen wurde hier verzichtet, was auch wieder an eine Reduktion im Sinne der Neuen Sachlichkeit denken lässt.

Auf der ersten Seite findet sich eine kurze Zusammenfassung in sieben Sätzen, die die Aufgabe, das Ziel und den Verwaltungsaufbau der VHGB skizzieren, wie z. B., dass die VHGB für alle Erwachsenen zugänglich sein soll, die „keine höhere Schulbildung erhalten“ haben, dass mit „freiwilliger Teilnahme“ gerechnet wird und dass für alle Lehrgebiete ein „mehrjähriger Studienplan“ vorgesehen ist (Lehrplan 1932/1933, S. 1). 1932 wurde zudem noch auf eine unpolitische Ausrichtung geachtet und die Wissensvermittlung in den Vordergrund gestellt, was die folgenden Sätze besonders gut veranschaulichen: „Lehrer und Hörer verpflichten sich, keinerlei parteipolitische, religiöse oder sonstige Gesinnungspropaganda zu treiben“ (Lehrplan 1932/1933, S. 1).

Über den Zugang zu den Kursen entschied 1932 lediglich das Alter der Hörer*innen: „Hörer kann werden, wer das 18. Lebensjahr erreicht hat“ (Lehrplan 1932/1933, S. 1).

Detailliertere Angaben zu den einzelnen Kursen fanden sich im „Bildungsplan“. Dieser wurde als „Führer für die Hörer“⁹ gegen eine Gebühr von 5 Pfennig zusätzlich zum Lehrplan ausgegeben. In diesem Bildungsplan wurden die einzelnen Themengebiete noch einmal ausführlich erklärt und auch die dazugehörigen Schwierigkeitsabstufungen erläutert, denn die Kurse wurden in Grund-, Mittel- und Oberstufe unterteilt. Im Sinne der „Neuen Richtung“¹⁰ der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik wurde die intensive und gründliche Bildung des Einzelnen ernst genommen und durch die durchdachte Abstimmung der aufeinander aufbauenden Kurse gewährleistet (Scheibe 1975, S. 74).

Themenbereiche 1932/33

Der Arbeitsplan von 1932/33 umfasste drei übergeordnete Abteilungen, die sich wie folgt untergliederten:

- Abteilung I: Sprachliche Aufbaukurse (Deutsch/Fremdsprachen)
- Abteilung II: Wissenschaftliche Lehrgänge (Mathematik; Physik; Chemie; Biologie; Geologie/Geographie (Heimatkunde); Angewandte Erziehungs- und Gesundheitslehre; Philosophie/Psychologie und Pädagogik; Literatur/Sprache/Theater/Film, Zeitung; Geschichte/Staatslehre/Rechtslehre; Wirtschaftslehre)
- Abteilung III: Volkshochschule
- Abteilung IV: Volkshochschule

⁹ Auch 1933 wurde dieser zusätzliche Bildungsplan ausgegeben, und als „Sonderheft“ für 5 Pfennig verkauft (Arbeitsplan der Volkshochschule Groß-Berlin 1933/34).

¹⁰ Die ‚Neue Richtung‘ der Erwachsenenbildung wurde zur allgemeinen Orientierung der bürgerlichen Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Sie stellte die konkreten Lebenserfahrungen des Einzelnen in den Vordergrund und ging davon aus, dass Bedürfnisse, Erlebnisse und Interessen des Individuums Anlass zum Lernen seien (vgl. Olbrich 2001, S. 202).

1932 wurden insgesamt 207 Kurse angeboten, von denen 40 Kurse der sogenannten „Tagesschule für Erwachsene“¹¹ nicht im Lehrplan abgedruckt wurden, sondern in einer weiteren Handreichung zu finden waren.¹²

Auf den ersten Blick fällt sofort auf, wie viele Einführungsseminare angeboten wurden, unter anderem: „Einführung in die Philosophie“, „Einführung in das philosophische Denken“, „Einführung in geschichtliches Denken“. Dies bestätigt einmal mehr, wie wichtig die sorgfältige Grundlagenschulung genommen wurde:

Der neue gesellschaftliche Diskurs über psychosoziale Fragestellungen¹³, der in den 1920er Jahren durch Sigmunds Freuds Forschungen auf dem Gebiet der Psychoanalyse und Wilhelm Reichs sexualpädagogische Schriften angeregt wurde, schlug sich auch im VHGB Programmheft nieder. So wurden 1932 Kurse zu „Sexualpädagogik“, „sozialpädagogische Übungen – Das Freizeitproblem“, „Tatsachen und Gesetze des Seelenlebens“ und „Sozialpsychologie“ angeboten.

Die aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen, die durch die Entwicklung von Radio und Tonfilm ausgelöst wurden, griff die VHGB durch Kurse wie „technisch-wissenschaftlichen Grundlagen des Radiogeräts“ und „Übungen im Filmsehen und -hören“ auf. In Literatur wurden „Deutsche Romane der Gegenwart“ und die „Arbeiterdichtung“ behandelt. In Philosophie ging es um das „Gegenwartsproblem der Philosophie“. In Geschichte wurde ein Kurs zu „Der deutsche Staat in der Gegenwart“ und ein Kurs über „Deutsche Geschichte von 1890 bis 1918“ angeboten und auch in der „Volkskunstschule“ setzte man sich mit der „gegenwärtigen Kunst“ auseinander (Lehrplan 1932/33, S. 3, 4, 5, 6).

¹¹ Die „Tagesschule für Erwachsene“ entstand 1931 als selbstständige Abteilung der VHGB. In Verbindung mit den Bezirksvolksbildungsämtern sollten hier Kurse für junge Erwerbslose durchgeführt werden (vgl. Urbach 1971, S. 67).

¹² Das Programm für die „Tagesschule für Erwachsene“ wurde laut Lehrplan von 1932/33 im „Mitteilungsblatt Nr.1“ abgedruckt, welches im Landesarchiv Berlin zu finden ist. In die vorliegende Untersuchung wird es allerdings nicht miteinbezogen.

¹³ So wurde die Psychoanalyse im Berlin der 1920er Jahre nicht nur als klinische Disziplin, sondern auch als ein neuer kultureller Trend wahrgenommen (vgl. Fuechtner 2000, S. 32).

86. Wachstums- und Entwicklungsstufen im Kindes- und Jugendalter (I) Dr. Maria Tippelmann Pankow, Kinderheim Kastanienhof, Granitzstr. 37 (Siedlung Stadt n. Land)	Montag 20 Uhr Beginn: 17. Oktober
87. Erziehungsprobleme des Reifealters (II) Dr. Else Hildebrandt — Dr. med. F. K. Scheumann Zentrum, Königstädt. Gymnasium, Elisabethstr. 37/38	Dienstag 18 Uhr Beginn: 18. Oktober
88. Sozialhygiene und Eugenik (III) Städtischularzt Dr. F. K. Scheumann Übungen über Bevölkerungsfragen. Zentrum, Königstädt. Gymnasium, Elisabethstr. 37/38	Montag 19 Uhr Beginn: 17. Oktober
Erziehungs- und Gesundheitslehre	
89. Die Welt der Bakterien (I—II) Ihre Bedeutung für den Haushalt der Natur und des Menschen. Mit Lichtbildern und mikroskopischen Demonstrationen. Univ.-Prof. Dr. med. H. Lehmanns, Mitgl. der Preuß. Landesanstalt f. Wasser-, Boden- u. Lufthygiene, Bin.-Dahlem Zentrum, Königstädt. Gymnasium, Elisabethstr. 37/38	Montag 18 Uhr Beginn: 17. Oktober
90. Einführung in die Ernährungslehre (I) Gewerbeoberlehrerin M. Tünnies Mitpraktischen Demonstrationen. Schöneberg, Pestalozzi-Fröbelhaus II, Karl-Schraders-Str. 7/8	Dienstag 18 Uhr Beginn: 18. Oktober
91. Sexualpädagogik (I—II) Stadtarzt D. G. Loewenstein Unter Betonung der Sexualethik. Zentrum, Museum für Meereskunde, Georgenstr. 34/36	Mittwoch 18 Uhr Beginn: 18. Oktober
Philosophie / Psychologie / Pädagogik	
92. Philosophische Grundbegriffe (I) Univ.-Prof. Dr. J. Rieffert Zentrum, Universität, Neues Anlagengebäude, Hörsaal 7, Kaiser-Franz-Joseph-Platz	Freitag 20 Uhr Beginn: 21. Oktober
93. Einführung in die Philosophie (I) Dr. H. Falkenfeld Pankow, Oberlyzeum, Gardestr. 43/44	Freitag 20 Uhr Beginn: 21. Oktober
94. Einführung in das philosophische Denken (I) Dr. K. Sternberg Charlottenburg, Berufsschule, Rosinenstr. 14	Montag 18½ Uhr Beginn: 17. Oktober
95. Einführung in die Geschichte der Philosophie (II) Ob.-Stud.-Dir. Dr. J. Krüttlein Lichtenberg, John-Realgymnasium, Markstr. 2/3	Dienstag 20 Uhr Beginn: 18. Oktober
96. Philosophische Grundlegung von Moral, Recht und Staatsleben (II) Ob.-Stud.-Dir. Dr. W. Büngel Zentrum, Dorotheenstädt. Realgymnasium, Dorotheenstr. 12	Freitag 20 Uhr Beginn: 21. Oktober
97. Tatsachen und Gesetze des Seelenlebens (II) Dr. K. J. Grau Zentrum, Universität, Hörsaal 7, Kaiser-Franz-Joseph-Platz	Donnerstag 20 Uhr Beginn: 20. Oktober
98. Sozial-Psychologie (II) Dr. Marga Baganz Fragen der Berufseignung. Zentrum, Königstädt. Gymnasium, Elisabethstr. 37/38	Dienstag 20 Uhr Beginn: 18. Oktober
99. Philosophische Staatstheorien (II) Dr. K. Sternberg Charlottenburg, Berufsschule, Rosinenstr. 14	Donnerstag 20½ Uhr Beginn: 18. Oktober
100. Bildungs- und Erziehungslehre (II) Günter Kreiszig Auf geschichtlicher Grundlage. Zentrum, Königstädt. Gymnasium, Elisabethstr. 37/38	Mittwoch 18 Uhr Beginn: 18. Oktober
101. Lebensanschauungen großer Denker der Neuzeit (III) Dr. K. J. Grau Kreuzberg, Bezirksamtgebäude, Zimmer 29, Yorkstr. 10/11	Montag 20 Uhr Beginn: 17. Oktober
102. Gegenwartsprobleme der Philosophie (III) Dr. K. Sternberg Arbeitstext: Heidegger „Was ist Metaphysik?“. Charlottenburg, Berufsschule, Rosinenstr. 14	Montag 20½ Uhr Beginn: 17. Oktober
103. Philosophische Übungen über Staat und Recht (III) Dr. H. Falkenfeld Zentrum, Königstädt. Gymnasium, Elisabethstr. 37/38	Mittwoch 20 Uhr Beginn: 18. Oktober
104. Übungen zur Charakterkunde (III) Univ.-Prof. Dr. J. Rieffert Zentrum, Universität, Hörsaal 100, Kaiser-Franz-Joseph-Platz	Mittwoch 20 Uhr Beginn: 18. Oktober
105. Sozialpädagogische Übungen. Das Freizeitproblem (III) Dr. Else Hildebrandt Zentrum, Stadtbibliotheksschule, Breite Str. 28, II. Hof, Spreewinkel	Freitag 20 Uhr Beginn: 21. Oktober
Literatur / Sprache / Theater / Film / Zeitung	
106. Hauptwerke der Weltliteratur (I) Dr. H. Mühle Einführung mit ausgewählten Proben. Zentrum, Dorotheenstädt. Realgymnasium, Dorotheenstr. 12	Donnerstag 20 Uhr Beginn: 20. Oktober
107. Einführung in die Deutsche Literatur (I) Stadtbibl.-Rat Dr. C. Wermann Die Hauptwerke in geschichtlicher Entwicklung. Kreuzberg, Friedrichs-Realgymnasium, Mittenwalder Str. 37 (Ü-Bf. Giesenerstraße)	Dienstag 20 Uhr Beginn: 18. Oktober
108. Einführung in die Lektüre von Dichtwerken (I) Büchereileiter Dr. G. Hermann Mit Unterstützung der Stadtbücherei Treptow. Niedersöckerweide, 13. Volksschule, Berliner Str. 21	Dienstag 20 Uhr Beginn: 18. Oktober
109. Deutsche Literatur von Goethe bis Gerhart Hauptmann in Hauptwerken (II) Bibliothekar H. Stresau Mit Unterstützung der Stadtbücherei Spandau. Spandau, Stadtbücherei, Lessnau, Am Wall 7	Mittwoch 20 Uhr Beginn: 18. Oktober
110. Buchbetrachtung und Buchbeurteilung (II) Dr. Rosine Calso Mit praktischen Übungen an gemeinsamer Lektüre. Zentrum, Königstädt. Gymnasium, Elisabethstr. 37/38	Freitag 18 Uhr Beginn: 21. Oktober
111. Deutsche Romane der Gegenwart (III) Stadtbibl.-Rat Dr. C. Wermann Übungen zur Analyse ausgewählter Werke. Mit Unterstützung der Stadtbücherei Kreuzberg. Kreuzberg, Stadtbücherei, Lessnau, Belle-Alliance-Str. 80	Donnerstag 20 Uhr Beginn: 20. Oktober
112. Arbeiterdichtung (III) Dr. H. Mühle Arbeitstext: „Das proletarische Schicksal“, Sammlung von H. Mühle. Zentrum, Dorotheenstädt. Realgymnasium, Dorotheenstr. 12	Dienstag 20 Uhr Beginn: 18. Oktober
113. Anleitung zur Buchkritik (III) Bibliothekar H. Hofmann Für selbständige Leser von Werken der Dichtung und Wissenschaft. Zentrum, Königstädt. Gymnasium, Elisabethstr. 37/38	Dienstag 18 Uhr Beginn: 18. Oktober
114. Redelehre (I) Univ.-Lektor Dr. E. Drach Übungen in öffentlicher Rede, Sprech- und Denkbildung. Zentrum, Universität, Hörsaal 22, Kaiser-Franz-Joseph-Platz	Montag 20 Uhr Beginn: 17. Oktober
115. Wortkunstreue (I) Lektor A. Steffahn Übungen im künstlerischen Sprechen und Vortragen von Dichtungen Charlottenburg, Berufsschule, Rosinenstr. 14	Freitag 20½ Uhr Beginn: 21. Oktober
116. Deutsche Stillehre (I) Stud.-Rat W. Ohse Übungen in höherer Sprachpflege. Zentrum, Friedrich-Ebert-Oberrealschule, Kleine Frankfurter Str. 6	Dienstag 20 Uhr Beginn: 18. Oktober
117. Das Bühnenspiel (I) Regisseur J. v. Fielitz Einführung mit praktischen Übungen im Lauspiel. Zentrum, Luisen-Oberlyzeum, Ziegelstr. 12	Dienstag 20 Uhr Beginn: 18. Oktober
118. Einführung in die Bild- und Filmkunde (I) Dir. Dr. W. Günther Mit Filmvorführungen. Tiergarten, Film- und Bildamt, Levetzowstr. 1/2	Mittwoch 20 Uhr Beginn: 18. Oktober
119. Übungen im Filmschen und -hören (II) Dir. Dr. W. Günther Nur für frühere Hörer. Tiergarten, Film- und Bildamt, Levetzowstr. 1/2	Donnerstag 20 Uhr Beginn: 20. Oktober
120. Einführung in die Zeitungswissenschaft (I) Univ.-Prof. Dr. E. Dovifat — Dr. H. Münster Mit Lichtbildern und Führungen. Material liefert Archiv u. Bücherei d. Deutschen Instituts f. Zeitungskunde. Zentrum, Deutsches Institut für Zeitungskunde, Breite Str. 34 (Marzialgebäude)	Dienstag 20 Uhr Beginn: 18. Oktober
121. Zeitungswissenschaft (II) Dr. H. Münster Nur für frühere Hörer. Zentrum, Deutsches Institut für Zeitungskunde, Breite Str. 34 (Marzialgebäude)	Freitag 20 Uhr Beginn: 21. Oktober

Abb. 2 Der Lehrplan von 1932/33, S. 4

*Dozent*innenschaft 1932*

Mindestens sechs jüdische Dozenten, die im Lehrjahr 1932/33 noch unterrichtet hatten, wurden direkt nach der „Machtübernahme“ 1933 entlassen. Vier von ihnen überlebten im Exil. Zwei der sechs Dozenten wurden in Auschwitz umgebracht:

- Der in der Weimarer Republik recht bekannte Berliner Bildhauer Harald Isenstein, der 1932 „Körperliches Gestalten“ unterrichtet hatte, emigrierte 1933 nach Dänemark und konnte später nach Schweden fliehen, wo er die NS-Herrschaft überlebte (Witt 1998).
- Arthur Rosenberg, ein Historiker, der im Lehrplan von 1932 unter anderem „Deutsche Geschichte von 1890-1918“ gelehrt hatte, konnte bereits 1933 über die Schweiz in die USA emigrieren (Bundesstiftung Aufarbeitung 2008).
- Der Philosoph Hellmuth Falkenfeld, er unterrichtete 1932 „Philosophische Übungen über Staat und Recht“, konnte 1938 in die USA emigrieren (Walk 1988, S. 86).
- Sein Kollege Kurt Sternberg, der noch 1932 an der VHGB für die „Einführung in das philosophische Denken“ zuständig war, wurde 1942 in Auschwitz ermordet (Knoll & Lölhöffel, o.J.).
- Auch der Politologe Paul Bernstein, noch 1932 Dozent für den Kurs „Grundbegriffe von Staat und Gesellschaft – Vorstufe“, starb 1944 in Auschwitz einen gewaltsamen Tod (Initiative Stolpersteine Charlottenburg-Wilmersdorf o.J.).
- Der Stadtarzt Georg Wolfgang Löwenstein, ein Sexualwissenschaftler mit den Schwerpunkten sexuelle Aufklärung, Prostitution und Geschlechtskrankheiten, der 1932 den Kurs „Sexualpädagogik“ leitete, wurde 1933 aus seinem Amt als Stadtarzt enthoben und wanderte 1938 über England in die USA aus (Leibfried & Tennstedt 1979, S. 106-128).

5.2 Untersuchung des Programmhefts 1933/34

Layout 1933/34

Die äußerliche Gestaltung des „Arbeitsplans“ von 1933/34 steht in starkem Kontrast zum „Lehrplan“ von 1932. Das gesamte Heft ist von nun an wieder in Frakturschrift¹⁴ gedruckt, was sofort einen eher unübersichtlichen und auch volkstümlichen Eindruck hinterlässt. Das erste Programmheft unter nationalsozialistischer Führung kam allerdings noch ohne Hakenkreuz aus, welches erst ab 1934/35 unter einem stilisierten Schriftbanner auf dem Deckblatt platziert wurde.

¹⁴ Unter der NS-Führung wurde 1933 die Frakturschrift verpflichtend für Druckerzeugnisse jeglicher Art wiedereingeführt. Ab 1941 entschied sich die NS-Führung dann wiederum für die Antiqua, um auch im Ausland lesbar zu sein und den NS-Expansionsplänen damit nicht im Wege zu stehen (vgl. Beinert o.J.). URL: <https://www.typolexikon.de/fraktur-schrift/>. Zugegriffen: 28.02.2019.

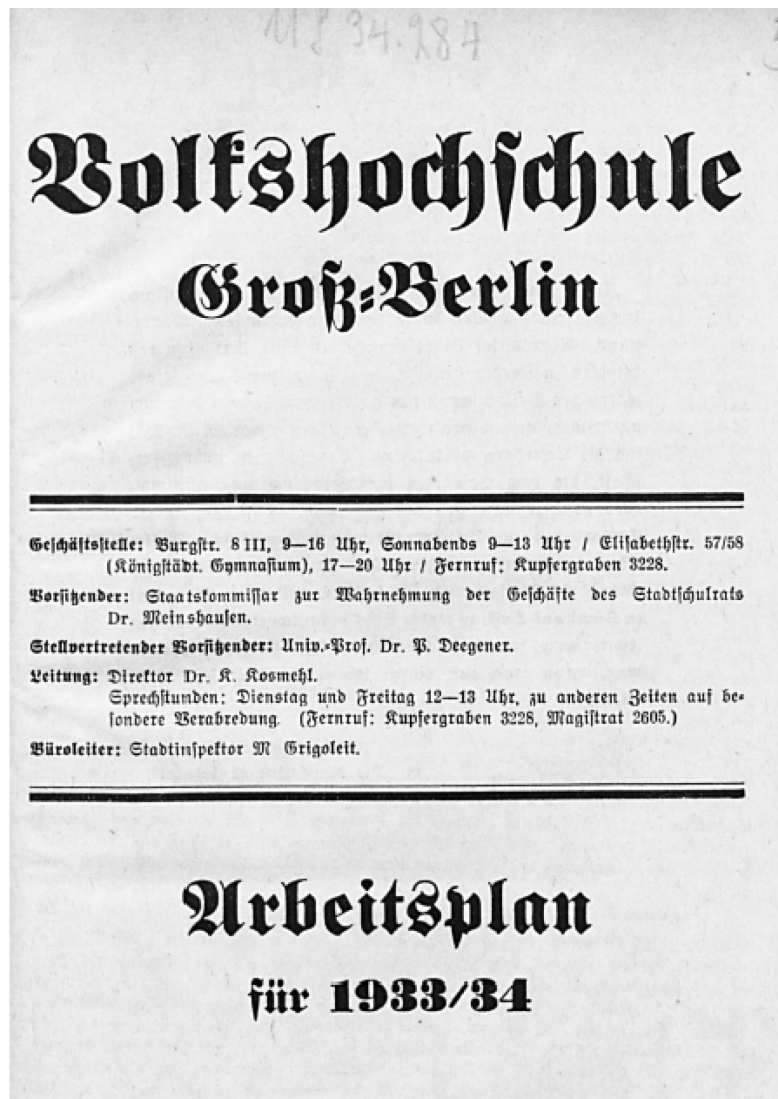


Abb. 3 Das Deckblatt des Arbeitsplans der Volkshochschule Groß-Berlin 1933/34

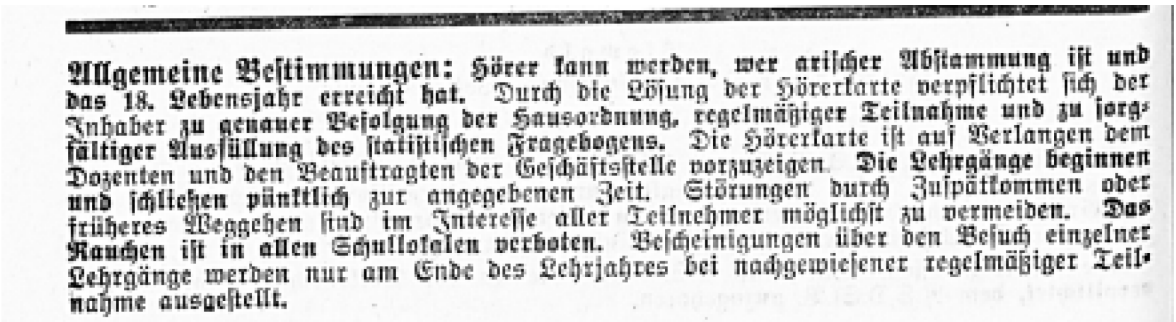
Aufbau 1933/34

Auch der Umfang des Plans unterscheidet sich vom Plan des Vorjahres. Im Gegensatz zum reduzierten und kurzgehaltenen „Lehrplan“ von 1932 ist der „Arbeitsplan“ von 1933 31 Seiten lang, obwohl auch 1933 ein zusätzlicher Bildungsplan ausgegeben wurde. Die ersten fünf Seiten des Arbeitsplans wurden für propagandistische Ansprachen und Vorworte genutzt. Auf der zweiten Seite des Arbeitsplans wurde ein Auszug aus der Schrift „Die Revolution ist beendet“ des völkischen Pädagogen Friedrich Solger abgedruckt, der ab 1933 auch als Dozent der VHGB fungierte. Danach folgte ein zweiseitiges Vorwort des neuen VHGB Leiters Konrad Kosmehl, der sich in Anlehnung an die neue nationalsozialistische Gesinnung der VHGB an die Hörer*innen richtete: Im Gegensatz zu 1932 sollte nun „Gesinnungspropaganda“ betrieben werden und das erklärte Ziel der VHGB wurde es, die „staatsbürgerliche und weltanschauliche Bildung ihrer Hörer*innen zu beeinflussen“ (Arbeitsplan 1933/34, S. 3).

Diesen Worten schloss sich der Aufruf des Führers des NS-Studentenbundes „Volks-hochschule“ an, der damit versuchte, die Hörer*innen der VHGB für den NS-Studentenbund zu gewinnen (Arbeitsplan 1933/34, S. 1-5).

Ab 1933 wurde die „Rasse“ eines Menschen Ausschlusskriterium bei der Kursteilnahme: „Hörer kann werden, wer arischer Abstammung ist und das 18. Lebensjahr erreicht hat“ (Arbeitsplan 1933/34, S. 6). Die Umsetzung rassenpolitischer Ziele im Bildungssystem wurde somit auch an der VHGB direkt ab 1933 durch den Ausschluss jüdischer Hörer*innen durchgesetzt.

Erst ab Seite sieben beginnt schließlich die eigentliche Übersicht der Kurse. Im Arbeitsplan von 1933 wurden fast 60 Kurse mehr als im Jahr zuvor angeboten. Die Einteilung der Kurse in drei verschiedene Schwierigkeitsstufen, wie es noch 1932 der Fall war, wurde nur bei den Sprachen beibehalten. Diese Änderung entspricht den Grundsätzen der NS-Erwachsenenbildung, den Fokus auf das „Erleben“ (Keim & Urbach 1976, S. 9) zu richten. Denn im Gegensatz zur „intensiven Theorieproduktion in Weimar“ (Olbrich 2001, S. 228) war die NS-Ideologie von einer „Rationalitätsfeindlichkeit“ (Keim & Urbach 1976, S. 8) geprägt. Die NS-Volksbildung grenzte sich daher bewusst von der Erwachsenenbildung der Weimarer Republik ab (Keim & Urbach 1976, S. 9), was auch durch den Erlass vom 19. September 1933 des Reichsministers des Innern an die Unterrichtsverwaltung der Volkshochschulen deutlich wird. Demnach sollte die Hauptaufgabe von nun an darin bestehen, die „Willenshaltung des deutschen Volkes“ zu fördern, indem durch das Angebot der Volkshochschulen der „Wille zur Wehrhaftigkeit, zur völkischen Selbstbehauptung, zum Bekenntnis von Blut und Boden und zur Einordnung in die Volksgemeinschaft“ (Erlass vom 19. September 1933 des Reichsministers des Innern an die Unterrichtsverwaltung der Volkshochschulen, zitiert nach Keim & Urbach 1976, S. 18) gestärkt werde.



Allgemeine Bestimmungen: Hörer kann werden, wer arischer Abstammung ist und das 18. Lebensjahr erreicht hat. Durch die Lösung der Hörerkarte verpflichtet sich der Inhaber zu genauer Befolgung der Hausordnung, regelmäßiger Teilnahme und zu sorgfältiger Ausfüllung des statistischen Fragebogens. Die Hörerkarte ist auf Verlangen dem Dozenten und den Beauftragten der Geschäftsstelle vorzuzeigen. Die Lehrgänge beginnen und schließen pünktlich zur angegebenen Zeit. Störungen durch Zuspätkommen oder früheres Weggehen sind im Interesse aller Teilnehmer möglichst zu vermeiden. Das Rauchen ist in allen Schullokalen verboten. Bescheinigungen über den Besuch einzelner Lehrgänge werden nur am Ende des Lehrjahres bei nachgewiesener regelmäßiger Teilnahme ausgestellt.

Abb. 4 Die allgemeinen Bestimmungen für die Hörer*innen der Volkshochschule Groß-Berlin, Arbeitsplan der Volkshochschule Groß-Berlin 1933/34, S. 6

Themenbereiche 1933/34

Im Gegensatz zu den Themen und der Gestaltung von 1932 wirkt der Arbeitsplan von 1933 auch inhaltlich rückschrittlich und vergangenheitsorientiert. Die übergeordneten vier thematischen Abteilungen entfielen ab 1933. Stattdessen kamen neue, unmissverständlich politisch und stark ideologisch geprägte Bereiche hinzu:

- „Rassenkunde und Erblehre“
- „Politische Geschichte und Kulturgeschichte“
- „Auslands- und Grenzdeutschtum/Koloniale Fragen“
- „Wehrfragen“
- „Siedlung“

Dies wird in der Einleitung mit folgenden Worten vom neuen Leiter Konrad Kosmehl begründet: „Im Rahmen der Volksgemeinschaft soll die Hebung der Persönlichkeit erfolgen, somit muss der Einzelmensch zum verantwortungsvollen Denken und Handeln dem Volksganzen gegenüber erzogen werden. Zu diesem Zwecke muss in ihm die Einsicht für die Lebensnotwendigkeiten des eigenen Volkes geweckt werden. Dies soll in zahlreichen Kursen geschehen durch Darlegung des Sinnes des Nationalsozialismus, der Rassen- und Erblehre, durch Auseinandersetzung der geschichtlichen Zusammenhänge und der geopolitischen Bedingtheiten“ (Kosmehl 1933, zitiert nach Arbeitsplan 1933/34, S. 3).

Um nun auch Kurse zum Judentum in das Angebot integrieren zu können, wurde der Themenbereich Philosophie und Pädagogik um „Religion“ und „Religionsgeschichte“ erweitert. Gleichzeitig wurde der noch 1932 bestehende Bereich „Literatur, Sprache, Theater, Film, Zeitung“ mit dem „Deutsch“-Bereich zusammengelegt und der Fokus hier auf volkstümliche deutsche Kultur gelegt (Arbeitsplan, 1933/34, S. 10).

Nach Kosmehl wurde somit der deutschen Literatur der „ihr gebührende Platz eingeräumt“, da die Hörer*innen nun „in verstärktem Maße auch wirklich mit dem deutschen Kulturgut“ (Kosmehl 1933, zitiert nach Arbeitsplan 1933/34, S. 3) vertraut gemacht werden sollten. Daher beschäftigte sich die Mehrheit der Angebote auch mit der mythischen oder ‚tatsächlichen‘ Vergangenheit der „Deutschen“, die in strenger Abgrenzung zum Nichtdeutschen gesehen wurde, so z. B. in den folgenden Kursen: „Des deutschen Volkes Kampfes um Lebensraum“, „Deutsche Kulturarbeit im Ausland“, „Deutsches Volkstum in Europa jenseits der alten Reichsgrenzen“ und „Das Deutschtum in den fernen Erdteilen“ (Arbeitsplan 1933/34, S. 20-21). Dadurch wird deutlich, wie über die Kurse an der VHGB eine einende „deutsche“ Vergangenheit und ein gemeinsames Volkstum beschworen werden sollte, welches sich an dem geschichtlichen Konstrukt der „Germanen“ orientierte und die Anfänge weit vor der Gründung des deutschen Reiches 1871 zu finden versuchte (Focke-Museum 2013, S. 11).

Auslands- und Grenzdeutschtum / Koloniale Fragen		
180. Geschichte des Deutschums in Österreich und Osteuropa von den Anfängen bis zur Gegenwart	Priv.-Doz. Dr. R. Schöne mann	
Zentrum, Königl. G. Gymnasium, Elisabethstr. 57/58	Montag 20 Uhr, Beginn: 9. Oktober	
181. Deutsches Volkstum in Europa jenseits der alten Reichsgrenzen	Rektor F. Ludau	
Reichsland, 1. Volkshochschule, Seitenallee 20/41	Dienstag 20 Uhr, Beginn: 10. Oktober	
182. Das Deutschum in den fernen Erdteilen	Rektor F. Ludau	
Hermesstr., Realgymnasium, Kaiserstr. 18/19	Mittwoch 20 Uhr, Beginn: 11. Oktober	
183. Das Deutschum in Russland von seinen Anfängen bis zur Gegenwart	Pfarrer J. Schleinig	
Zentrum, Königl. G. Gymnasium, Elisabethstr. 57/58	Montag 18 Uhr, Beginn: 6. Oktober	
184. Das geopolitische Weltbild der Gegenwart und das Deutschum im Auslande	M. Grühl, Leiter der Deutschen Äthiopien-Expedition	
Mit Vorträgen/Übungen Zentrum, Königl. G. Gymnasium, Elisabethstr. 57/58	Montag 20 Uhr, Beginn: 9. Oktober	
185. Nationalsozialistische Raum- und Überseepolitik	M. Grühl, Leiter der Deutschen Äthiopien-Expedition	
Neufeld, Mädchen-Mittelschule, Donaustr. 120/126	Freitag 18 Uhr, Beginn: 13. Oktober	
186. Deutsche Kulturarbeit im Ausland		
Vortragsreihe in Zusammenarbeit mit dem Volksbund für das Deutschum im Ausland, Landesverband Mark Brandenburg e. V. Mit Vichtbildern.		
1. Die Bedeutung der deutschen Auswanderung in Europa	Stud.-Dir. i. R. Dr. B. Gaster, Landesführer des V. D. A.	
2. Die Bedeutung der deutschen Auswanderung in Übersee	Stud.-Dir. i. R. Dr. B. Gaster	
3. Die wirtschaftliche Bedeutung des Auslandsdeutschums	E. Klinghammer, Landesjugendführer des V. D. A.	
4. Die Unterstützung des Auslandsdeutschums durch die Heimat	E. Klinghammer	
5. Der deutsche Ritterorden	Stud.-Rat Penner, stellv. Landesführer des V. D. A.	
6. Das Deutschum in Nordosteuropa	Stud.-Rat Penner	
7. Das Deutschum in Polen	Stud.-Dir. i. R. Dr. B. Gaster	
8. Das Deutschum in Südosteuropa	Stud.-Dir. i. R. Dr. B. Gaster	
9. Das Deutschum im Ausland und die deutsche Jugend	H. A. Wilstny, stellvert. Geschäftsführer des V. D. A.	
10. Der Polnische Korridor	Stud.-Rat Dr. Kadlke	
Wilmerdorf, Stadthaus, Frühjahr, II. Stad., Kellerallee 1/12	Freitag 20 Uhr, Beginn: 13. Oktober	
187. Kolonialpolitik im alten und neuen Reich		
(Das Problem des deutschen Lebensraumes — Grundzüge der deutschen Kolonialpolitik in der Vorkriegszeit — Erwerb, Entwicklung und Verlust der deutschen Kolonien — Die Aufgabe der Kolonien im neuen Reich — Grundzüge nationalsozialistischer Kolonialpolitik)		
Vortragsreihe in Zusammenarbeit mit der Deutschen Kolonialgesellschaft		
Zentrum, Seminar für Orientalische Sprachen, Heroldstr. 7, II. Stad., Herjaal 33	Donnerstag 20 Uhr, Beginn: 12. Oktober	

Abb. 5 Der Programmbereich „Auslands- und Grenzdeutschum/Koloniale Fragen“, Arbeitsplan der Volkshochschule Groß-Berlin 1933/34, S. 21

Die fortschrittlichen Kurse des Vorjahres zu Psychologie oder Sexualpädagogik entfielen ab 1933.¹⁵ Bei den Sprachkursen wurden ab 1933 Italienisch, Polnisch und Schwedisch neu in das Programm aufgenommen. In diesen Kursen sollte jedoch nicht nur die fremde Sprache vermittelt werden, sondern sie sollten vor allem aufzeigen, so Kosmehl, dass „die Träger der fremden Sprache grundlegend andere Menschen sind, so dass schon aus diesem Grunde eine paneuropäische Brüderlichkeit Utopie ist“ (Kosmehl 1933, zitiert

¹⁵ Aufgrund der starken jüdischen Prägung der psychologischen Disziplin lehnten die Nationalsozialisten Psychologie und Psychotherapie aus rassistischen Gründen ab. Später wurde die Wissenschaft auch für die NS-Ideologie fruchtbar gemacht, durch Forschungen in der Rassen- und Wehrpsychologie (vgl. Prinz 1985, S. 89).

nach Arbeitsplan 1933/34, S. 4). Und er fügte an: „Brüderlichkeit ist eben nur auf der Grundlage gleicher Gesinnung und gleicher Gesittung möglich“ (Kosmehl 1933, zitiert nach Arbeitsplan 1933/34, S. 4).

*Dozent*innenschaft 1933/34*

Auch auf der Leitungsebene begann der Austausch des Lehrpersonals direkt nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten. Erwin Marquardt, SPD Mitglied und ab 1929 Leiter der VHGB (Natonek & Blümel 2013, S. 46), wurde 1933 entlassen und durch Konrad Kosmehl ersetzt, einem Mitglied der deutschnationalen und antisemitischen DNVP und ab 1933 Mitglied der NSDAP (Bender 2011, S. 26). Auch Kosmehl selbst unterrichtete 1933 an der VHGB den Kurs „Besprechungen des Buches ‚Mein Kampf‘ von Adolf Hitler als Einführung in den Nationalsozialismus“ (Arbeitsplan 1933/34, S. 17). Laut der Recherche für die vorliegende Arbeit wurden besonders in den geisteswissenschaftlichen Programmbereichen jüdische und/oder politisch unliebsame Dozenten in vielen Fällen zugunsten bekennender Nationalsozialisten ausgewechselt (vgl. Kapitel 5.1 zur Dozentenentschaft 1932). Neue Dozenten waren z. B. der NS-Eugeniker Hermann Boehm, der 1933 an der VHGB „Wesen und Bedeutung der Rassenhygiene“ (Arbeitsplan 1933/34, S. 16) unterrichtete.¹⁶

Der Philosoph Alfred Klemmt, der 1933 an der VHGB über die „geschichtsphilosophischen Grundlagen des Nationalsozialismus“ (Arbeitsplan 1933/34, S. 18) dozierte, unterrichtete ab 1933 auch an der „Deutschen Hochschule für Politik“ in Berlin in „dezidiert nationalsozialistischem Sinne“ (Tilitzki 2002, S. 651). Der Soziologe Johannes Hermann Mitgau, der ab 1933 an der VHGB „Wer sind meine Vorfahren“ (Arbeitsplan 1933/34, S. 16) unterrichtete, war ab 1933 SA-, ab 1937 NSDAP- und ab 1943 SS-Mitglied (Jarck & Scheel 1996, S. 420).

Bei einigen Dozenten, die schon 1932 zum Lehrpersonal gehörten, schien sich die NS-Gesinnung ab der Machtübernahme Bahn zu brechen. So lehrte zum Beispiel der Universitätsprofessor Paul Deegener, der 1932 noch harmlos anmutende Kurse in der Biologie gegeben hatte („Biologische Lehrausflüge“, „Biologische Arbeitsgemeinschaft“ und „Bestimmungsübungen“) (Lehrplan 1932/33, S. 14), ab 1933 die „Besprechungen über Rassenkunde“ (Arbeitsplan 1933/34, S. 15).

5.3 Vergleichende Analyse der beiden Programmhefte

Für eine Gegenüberstellung der beiden Programmhefte wurden aus dem Programmheft von 1933/34 Schlüsselwörter bzw. thematische Ausrichtungen im Kurstitel identifiziert, welche in expliziter oder impliziter Weise die NS-Ideologie, also antisemitische, rassistische oder völkische Ideen transportieren.

¹⁶ Boehm war seit 1923 NSDAP Mitglied und im NS Professor für Rassenhygiene sowie Dozent im Bereich „Erb- und Rassenpflege“ am Erbbiologischen Forschungsinstitut der Führerschule der Deutschen Ärzteschaft in Alt Rehse (vgl. Harten, Neirich & Schwerendt 2006, S. 351).

Zu den Schlüsselwörtern, bei denen auf explizite Art und Weise die NS-Gesinnung vermittelt wurde, wurden jene gezählt, die politisch besetzt sind, z. B. „Volk“¹⁷, „Volksgemeinschaft“¹⁸ und „Volkstum“ sowie „Rasse“¹⁹, „Vererbung/Eugenik/Erblehre“²⁰, Nationalsozialismus, „Wehrfragen“ und „Siedlung“²¹.

Als implizite Schlüsselwörter wurden jene Wörter gewertet, die zwar auf die NS-Ideologie Bezug nehmen, aber eher umschreibend sind. So wurden die Wörter „Deutsch“, bzw. das „Deutschtum“ zur impliziten Gruppe gezählt. Diese Wörter mögen auf den ersten Blick harmlos wirken. Doch ab der Machtübernahme der Nationalsozialisten ist auch „Deutsch“ nicht mehr als rein unpolitisches Wort anzusehen, sondern wurde in ‚völkischem‘ Sinne in reiner Abgrenzung zum anderen, zum Fremden gesehen. Dies wird auch deutlich durch Kurse wie z. B. „Deutsche Kulturarbeit im Ausland“, „Das Wesen des deutschen Menschen“, „Das Deutschtum in den fernen Erdteilen“, „Der deutsche Bauer, sein Stand und seine Bedeutung im deutschen Wirtschaftsleben“ (Lehrplan 1933/34, S. 17-23).

Grundsätzlich fällt auf, wie sehr der Fokus ab 1933 in fast allen Programmbereichen auf das ‚Deutsche‘ gerichtet ist, es geht um „Deutschlands Geopolitik“, um „Die Geschichte des Deutschen Rechts“, um „Deutsche Agrargeschichte“, „Deutsche Baukunst“, „Deutsche Volkwerdung im Leben deutscher Dichtung“, „Tausend Jahre deutsche Kunst“, „Grundlagen der Deutschen Kultur“, etc. (Lehrplan 1933/34, S. 15-26). Andere Länder werden nur noch in Abgrenzung zum Deutschen gesehen: „Deutsche Kulturarbeit im Ausland“ und „Amerikanische Lebensanschauung im Lichte des Nationalsozialismus“ (Lehrplan 1933/34, S. 18,21).

Aber auch Kurse, die gänzlich ohne ‚Deutsch‘ als Schlüsselwort auskommen, inhaltlich jedoch auf das NS-Gedankengut abheben, wurden zur Gruppe der impliziten Vermittlung gerechnet. So zeigen z. B. die beiden Kurse „Die Kriegsschuldfrage“ und „In den Fesseln von Versailles“ (Lehrplan 1933/34, S. 16-20), dass eine Umdeutung der geschichtlichen Fakten, hier speziell des Krieges 1918, ab nun offiziell erwünscht und anerkannt wurde. Auch der Kurs „Die weltanschaulichen Grundlagen der Erziehung“ zeigt, inwieweit versucht wurde, mittels der NS-Ideologie verschiedenste Themenbereiche neu auszulegen, um somit den Nationalsozialismus zu legitimieren.

¹⁷ Der NS-Weltanschauung lag ein radikal-ethnischer Volksbegriff zugrunde. Dieser kam z. B. in der Rassenideologie, der Siedlungspolitik, der Volksgemeinschaft zum Ausdruck (vgl. Schmidt 2016). URL: <https://lisa.gerda-henkel-stiftung.de/volksbegriff?language=en>. Zugegriffen: 03.03.2019.

¹⁸ Die ‚Volksgemeinschaft‘ war ein von den Nationalsozialisten ideologisch aufgeladener Begriff, der eine hohe Wirkungskraft besaß und eine der zentralen Parolen im NS wurde. Die NS-Volksgemeinschaft war bestimmt durch Inklusion der ‚arteigenen‘ auf der einen Seite und Exklusion der ‚Volksfeinde‘, der ‚Gemeinschaftsfremden‘ und der Juden auf der anderen Seite (Wildt 2008, S. 109).

¹⁹ „Die Politische und biologische Anthropologie Hitlers gründet im Begriff der ‚Rasse‘. Ein Kernziel der Erziehung war damit die Bildung von ‚Rassebewusstsein‘, ‚Rassesinn‘ und ‚Rassegefühl‘.“ Somit stand vor allem der Rassebegriff im Zentrum der NS-Pädagogik (vgl. Olbrich 2001, S. 230).

²⁰ Unter Eugenik wird die Lehre von der ‚Verbesserung‘ des biologischen Erbgutes des Menschen verstanden. Ab Ende des 19. Jahrhundert kann man von einer weltweiten Eugenik-Bewegung sprechen. Im NS gipfelte diese Politik in der ‚Euthanasie‘ von psychisch, geistig und körperlich behinderten Menschen und der Produktion von ‚arischem‘ Nachwuchs in den ‚Lebensborn‘-Heimen, (vgl. Wunder o.J.). URL: <https://www.gedenkort-t4.eu/de/wissen/was-heisst-eugenik>. Zugegriffen: 05.03.2019.

²¹ Ziel der NS-Siedlungspolitik war die Germanisierung der osteuropäischen Gebiete, die ab 1933 vorbereitet und ab 1939 mit unmittelbarem Terror umgesetzt wurden (vgl. Kosmala 1997, S. 704).

Schlussendlich werden auch jene Kurse als implizit betrachtet, in denen die Umstrukturierungen durch den Regierungswechsel angekündigt werden. So wird beispielsweise in den Kursen „Einführung in die Zeitungskunde unter besonderer Berücksichtigung des Neuaufbaus der deutschen Presse“ und „Grundzüge des neuen Staatsrechts (seit dem 30.1.1933)“ (Lehrplan 1933/34, S. 10, 23) ganz praktisch auf die Veränderungen nach der Machtergreifung Bezug genommen, ohne dass hierbei zwingend die NS-Ideologie im Vordergrund steht.

Die Programmhefte von 1933/34 und von 1932/33 wurden im Folgenden nach diesen Schlüsselwörtern ausgewertet. So wurden die Kurse, die sich direkt an der NS-Ideologie orientierten und dies zum Hauptthema des Kurses machten, als explizit gewertet. Jene Kurse, in denen die vorher genannten Schlüsselwörter weder im Titel noch in der Kurs-erklärung direkt auftauchten, wurden als sogenannte implizite Kurse gezählt.

Die Auszählung ergab für das Programmheft von 1933/34, dass von den insgesamt 263 Kursen im Heft, 47 Kurse explizit nationalsozialistischen Inhalt aufwiesen und 54 Kurse die NS-Ideen implizit transportierten. Zusammengerechnet hatten also 101 Kurse (38%) explizit bzw. implizit politischen Inhalt. Von den 162 Kursen, die vordergründig zumindest unpolitisch waren (62 %), entfielen 45 auf die Fremdsprachen, 28 auf Deutschkurse, 34 auf naturwissenschaftliche Kurse, zwölf auf Kunst und sechs auf den Bereich Erziehungs- und Gesundheitslehre.

Im starken Kontrast dazu steht das Heft von 1932. Wenn hier die gleiche Begriffsheuristik wie für 1933 angewendet wird, können nur vier Kurse als explizit im Sinne der NS-Ideologie eingestuft werden:

1. „Die Siedlungsfrage“,
2. „Die Abstammung des Menschen“ (Lehrplan 1932, S. 3),
3. „Sozialhygiene und Eugenik“ (Lehrplan 1932, S. 4),
4. „Nation und Volk in der Neuzeit“ (Lehrplan 1932, S. 4).

Es gab keine Kurse, die sich mit dem Thema ‚Rasse‘ auseinandersetzten. Alle Dozenten der genannten expliziten Kurse unterrichteten auch noch im Wintersemester 1933, so z. B. der völkische Pädagoge und Mitglied des NS-Lehrerbundes Friedrich Solger (Grüttnner 2004, S. 162).

Nach der gleichen Begriffsheuristik wie für das Programmheft von 1933/34 müssten sieben Kurse im Heft von 1932 als implizit angesehen werden, da sie „Deutsch“ im Titel tragen, z. B. „Deutsche Literatur von Goethe bis Gerhart Hauptmann“, „Deutsche Romane der Gegenwart“, „Deutsche Geschichte von 1890-1918“, „Deutsche Wirtschaftskunde“ (Lehrplan 1932, S. 4, 5). Doch taucht „Deutsch“ hier ganz offensichtlich in einem anderen Kontext auf, zeigt eher einen inhaltlichen Fokus und weniger die Abgrenzung zum Nichtdeutschen. Zwar hatte der „Volksbegriff“ auch in der Weimarer Republik eine aufgeladene Bedeutung²² und wurde von verschiedenen politischen Strömungen für ihre

²² Der Begriff Volk wurde zu einer „omnipräsenten und sehr ambivalenten Vokabel“, die ab dem Beginn der Weimarer Republik an Bedeutung und Wirkmächtigkeit gewann. Aufgrund seiner Offenheit bot er von Anfang an Anknüpfungspunkte für unterschiedliche politische Vorstellungen und konnte somit von

eigenen Zwecke benutzt, doch schien er bis zum Ende der Weimarer Republik dennoch nicht so populär und massentauglich zu sein, wie kurze Zeit später im Nationalsozialismus. So findet man beispielsweise im Lehrplan von 1932 nur einen Kurs der „Volk“ im Titel trägt, und zwar: „Nation und Volkstum in der Neuzeit“ (Lehrplan 1932/33, S. 5). Bezeichnenderweise war der Dozent dieses Kurses Hans Hartmann, der nur ein Jahr später die Kurse: „Das Wesen des deutschen Menschen (Vergleich deutscher und nichtdeutscher Führerpersönlichkeiten)“ (Arbeitsplan 1933/34, S. 17) und „Das Judentum“ (Arbeitsplan 1933/34, S. 17) leitete.

Für das Programmheft von 1932 ergab die Auszählung also, dass von den 167 abgedruckten Kursen nur 13 in gewisser Weise als politisch, implizit oder explizit, einzustufen sind, was lediglich 7% vom ganzen Angebot ausmacht. Allerdings muss gesagt werden, dass hier die Auszählung nicht ganz repräsentativ sein kann, da die 40 Kurse der „Tageschule für Erwachsene“ nicht im Lehrplan abgedruckt wurden.

6. Fazit und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit konnte aufgezeigt werden, dass die Machtübernahme der Nationalsozialisten sehr wohl eine drastische Veränderung für die VHGB darstellte, in deren Folge sich diese gänzlich neu ausrichtete, indem die Bildungsziele an das NS-System angepasst, neue thematische Schwerpunkte gesetzt, jüdische oder politisch unliebsame Dozenten entlassen und ideologisch gefestigte Lehrpersonen eingestellt wurden.

Zusätzlich wird durch die Dokumentenanalyse der zwei Programmhefte deutlich, in welchem Ausmaß die Ziele der nationalsozialistischen Regierung, wie z. B. die Expansionspläne, die Siedlungspolitik im Osten, die Vorbereitung auf einen neuen Weltkrieg, die Rassenideologie in Zusammenhang mit Eugenik und Erblehre, die Einschwörung auf die NS-Volksgemeinschaft etc., bereits ab 1933 vorangetrieben wurden und welche wichtige Rolle die VHGB bei der Vermittlung und Verbreitung dieser Ideen durch ihr Kursangebot spielte.

Durch die Auswertung entlang der darlegten Begriffsheuristik sowie der darauf aufbauenden Auszählung der Angebote stellt sich heraus, wie einschneidend sich die Machtübernahme der Nationalsozialisten auf das Kursangebot, die didaktischen Ideen, die Zielgruppen, den Lehrkörper und auf die äußerliche Gestaltung der Programme der VHGB ausgewirkt hat. Direkt und indirekt hat die VHGB somit dazu beigetragen, die menschenverachtende NS-Ideologie mittels ihrer Programmgestaltung zu verbreiten.

Daraus festigt sich die These, dass es keine inhaltliche Kontinuität von der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus an der VHGB gab. Gerade in Hinblick auf die lückenhafte Forschungslage sollten sich weitere Untersuchungen an diese Arbeit anschließen. Lohnenswert könnte eine Recherche der statistischen Fragebögen über Teilnehmende und Kursteilnahme zwischen 1933 und 1945 sein. Trotz einer gründlichen Quellenkritik, denen diese Statistiken unterzogen werden müssten, wäre es ohne Frage interessant zu

den Nationalsozialisten relativ leicht für ihre Zwecke übernommen werden (vgl. Schmidt 2016). URL: <https://lisa.gerda-henkel-stiftung.de/volksbegriff?language=en>. Zugegriffen: 03.03.2019.

sehen, welche Kurse im NS besonders nachgefragt waren, welche Kurse wieder verschwanden oder wie groß die Hörerschaft überhaupt war.

Auch könnte eine gründliche Analyse der Arbeitspläne bis 1945 mit Blick auf die Veränderung der thematischen Schwerpunktsetzungen fruchtbar sein. Vielleicht haben sich im Laufe der zwölfjährigen NS-Herrschaft bestimmte Themen überholt, sind unwichtiger geworden oder aufgrund des Krieges neu hinzugekommen?

Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass auch eine weitere Recherche bezüglich des Lehrpersonals, sowohl jener Dozent*innen, die 1933 entlassen wurden, als auch der Dozent*innen, die nach 1933 erst hinzukamen, eine überaus wichtige, ergänzende Forschung darstellt. Denn nur so kann gewährleistet werden, dass zum einen diejenigen Dozent*innen der VHGB, die nach 1933 entrechtet, verfolgt und ermordet wurden, nicht vergessen und angemessen erinnert werden. Zum anderen können so die VHGB Dozent*innen, die erst durch das NS-System beruflich aufsteigen konnten, beim Namen genannt und ihre oftmals beschämend bruchlose Berufsbiografie nach 1945 aufgezeigt werden.

7. Literaturverzeichnis

- Beinert, W. (o.J.). *Fraktur*. URL: <https://www.typolexikon.de/fraktur-schrift/>. Zugegriffen: 28.02.2019.
- Bender, U. (2011). *Kirchenmusiker im ‚Dritten Reich‘: Wilhelm Bender (1911-1944). Musiker an der Berliner Parochialkirche. Person und Werk im kirchenpolitischen Wettbewerb*. Rottenburg: Mauer Verlag.
- Bildungsplan der Volkshochschule Groß-Berlin, September 1932. In D. Urbach (1971). *Die Volkshochschule Groß-Berlin 1920 bis 1933* (S. 192-205). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Bundesstiftung Aufarbeitung (2008). *Biografische Datenbanken*. Arthur Rosenberg. URL: <https://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/wer-war-wer-in-der-ddr-%2363;-1424.html?ID=5003>. Zugegriffen: 28.02.2019.
- Busse, L., & Gaida, O. (2018). Nationalsozialismus und Holocaust. In L. Busse, W. Enderle, R. Hohls, T. Meyer, J. Prellwitz & A. Schuhmann (Hrsg.), *Clio Guide. Ein Handbuch zu digitalen Ressourcen für die Geschichtswissenschaften* (S. 287-317). Berlin: Historisches Forum.
- Feidel-Mertz, H. (1999). Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S.42-53). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feidel-Mertz, H. (2018). Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus. In Rudolf Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* 6. Auflage (S.39-58). Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, G. (1981). *Erwachsenenbildung im Faschismus. Eine historisch-kritische Untersuchung über die Stellung und Funktion der Erwachsenenbildung zwischen 1930 und 1945*. Bensheim: päd.-extra-Buchverlag.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Hamburg: Rowohlt.
- Focke-Museum Bremen (Hrsg.) (2013). *Graben für Germanien. Archäologie unterm Hakenkreuz*. Stuttgart: Theiss Verlag.

- Fuechtner, V. (2000). Östlich um den Alexanderplatz. Psychoanalyse im Blick von Alfred Döblin. In H. Bernhardt & R. Lockot (Hrsg.), *Mit ohne Freud* (S.30-50). Gießen: Psychosozial Verlag.
- Grüttner, M. (2004). *Biographisches Lexikon zur nationalsozialistischen Wissenschaftspolitik*. Heidelberg: Synchron.
- Harten, H.-C., Neirich, U., & Schwerendt, M. (2006). *Rassenhygiene als Erziehungsideologie des Dritten Reiches*. Berlin: De Gruyter Akademie Forschung.
- Hermann, R. (o.J.): *Antiqua-Bedeutung/Definition*. URL: <https://www.typografie.info/3/wiki.html/a/antiqua-r18/>. Zugegriffen: 28.02.2019.
- Hoffmann, N. (2012). Dokumentenanalyse. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 395-406). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Hufer, K.-P. (2014). *Volkshochschulen*. URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politischebildung/193581/volkshochschulen?p=all>. Zugegriffen: 28.02.2019.
- Initiative Stolpersteine Charlottenburg-Wilmersdorf (o.J.). Paul Bernstein. URL: <https://www.stolpersteine-berlin.de/de/biografie/3477>. Zugegriffen: 28.02.2019.
- Janzin, M., & Günther, J. (1995). *Das Buch vom Buch. 5000 Jahre Buchgeschichte*. Hannover: Schlütersche.
- Jarck, H.-R., & Scheel, G. (Hrsg.) (1996). *Braunschweigisches Biographisches Lexikon. 19. und 20. Jahrhundert*. Hannover: Hahnsche Buchhandlung.
- Keim, H., & Urbach, D. (1976). *Volksbildung in Deutschland 1933-1945. Einführung und Dokumente*. Braunschweig: Westermann Verlag.
- Knoll, W., & Löhöffel, H. (o.J.). Kurt Sternberg. In Initiative Stolpersteine Charlottenburg-Wilmersdorf (Hrsg.). URL: <https://www.stolpersteine-berlin.de/de/biografie/4431>. Zugegriffen: 28.02.2019.
- Kosmala, B. (1997). *Polen*. In W. Benz, H. Graml & H. Weiß (Hrsg.), *Enzyklopädie des Nationalsozialismus* (S.704-705). Stuttgart: Dtv.
- Krüger, W. (1982). *Wissenschaft, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Leibfried, S., & Tennstedt, F. (Hrsg.) (1979). *Berufsverbote und Sozialpolitik 1933. Die Auswirkungen der nationalsozialistischen Machtergreifung auf die Krankenkassenverwaltung und die Kassenärzte. Analyse. Materialien zu Angriff und Selbsthilfe. Erinnerungen*. Bremen: Universität Bremen.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Studium.
- Meilhammer, E. (2019). *Zur Situation der Volkshochschule im Nationalsozialismus*. URL: <https://www.100jahre-vhs.de/historisches/vhs-im-Nationalsozialismus.php>. Zugegriffen: 08.08.2019.
- Natonek, W., & Blümel, G. (2013). *„Das edle Bestreben, der breiten Masse zu nützen.“ Beiträge zur Geschichte der Volkshochschule Göttingen*. Göttingen: Universitätsdrucke Göttingen.
- Olbrich, J. (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Bonn: Leske und Budrich.
- Pöggeler, F. (Hrsg.) (1975). *Geschichte der Erwachsenenbildung, Band 4*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

- Prinz, W. (1985). Ganzheits- und Gestaltpsychologie und Nationalsozialismus. In C. F. Graumann (Hrsg.), *Psychologie im Nationalsozialismus* (S. 89-112). Heidelberg: Springer Verlag.
- Scheibe, W. (1975). Weimarer Republik. In F. Pöggeler (Hrsg.), *Geschichte der Erwachsenenbildung* (S. 69-78). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Schoßig, B. (2013). *Volkshochschulen (20. Jahrhundert)*. URL: [http://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Volkshochschulen_\(20._Jahrhundert\)](http://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Volkshochschulen_(20._Jahrhundert)). Zugegriffen: 05.07.2019.
- Schmidt, B. (2016). Das Scheitern einer „republikanischen Sprache“. Interview mit Jörn Retterath über den Volksbegriff in der Weimarer Republik. URL: <https://lisa.gerda-henkel-stiftung.de/volksbegriff?language=en>. Zugegriffen: 03.03.2019.
- Schmidt, W. (2017): *Dokumentenanalyse in der Organisationsforschung*. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-08493-6_16. Zugegriffen: 22.02.2019.
- Schrader, J., & Rossmann, E. D. (2019) (Hrsg.). *100 Jahre Volkshochschulen. Geschichten ihres Alltags*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Telger, M. F. (2011). *Die Entstehung und Entwicklung der Volkshochschulen Wien und Berlin. Von ihren Anfängen bis 1933. Eine historisch-vergleichende Gegenüberstellung*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller
- Tilitzki, C. (2002). *Die deutsche Universitätsphilosophie in der Weimarer Republik und im Dritten Reich*. Berlin: Akademie Verlag.
- Urbach, D. (1971). *Die Volkshochschule Groß-Berlin 1920 bis 1933*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Walk, J. (Hrsg.) (1988). *Kurzbiographien zur Geschichte der Juden 1918–1945*. München: Verlag Saur.
- Wildt, M. (2008). *Geschichte des Nationalsozialismus. Grundkurs neue Geschichte*. Göttingen: UTB GmbH.
- Witt, G. (1998). *Gedenken in Granit*. URL: <https://www.neues-deutschland.de/artikel/725177.gedenken-in-granit.html>. Zugegriffen: 28.02.2019.
- Wolff, S. (2000). *Dokumenten- und Aktenanalyse*. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 502-513). Hamburg: Rowohlt.
- Wunder, M. (o.J.). *Was heißt Eugenik?* URL: <https://www.gedenkort-t4.eu/de/wissen/was-heisst-eugenik>. Zugegriffen: 05.03.2019.
- Zilch, P. (2011). *Die Geschichte der Volkshochschule von Treptow-Köpenick von Berlin*. URL: https://digital.zlb.de/viewer/rest/image/15468426/Gesch_VHS_TK.pdf/full/max/0/Gesch_VHS_TK.pdf. Zugegriffen: 28.02.2019.

8. Quellenverzeichnis

Archivalien aus der Staatsbibliothek zu Berlin, Unter den Linden:

Ay13413/20-6.1924/25: Arbeitsplan der Volkshochschule Groß-Berlin, 1924/25

Ay 13401 - Ay 13413/30: Lehrplan der Volkshochschule Groß-Berlin, 1932/1933

4" Ay 13413/20: Arbeitsplan der Volkshochschule Groß-Berlin, 1933/34.

Nationalsozialistische Volksbildungsarbeit als politisch weltanschauliche Unterweisung und moralische Unterstützung der Kriegsführung. Eine Dokumentenanalyse der Volkshochschule Groß-Berlin in den Jahren 1930 bis 1942

Cleo Phyllis Rütz

Zusammenfassung Die Angebote der Volkshochschulen in der Zeit zwischen 1933 und 1945 waren von politischen Prämissen, Machtstrategien und der nationalsozialistischen Ideologie bestimmt. Binnen kurzer Zeit wurden Volkshochschulen in der institutionellen Gleichschaltungspolitik der NSDAP mitgedacht. Ihre Angebote wurden auch in Form einer politisch-weltanschaulichen Unterweisung, als ideologische Kriegsvorbereitung und moralische Unterstützung während der Kriegsjahre genutzt. Die vorliegenden Ausführungen verstehen sich als historischer Beitrag zur Erwachsenenbildungsarbeit an der Volkshochschule Groß-Berlin anhand von Programmanalysen aus den Jahren 1930 bis 1942.

Schlagwörter Erwachsenenbildung, Nationalsozialismus, Dokumentenanalyse, Volksbildung, Volkshochschule Groß-Berlin

Inhaltsverzeichnis für diesen Beitrag

1.	Einleitung	62
2.	Erwachsenenbildung unter Führung des nationalsozialistischen Regimes	62
3.	Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus als vernachlässigtes Forschungsgebiet	64
4.	Dokumentenanalyse der Volkshochschule Groß-Berlin	65
4.1.	Sonderstellung der Volkshochschule Groß-Berlin	66
4.2.	Auswahl des Forschungsmaterials	66
4.3.	Methodisches Vorgehen	67
5.	Analyseergebnisse	67
5.1.	Strukturelle Veränderungen	68
5.2.	Inhaltliche Veränderungen in den Programmstrukturen	68
5.3.	Kritische Reflexion	72
6.	Schlussbetrachtung	72
7.	Literaturverzeichnis	73
8.	Quellenverzeichnis	74

1. Einleitung

Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus wurde zentralisiert, gleichgeschaltet und umgewandelt – Volkshochschulen wurden unterdrückt und schließlich geschlossen (Becker 1966, S. 439; Picht 1950, S. 221). Diese Aussagen – wenn es denn überhaupt zu einer Erwähnung der zeitspezifischen Epoche kommt – sind häufig das Ergebnis historischer Darstellungen der Erwachsenenbildung im nationalsozialistischen Regime (u. a. Becker 1966; Blättner 1959; Emmerling 1953; Picht 1950). Dass das damalige Volkshochschulwesen aber einer deutlicheren Komplexität im Rahmen politischer Restriktionen unterlag und im Ergebnis differenzierter ausfallen kann, sollen die folgenden Auseinandersetzungen zeigen.

In einem ersten Schritt wird ein historischer Einblick in die Erwachsenenbildung unter der Führung des nationalsozialistischen Regimes gegeben. Darauf folgend wird die Forschungslage zur Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus diskutiert und mögliche Gründe der Vernachlässigung in der Forschung genannt. In einem anschließenden Kapitel erfolgt die Dokumentenanalyse der Arbeitspläne der Volkshochschule Groß-Berlin über den Zeitraum 1930 bis 1942 unter Berücksichtigung der Fragestellung: *Welchen Einfluss nahm die nationalsozialistische Ideologie auf die Angebote in den Arbeitsplänen der Volkshochschule Groß-Berlin?*

Ziel der vorliegenden Ausarbeitungen ist es, Veränderungen der Volkshochschule Groß-Berlin unter der Führung des nationalsozialistischen Regimes zu analysieren, zu dokumentieren und diese in einen zeithistorischen Kontext zu setzen. Dabei dienen die teilweise im Vorwort der Arbeitspläne enthaltenen Anmerkungen zu den jeweiligen Inhalten als Begründung für die Wahl oder Ausdehnung dieser Inhalte.

2. Erwachsenenbildung unter Führung des nationalsozialistischen Regimes

Die Auswirkungen der nationalsozialistischen Machtergreifung im Jahr 1933 beschränkten sich nicht nur auf die politische Situation in Deutschland, sondern das „gesamte geistig-kulturelle, politisch institutionelle und das gesellschaftliche System, der Staat wie der Einzelne, wurden dem Totalitätsanspruch der Nationalsozialisten unterworfen“ (Olbrich 2001, S. 218). Somit war auch das Erziehungs- und Bildungssystem binnen kurzer Zeit von der Gleichschaltungspolitik der NSDAP betroffen.

Schon einige Jahre vor der Machtergreifung der Nationalsozialisten propagiert Adolf Hitler in seiner politisch-ideologischen Programmschrift *„Mein Kampf“* seine Vorstellungen von Bildung und Erziehung. Das „Heranzüchten kerngesunder Körper“ sei die Hauptaufgabe der Erziehungsarbeit und erst darauffolgend sei die „Ausbildung der geistigen Fähigkeiten“ von Bedeutung – dies allerdings hauptsächlich im Sinne einer starken Charakterentwicklung, „Willens- und Entschlusskraft“ und es folgt „erst als letztes die wissenschaftliche Schulung“ (Hitler 1926, S. 69-473, zitiert nach Keim & Urbach 1976, S. 39). In einer Rede auf dem Reichsparteitag in Nürnberg 1935 spricht Hitler dazu ergänzend vom

Grundsatz der Partei, „alle Deutschen weltanschaulich zu Nationalsozialisten zu erziehen“ (Hitler 1935, zitiert nach Keim & Urbach 1976, S. 41).

Dabei unterlag das Erziehungskonzept der Volksbildung im Nationalsozialismus keinem einheitlichen System. Es stütze sich auf zentrale Begriffe wie ‚Rasse‘, ‚Volksgemeinschaft‘, ‚Blut und Boden‘, ‚Heimat‘ und ‚Charakter‘ und orientierte sich an der weltanschaulichen Gesinnung der nationalsozialistischen Führungsrige (Olbrich 2001, S. 228).

Nach der Machtübernahme 1933 war es die Aufgabe der Partei, ihre Machtposition zu stabilisieren. Dies konnte auch durch eine Inbeschlagnahme der Volksbildung durch den Herrschaftsapparat von Partei und Staat gelingen.

Bereits am 19. September 1933 verkündete der Reichsminister des Innern, Wilhelm Frick, einen Erlass, der die richtungsweisende, programmatische Struktur des Volkshochschulwesens aufzeigte. Es „muß die Aufgabe des nationalsozialistischen Staates sein, seine Ideenwelt durch die Volkshochschulen den breitesten Schichten des deutschen Volkes zugänglich zu machen“ (Wolgast 1992, S. 64). Die „Hauptaufgabe“ bestehe nicht darin, „das nationalsozialistische Gedankengut verstandesmäßig zu übermitteln, sondern die Willenshaltung des deutschen Volkes zu fördern“, durch die Verstärkung des „Wille[ns] zur Wehrhaftigkeit, zur völkischen Selbstbehauptung, zum Bekenntnis von Blut und Boden und zur Einordnung in die Volksgemeinschaft“ (Frick 1933, zitiert nach Keim & Urbach 1976, S. 18).

Des Weiteren wird verkündet, dass die „Träger der Volkshochschularbeit [...] auch in Zukunft die Länder, Provinzen und Gemeinden bleiben“ werden (Frick 1933, zitiert nach Keim & Urbach 1976, S. 18). Diese Versprechung verlor spätestens mit dem Beginn der Zentralisierung des Volkshochschulwesens im Jahr 1934 ihre Gültigkeit. Die Zentralisierung bedeutete die Dienstbarmachung für die NS-Gemeinschaft ‚Kraft durch Freude‘, welches dem Reichsschulungsamt der NSDAP und der Deutschen Arbeitsfront als deutsches Volksbildungswerk angeschlossen wurde. Ihre Zweckmäßigkeit bestand in der weltanschaulichen Organisation der Volksbildungseinrichtungen im Sinne des Nationalsozialismus. In einem Schreiben des Reichsschulungsleiters Max Frauendorfer vom 5. Dezember 1934 wird die alleinige Verantwortung des Volksbildungswerkes für die kulturelle und weltanschauliche Erwachsenenbildung zum Ausdruck gebracht und zeigt somit die rechtliche Regelung der parteilichen und staatlichen Dominanz (Olbrich 2001, S. 241).

Starker Unmut entstand 1934 bei den Volksbildungseinrichtungen aufgrund des parteilichen Beschlusses der Namensänderung der Volkshochschulen in ‚Volksbildungsstätten‘ und brachte die Bildungsarbeit sogar in einigen Orten (z. B. in Halle) zum Erliegen (Keim & Urbach 1976, S. 20). Bis 1935 kam es gleichzeitig vermehrt zu erzwungenen Auflösungen kirchlicher, gesellschaftlicher und politischer Organisationen (Olbrich 2001, S. 235). Die Arbeit der führenden Erwachsenenbildner*innen der Weimarer Republik wurde in der Zeit des Nationalsozialismus ersetzt durch andere Zielsetzungen (Keim & Urbach 1976, S. 15). Entweder wurden sie aus ihren Ämtern entfernt, verließen sie freiwillig oder sahen sich gezwungen, zu emigrieren (Keim & Urbach 1976, S. 15). Einige von ihnen führten

ihre Arbeit in anderen Ländern fort und bereiteten von dort aus die Demokratisierung des Volkes nach dem Krieg vor (Feidel-Mertz 2018, S. 47).

Zentrale weitere Schritte im Gleichschaltungsprozesses waren die Gründung der ‚Reichsarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung‘ im Jahr 1937, die als Bündelungsglied aller Erwachsenenbildungsaktivitäten von Partei, Staat und Gemeinden agieren sollte, und ein Richtlinienrunderlass vom Reichsminister des Innern, der letztlich die gesamte Erwachsenenbildungsarbeit dem Amt Volksbildungswerk in der NS-Gemeinschaft ‚Kraft durch Freude‘ als alleinigem Träger unterstellte (Keim & Urbach 1976, S. 21). Die dafür übergeordnete Behörde war die von Robert Ley¹ geleitete ‚Deutsche Arbeitsfront‘, welche die ausschließliche Zuständigkeit der Partei für die weltanschauliche Schulung bestärkte (Keim & Urbach 1976, S. 21, Olbrich 2001, S. 240). Von nun an durften nur noch staatliche Einrichtungen Volksbildung betreiben und die private und konfessionelle Volksbildung wurde gänzlich verboten (Feidel-Mertz 2018, S. 51). Ungeachtet dessen führten einige kommunale Volkshochschulen und Volksbildungsorganisationen ihre Arbeit eigenständig fort und widersetzten sich einer Kooperation mit dem Volksbildungswerk (Keim & Urbach 1976, S. 24). Als letzten Schritt der organisatorisch-ideologischen Gleichschaltung der Erwachsenenbildung wurde im Jahr 1943 das ‚Deutsche Volksbildungswerk‘ von der NS-Gemeinschaft ‚Kraft durch Freude‘ abgekoppelt und der ‚Deutschen Arbeitsfront‘ direkt unterstellt (Wolgast 1992, S. 69). Damit sollten die parteiliche Einflussnahme und Kontrolle weiterhin sichergestellt werden. Jedoch erschwerte der Pluralismus der Institutionenlandschaft den Gleichschaltungs- und Vereinheitlichungsprozess erheblich (Olbrich 2001, S. 234) und konnte zum Teil eine vielseitige Volksbildungsarbeit trotz übergreifender, parteilicher Befehlsgewalt ermöglichen (Keim & Urbach 1976, S. 235-301).

Die Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus ist demnach gekennzeichnet durch einen Verlust von Autonomie und Einfluss (Feidel-Mertz 2018, S. 51). Sie stellt in dieser Zeit vielmehr „ein Konglomerat von teilweise immanenten Widersprüchen dar, das von politischen Prämissen und Machtstrategien, von politischer Opportunität sowie den Notwendigkeiten und Anforderungen der wechselnden Zeitansprüche geprägt war“ (Olbrich 2001, S. 228). Die Machtergreifung der Nationalsozialisten im Jahr 1933 bedeutete für die Bildung und Erziehung in demokratischen Einrichtungen somit eine drastische Zäsur.

3. Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus als vernachlässigtes Forschungsgebiet

Der Nationalsozialismus scheint eine zeitgeschichtliche Epoche zu sein, die in all ihren Facetten erforscht ist. Umso erstaunlicher ist es, dass die Forschung im Bereich der Erwachsenenbildung unter der nationalsozialistischen Herrschaft auch im Jahre 2019 ein nahezu unberührtes Forschungsgebiet ist.

¹ Robert Ley (1890-1945) war Reichsleiter der NSDAP und Leiter der ‚Deutschen Arbeitsfront‘ sowie der NS-Gemeinschaft ‚Kraft durch Freude‘.

Führende Erwachsenenbildner und Erwachsenenbildungstheoretiker der Weimarer Republik, wie Werner Picht, Fritz Blättner oder Erich Emmerling, blenden die Zeit des Nationalsozialismus völlig aus oder betrachten sie nur unzureichend in ihren anschließenden Auseinandersetzungen (Keim & Urbach 1976, S. 5). Picht erklärt sie zu einem „zwölfjährigen Vakuum, durch das die volksbildnerische Tradition völlig zerstört wurde“ (Keim & Urbach 1976, S. 6).

In vielen wissenschaftlichen Überblicksdarstellungen zur historischen Erfassung der Volkshochschulen sind die Jahre 1933 bis 1945 weitestgehend ohne Inhalt (u. a. Becker 1966; Blättner 1959; Emmerling 1953; Picht 1950). Häufig enden die geschichtlichen Abhandlungen mit dem Jahr 1933, welches als „Kontinuitätsbruch der Volkshochschulbewegung“ gesehen wurde und sie beginnen wieder nach dem Kriegsende mit dem Studienjahr 1945/46 (Olbrich 2001, S. 217). Auseinandersetzungen mit den zeithistorischen Themen sind lediglich in kleinen Monographien oder regionalhistorischen Darstellungen einzelner Volkshochschulen zu finden (so z. B. Volkshochschule Bonn, Volkshochschule Freiburg, Volkshochschule Hamburg, Volkshochschule Hannover; Olbrich 2001, S. 217).

Erst mit der Etablierung der Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin in den 1970er Jahren rückte auch die Erwachsenenbildung unter der Führung der Nationalsozialisten in den Blickpunkt der Forschung (Olbrich 2001, S. 218). Insbesondere Hildegard Feidel-Mertz, Georg Fischer, Helmut Keim und Dietrich Urbach haben eine wichtige, historische Grundlage für weiterführende Untersuchungen geschaffen (Olbrich 2001, S. 218). Dennoch ist bis heute keine umfangreiche Dokumentation und Reflexion der nationalsozialistischen Erwachsenenbildungsarbeit in Deutschland vorhanden. Ursachen für diese Lücke in der historischen Erwachsenenbildungsforschung sehen Keim und Urbach (1976) in:

- der Emigration führender Erwachsenenbildner*innen aus der Weimarer Republik und der daher nicht möglichen Urteilsbildung über die Geschehnisse der Zeit.
- Erziehungswissenschaftler*innen, die in der Zeit des Nationalsozialismus Stellungnahmen abgegeben haben.
- der niedrigen Bedeutung der wissenschaftlichen Erarbeitung der nationalsozialistischen Zeit für die Lösung aktueller Probleme und Entwicklungen in der Erwachsenenbildung. (Keim & Urbach 1976, S. 6)

4. Dokumentenanalyse der Volkshochschule Groß-Berlin

Im folgenden Kapitel wird ein kurzer, historischer Einblick über die Sonderstellung der Volkshochschule Groß-Berlin in der nationalsozialistischen Zeit gegeben. Anschließend wird anhand von Arbeitsplänen der Volkshochschule Groß-Berlin untersucht, inwiefern die Volkshochschulbildung von der nationalsozialistischen Ideologie beeinflusst wurde. Dazu werden im Vorfeld die Dokumentenauswahl und das methodische Vorgehen genauer beleuchtet.

4.1 Sonderstellung der Volkshochschule Groß-Berlin

Man könnte annehmen, dass die Volkshochschule der damaligen Reichshauptstadt Berlin ein Paradebeispiel des politischen Gleichschaltungsprozesses gewesen sei – dass sie Vorreiter im Gefolge der parteilichen Anordnungen und Erlasse war und dass sie die erste Volkshochschule war, die dem ‚Deutschen Volksbildungswerk‘ unterstellt wurde.

Unterschiedliche Gründe führten dazu, dass die Volkshochschule Groß-Berlin kein Idealtypus der Volksbildungsarbeit im Nationalsozialismus wurde. In einer Niederschrift des Deutschen Gemeindetages über Volksbildungsfragen am 30. November 1937 heißt es: „Für Berlin ist eine Sonderregelung vorgesehen, da die Größe der Stadt u.U. ein Nebeneinander beider Einrichtungen gestattet“ (Benecke 1937, zitiert nach Keim & Urbach 1976, S. 176). Gemeint ist damit ein Parallellaufen einer Volkshochschule in städtischer Verwaltung und einer Volkshochschule, die in das Deutsche Volksbildungswerk eingliedert ist.

Laut den vorliegenden Dokumenten in den Ausführungen von Helmut Keim und Dietrich Urbach konnte die Volkshochschule Groß-Berlin bis einschließlich 1945 in eigener städtischer Verwaltung bleiben und sich einer Eingliederung in das Volksbildungswerk widersetzen (Keim & Urbach 1976, S. 24). Aus verschiedenen Berichten geht hervor, dass die Dozent*innen eng mit dem ‚Nationalkomitee Freies Deutschland‘² zusammenarbeiteten und die Volkshochschule Widerstand gegen das NS-Regime leistete (Keim & Urbach 1976, S. 28). Verwaltungsmitarbeiter*innen, Hörer*innen und Dozent*innen sollen vor, während und nach der Epoche des Nationalsozialismus in regem Austausch gewesen sein, sodass eine Wiedereröffnung der Volkshochschule nur wenige Wochen nach dem Kriegsende im Sommer 1945 möglich war (Keim & Urbach 1976, S. 28).

4.2 Auswahl des Forschungsmaterials

Für die Dokumentenanalyse wurden die Arbeitspläne der Volkshochschule Groß-Berlin aus den Jahren 1933/34, 1934/35, 1935/36, 1936/37, 1940/41 und 1941/42 herangezogen. Ein Arbeitsplan aus dem Studienjahr 1938/39 liegt nur unvollständig vor und konnte daher ausschließlich für die Erfassung des Fremdsprachenangebots dienen. Um in der Lage sein zu können, Veränderungen in den Programmheften festzustellen, die mit dem Machtwechsel 1933 einhergingen, wurden auch die Lehrpläne der Studienjahre 1930/31, 1931/32, 1932/33 in die Analyse mit einbezogen. Sie machen es möglich, eine Reihe struktureller Neuerungen zu erkennen. Des Weiteren liegen zwei Rundschreiben der Volkshochschule Groß-Berlin an die Mitglieder des Lehrkörpers vom 08. Dezember 1943 und 22. April 1944 (Auszug) vor, welche darauf hinweisen, dass die Volkshochschule Groß-Berlin ihre Arbeit auch in den Kriegsjahren fortsetzte.

Eine durchgängige Betrachtung des Zeitraumes von 1933 bis 1945 ist nicht möglich, da eine Recherche der Arbeitspläne von 1937/38, 1939/40, 1942/43, 1943/44 und 1944/45

² Nationalkomitee Freies Deutschland (NKFD) war eine 1943 gegründete Vereinigung deutscher kriegsgefangener Soldaten und Offiziere mit kommunistischen deutschen Emigranten zur Bekämpfung des Nationalsozialismus.

bislang erfolglos blieb. Dennoch ist das vorhandene Material ausreichend, um der Fragestellung dieser Ausarbeitungen nachgehen zu können und erste Ergebnisse erarbeiten und dokumentieren zu können.

4.3 Methodisches Vorgehen

Für die Beantwortung der formulierten Fragestellung ‚*Welchen Einfluss nahm die NS-Ideologie auf die Angebote in den Arbeitsplänen der Volkshochschule Groß-Berlin?*‘ eignet sich eine qualitative Dokumentenanalyse mit explorativem Vorgehen in Form einer organisationsbezogenen und programmbereichsübergreifenden Längsschnittanalyse.

In einem *ersten Analyseschritt* wurden die vorliegenden Arbeitspläne der Volkshochschule Groß-Berlin auf ihre strukturellen Veränderungen, die mit dem politischen Machtwechsel 1933 einhergingen, untersucht. Diese strukturellen Veränderungen beziehen sich auf die Beschreibung der Hörer*innenschaft, die Ausführungen in den Vorworten, die Schriftart und die Gestaltung der Titelblätter der Arbeitspläne. In einem *zweiten Analyseschritt* wurden die ideologisch zentralen Begriffe ‚Rasse‘, ‚Volk‘, ‚Volksgemeinschaft‘, ‚Charakter‘, ‚Blut und Boden‘ und ‚Heimat‘ pro Arbeitsplan gesichtet und die Angebote, die diese Begriffe mit aufnehmen, dokumentiert und in die Analyse miteinbezogen.

Ziel dieser Ausarbeitungen ist es, in einem *dritten Analyseschritt* die programmbereichsübergreifende Angebotsentwicklung mit dem Zeitgeschehen in Verbindung zu bringen. Olbrich (2001) hält drei Phasen im Prozess der Gleichschaltung und Neuformierung der Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus fest. Die Phase der Machtergreifung von 1933 bis 1936, die Phase der Machtstärkung von 1936 bis 1940 und die Phase des Krieges von 1939 bis 1945 (Olbrich 2001, S. 233). Es wird überprüft, ob sich diese zeitliche Einteilung auch in den Angeboten der Volkshochschule Groß-Berlin widerspiegelt und ob durch ihre Sonderstellung ein geringerer politischer Einfluss zu verzeichnen ist, als auf die Volksbildungsstätten des Volkbildungswerkes.

5. Analyseergebnisse

Die im Folgenden vorgestellten Analyseergebnisse stellen eine Verdichtung des methodischen Vorgehens dar. Dafür werden zunächst die strukturellen Veränderungen, die sich aus den analysierten Arbeitsplänen erschließen lassen, dargestellt. Anschließend werden die inhaltlichen Veränderungen in den Arbeitsplänen thematisiert, dabei einerseits bezogen auf die Einführung neuer Programmbereiche, andererseits fokussiert auf die quantitative Entwicklung des Programmbereichs ‚Sprachen‘. Diese Erkenntnisse werden im Kontext der inhaltlichen Entwicklungen an den Volkshochschulen während des Nationalsozialismus eingeordnet im Sinne des dritten Analyseschrittes. Eine kritische Reflexion schließt die Darstellung der Ergebnisse insgesamt ab.

5.1 Strukturelle Veränderungen

Wie in der Auswahl des Forschungsmaterials bereits begründet, werden für die Feststellung struktureller Veränderungen die Arbeitspläne der Volkshochschule Groß-Berlin aus der Zeit vor dem Nationalsozialismus – 1930/31, 1931/32, 1932/33 – herangezogen. Bereits ein erster, vergleichender Blick auf die Arbeitspläne 1932/33 und 1933/34 verdeutlicht die Neuorientierung der Volkshochschule.

Bis zum Studienjahr 1932/33 wurden die Arbeitspläne der Volkshochschule Groß-Berlin als Lehrpläne bezeichnet. Mit dem politischen Wechsel 1933 wurden sie zum ‚Arbeitsplan‘ umbenannt. Schon ein Jahr später – 1934/35 – ziert ein Hakenkreuz das Titelblatt des Arbeitsplanes.

Eine Rückwärtsentwicklung der Schriftart vollzog sich von der bis zum Lehrplan 1932/33 verwendeten und schon für die damalige Zeit gängigen Antiqua-Schriftart zur Fraktur-Schrift, obwohl diese zuletzt im 19. Jahrhundert verwendet und von der Antiqua-Schrift bereits abgelöst wurde.

Auch für die Hörer*innenschaft gab es neue Beschränkungen. Fortan durften nur noch Bürger*innen arischer Abstammung die Veranstaltungen der Volkshochschule Groß-Berlin besuchen (Arbeitsplan 1933/34, S. 6).

Die äußerst kurz gehaltenen Vorworte der Programme von 1930/31 bis 1932/33 zeigen die gewünschte politische Unabhängigkeit der Volkshochschule: „Lehrer und Hörer verpflichten sich, keinerlei parteipolitische, religiöse oder sonstige Gesinnungspropaganda zu treiben“ (Lehrpläne 1930/31, 1931/32, 1932/33). Mit der Neuordnung der Volkshochschule 1933/34 geht ein drei Seiten umfassendes Vorwort des neuen Volkshochschuldirektors Konrad Kosmehl einher, welcher die politisch-weltanschauliche Gesinnung des Nationalsozialismus im Volkshochschulprogramm tief verankert sieht: „Somit ergibt sich für die auf nationalsozialistischem Boden stehende Volkshochschule als erweitertes Ziel, an der Volkwerdung der deutschen Menschen mitzuarbeiten und die staatsbürgerliche und weltanschauliche Bildung ihrer Hörer zu beeinflussen [...] Wir Nationalsozialisten sind ehrlich und bekennen frei, stolz und freudig, was wir wollen: **den deutschen Menschen**“ (Arbeitsplan 1933/34, S. 3; Hervorhebungen im Original).

5.2 Inhaltliche Veränderungen in den Programmbereichen

Das Vorwort des Programmheftes 1933/34 gibt einen Überblick über die neuen Inhalte der Volkshochschule mit dazugehörigen Begründungen. Das „deutsche Kulturgut“ sowie dessen Abgrenzung zu „undeutschem Schrifttum“ soll einen großen Stellenwert im Arbeitsplan einnehmen (Arbeitsplan 1933/34, S. 3). Die „Hebung der Persönlichkeit“ im Rahmen der Volksgemeinschaft soll „in zahlreichen Kursen geschehen durch die Darlegung des Sinnes des Nationalsozialismus, der Rassen- und Erblehre, durch Auseinandersetzungen der geschichtlichen Zusammenhänge und geopolitischen Bedingtheiten“ (Arbeitsplan 1933/34, S. 3).

Einführung neuer Programmbereiche

Fast ausnahmslos zieht sich die nationalsozialistische Weltanschauung – über den betrachteten Zeitraum hinweg – durch alle Programmbereiche und ist Thema vieler Kursangebote. Auf inhaltlicher Ebene findet mit der Neugestaltung der Volkshochschule Groß-Berlin 1933/34 die Einführung folgender, neuer Programmbereiche statt: Rassenkunde und Erblehre, Wehrfragen sowie Auslands- und Grenzdeutschtum/Koloniale Fragen. Die Einrichtung einer Heimat-Abteilung erfolgte im Jahr 1940/41 als neuer Programmbereich „Vom Wissen um die Heimat“, welcher ein Jahr später mit dem Programm 1941/42 unter dem Motto „Berlin als Kraftquell des Reiches“ den Mittelpunkt der Volkshochschularbeit darstellen sollte. Den Hörer*innen soll deutlich gemacht werden, „wie seine[*ihre] Heimatstadt Berlin durch ihr Wirken auf den verschiedensten Gebieten befruchtend zum Reichsgedanken beigetragen hat und zu einem Kraftquell des Reiches wurde“ (Arbeitsplan 1941/41, S. 6). In den beiden Arbeitsplänen, die aus der Kriegszeit vorliegen – 1940/41 und 1941/42 –, ist mit der Einführung eines neuen Programmbereichs „Lehrgänge zur Erschließung des Verständnisses für das Zeitgeschehen“ und den darunterliegenden Inhalten eine moralische Unterstützung der Kriegsphase deutlich erkennbar. Sowohl innen- als auch außenpolitische Aktivitäten der Gegenwart und der vergangenen Jahre werden behandelt.

Fremdsprachenentwicklung

Eine beachtliche Entwicklung fand im Fremdsprachenangebot der Volkshochschule Groß-Berlin im Zeitraum von 1930 bis 1942 statt, welches in Tabelle 1 nochmal differenziert dargestellt wird.

Während im Lehrplan von 1932/33 Deutsch und Fremdsprachen noch als ein Programmbereich zusammengefasst wurden und das Fremdsprachenangebot aus Englisch, Französisch, Spanisch und Russisch mit insgesamt 26 Angeboten bestand, wurden seit 1933/34 die Fremdsprachen als eigener Programmbereich eingeführt und um die Sprachen Italienisch, Polnisch, Schwedisch und Latein ergänzt. Die Erweiterung des Programmbereichs erfolgte über die Jahre hinweg. Aus acht Fremdsprachen mit insgesamt 37 Angeboten im Arbeitsjahr 1933/34 entwickelten sich 21 Fremdsprachen mit insgesamt 88 Angeboten im Jahr 1941/42 (siehe Tabelle 4.1). Dabei sollen die zahlreichen Fremdsprachenkurse nicht nur für das Erlernen fremder Sprachen angeboten werden, sondern „das fremde Schrifttum und eine vertiefte Kulturkunde des fremden Landes sollen zeigen, dass die Träger der fremden Sprache grundlegend andere Menschen sind, so dass schon aus diesem Grunde eine paneuropäische Brüderlichkeit Utopie ist“ (Arbeitsplan 1933/34, S. 4).

Der Volkshochschuldirektor Kosmehl betont im Vorwort des Arbeitsplanes 1941/42 die Nützlich- und Dienlichkeit der Sprachkenntnisse der Einzelnen für die Volksgemeinschaft und schreibt auch den weniger bekannten Fremdsprachen eine hohe Bedeutung zu (Arbeitsplan 1941/42, S. 3).

Neben der Einführung der verschiedenen Sprachen sind Rückkopplungen in den Programmbereich ‚Lehrgänge zur Erschließung des Verständnisses für das Zeitgeschehen‘,

in dem geschichtliche Hintergründe zu den jeweiligen Sprachkulturen behandelt werden, zu beobachten. Beispielsweise wurden im Arbeitsplan 1940/41 die Sprachen Dänisch, Finnisch und Norwegisch neu eingerichtet und quasi dazugehörig gab es Angebote im oben genannten Programmbereich, die die geschichtliche Volks- und Landeskunde der nordischen Länder beinhalteten.

Studienjahr (Anzahl der Angebote insgesamt)	Fremdsprache (Anzahl der Angebote)
1930/1931 (11 Angebote)	Englisch (6), Französisch (4), Spanisch (1)
1931/32 (16 Angebote)	Englisch (8), Französisch (6), Spanisch (2)
1932/33 (26 Angebote)	Englisch (12), Französisch (8), Spanisch (4), Russisch (2),
1933/34 (37 Angebote)	Englisch (14), Französisch (10), Spanisch (3), Italienisch (1), Polnisch (1), Russisch (4), Schwedisch (3), Latein (1)
1934/35 (46 Angebote)	Englisch (18), Französisch (11), Spanisch (3), Italienisch (2), Polnisch (2), Russisch (5), Schwedisch (3), Latein (2)
1935/36 (48 Angebote)	Englisch (20), Französisch (11), Spanisch (4), Italienisch (2), Polnisch (2), Russisch (4), Schwedisch (2), Latein (2), Griechisch (1)
1936/37 (57 Angebote)	Englisch (24), Französisch (13), Spanisch (4), Italienisch (2), Polnisch (2), Russisch (5), Schwedisch (2), Latein (2), Griechisch (1), Altisländisch (1), Türkisch (1)
1938/39 (Anzahl der Angebote nicht vorlie- gend)	Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Polnisch, Russisch, Schwe- disch, Latein, Griechisch, Türkisch, Arabisch, Persisch, Japanisch
1940/41 (87 Angebote)	Englisch (26), Französisch (12), Spanisch (3), Italienisch (8), Polnisch (2), Russisch (8), Schwedisch (2), Latein (4), Griechisch (2), Niederländisch (1), Norwegisch (2), Dänisch (2), Finnisch (1), Tschechisch (1), Rumänisch (1), Ungarisch (2), Arabisch (3), Ägyptisch-Arabisch (1), Japanisch (2), Suaheli (2), Türkisch (2)
1941/42 (88 Angebote)	Englisch (27), Französisch (13), Spanisch (3), Italienisch (9), Polnisch (1), Russisch (5), Schwedisch (2), Latein (4), Griechisch (3), Niederländisch (1), Norwegisch (2), Dänisch (2), Finnisch (2), Rumänisch (1), Ungarisch (2), Ara- bisch (2), Ägyptisch-Arabisch (1), Japanisch (3), Suaheli (2), Türkisch (2), Iranisch (1)

Tab. 1 Anzahl der Fremdsprachenangebote in der Volkshochschule Groß-Berlin 1930 bis 1942 (eigene Datenauswertung und -darstellung)

Analyse zur Sonderstellung der Volkshochschule Groß-Berlin

Die Dokumentensammlung von Keim und Urbach (1976) enthält einen Beispiel-Arbeitsplan für eine anerkannte Volksbildungsstätte aus dem Jahr 1939. Die Programmbereiche gliedern sich wie folgt:

- a) Geschichte und Politik
- b) Wehrhaftes Volk
- c) Gesundes Volk
- d) Volk an der Arbeit
- e) Deutsches Kultur- und Geistesleben
- f) Volkstum und Heimat
- g) Ein Volk erobert die Freude
- h) Blick in die Welt
- i) Blick in die Natur (Keim & Urbach 1976, S. 239-262)

Die einzige Unterscheidung, die zwischen den Arbeitsplänen der Volkshochschule Groß-Berlin und diesem Beispiel-Arbeitsplan gefunden werden kann, ist die Formulierung der Programmbereiche – und auch diese ist quasi äquivalent. Dies lässt zu der Schlussfolgerung kommen, dass die Volkshochschule Groß-Berlin zwar nicht dem Volksbildungswerk angehörig war, aber dessen thematische Schwerpunkte im Lehrplan verankerte. Die in Kapitel 4.1 angebrachte Sonderstellung der Volkshochschule Groß-Berlin ist somit fraglich. Ob es inhaltlich einen Unterschied gegeben hätte, wenn eine Eingliederung erfolgt wäre, bleibt ungewiss.

Demokratische oder kommunistische Züge des ‚Nationalkomitees Freies Deutschland‘ sind in den Angeboten nicht eindeutig erkennbar. Bei einem antisemitisch orientierten Parteimitglied der NSDAP als Leiter der Volkshochschule Groß-Berlin ist dies wohl auch nicht verwunderlich. Der parteipolitische Einfluss im Rahmen einer Gesinnungspropaganda auf das Berliner Volkshochschulwesen ist trotz des Widerstandes einer Eingliederung in das Volksbildungswerk unbestreitbar.

Die fundamentalen Elemente aus Adolf Hitlers und Alfred Rosenbergs³ politisch-anthropologischem Konzept – der Rassebegriff, sowie der dahinterstehende Rassismus und Antisemitismus und dessen dazugehörige biologische und psychologische Verankerung – sind durchweg in den vorliegenden Arbeitsplänen zu finden. Auch die Begriffe ‚Volksgemeinschaft‘, ‚Charakterkunde‘ und ‚Heimat‘ sind zentrale Merkmale der ideologischen Einflussnahme auf das Volkshochschulprogramm.

Politische Restriktionen und der unverkennbare Einfluss der NSDAP auf das Berliner Volkshochschulwesen lassen sich eindeutig aus den in dieser Ausarbeitung aufgeführten Angeboten der Arbeitspläne im Zeitraum von 1933 bis 1942 ableiten. Eine kontinuierliche Anpassung der Angebote an die gesellschaftspolitischen Entwicklungen wird durch die

³ Alfred Rosenberg (1893-1946) war ein führender Ideologe der NSDAP, Reichsleiter der NSDAP, Leiter des außenpolitischen Amtes der NSDAP sowie Leiter der Dienststelle für Kultur- und Überwachungs-politik Amt Rosenberg.

Dokumentenarbeit deutlich. Die Berliner Volksbildung diente der ‚Einführung in die ideologische Schulung des Nationalsozialismus‘ über die ‚Hebung der Persönlichkeit im Sinne der Volksgemeinschaft‘ hin zu einer Kriegsvorbereitung und später moralischen Unterstützung in den Kriegsjahren. Auch die Entwicklung der in Tabelle 4.2 ersichtlichen Belegungszahlen der Volkshochschule Groß-Berlin, die in den jeweiligen Arbeitsplänen gefunden werden konnten, scheint mehr ein Propagandamittel zu sein, als dass sie tatsächlich im gesamten Zeitraum – sogar innerhalb des Krieges – anstiegen. Insbesondere in den Kriegsphasen wurden großzügige Berechnungen der Belegungszahlen angestellt (Fischer 1981, S. 139).

Studienjahr	1932/33	1933/34	1936/37	1939/40	1940/41
Belegungen	18.602	20.398	22.000	16.350	21.630

Tab. 2 Belegungszahlen der Volkshochschule Groß-Berlin (eigene Datenauswertung und -darstellung)

5.3 Kritische Reflexion

In dieser Ausarbeitung sollte der Versuch unternommen werden, einen breiten Blick auf die strukturellen und inhaltlichen Veränderungen der Arbeitspläne der Volkshochschule Groß-Berlin im Zeitraum 1930 bis 1942 zu werfen. Dabei ist es gelungen, erste Ergebnisse zu dokumentieren und diese mit dem zeithistorischen Geschehen zu verknüpfen. Es besteht allerdings die Möglichkeit, die Angebote einzeln zu analysieren und ihre jeweilige Bedeutung vor dem zeithistorischen Hintergrund zu interpretieren. Das würde eine tiefergehende Systematik der Analyse erfordern.

Über den Nutzen und die Relevanz einer Einzelinterpretation der Inhalte für aktuelle Diskurse in der Erwachsenenbildung müsste an anderer Stelle noch diskutiert werden. Zudem sollten die fragwürdigen Belegungszahlen in das Verhältnis zur Einwohner*innenzahl Berlins gesetzt werden, um einen tatsächlichen Einfluss des Volkshochschulwesens nachweisen zu können. Obwohl es auch ohne die fehlenden Arbeitspläne gelungen ist, sowohl strukturelle als auch inhaltliche Veränderungen festzuhalten, könnte die lückenhafte Betrachtung der Arbeitspläne über die Zeit 1930 bis 1942 ein Kritikpunkt dieser Arbeit sein.

Abschließend kann festgehalten werden, dass genügend Anknüpfungspunkte für tiefergehende Forschung in diesem Thema vorhanden sind.

6. Schlussbetrachtung

Die vorliegende Arbeit hatte zum Ziel, Veränderungen der Volkshochschule Groß-Berlin unter der Führung des nationalsozialistischen Regimes zu analysieren, zu dokumentieren und diese in einen zeithistorischen Kontext zu setzen. In den ersten drei Jahren nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten wurde die ideologische Gesinnung stark durch die Programmbereiche ‚Rassenkunde & Erblehre‘ und ‚Religion/Religionsgeschichte/Philosophie/Psychologie/Pädagogik‘ vermittelt. Die nationalsozialistische Ideologie musste

beim Volk bekannt gemacht und auf lange Sicht indoktriniert werden. Dies sollte vor allem durch eine starke Heimat- und Volksverbundenheit des Deutschtums in Abgrenzung zu anderen ‚Rassen‘ geschehen. Im Laufe der Zeit verringerte sich das Kursangebot dieser Programmbereiche und auch der ‚Rasse‘-Begriff ist in den Arbeitsplänen der Kriegsjahre kaum noch zu finden.

Die Ausbildung eines festen Charakters mit Entschluss- und Willenskraft war für Hitler das höchste Ziel in der Ausbildung der geistigen Fähigkeiten eines Menschen. So finden sich vorrangig in der Phase der Machtstärkung im Arbeitsplan 1936/37 unter dem Programmbereich ‚Religion/Religionsgeschichte/Philosophie/Psychologie/Pädagogik‘ Angebote zur Charakterkunde und psychologischen Beeinflussung von Menschen. Die Arbeitspläne aus den beiden vorliegenden Kriegsjahren verdeutlichen den Versuch, den Durchhaltewillen des Volkes zu stärken und die moralische Kriegsunterstützung zu erhöhen, indem die Angebote insbesondere im Programmbereich ‚Lehrgänge zur Erschließung des Verständnisses des Zeitgeschehens‘ anstiegen. Die Angebote der Volkshochschule Groß-Berlin wurde von den Nationalsozialisten genutzt, um ihre Kriegsvorbereitung – in Form einer politisch-weltanschaulichen Unterweisung – in den Arbeitsplan der Volkshochschulen zu implementieren und die Instrumentalisierung von Bildung und Erziehung als Teil der Kriegsführung einzusetzen.

7. Literaturverzeichnis

- Becker, H. (1966). Erwachsenenbildung. In H. Kunst & S. Grundmann (Hrsg.), *Evangelisches Staatslexikon* (S. 439). Stuttgart/Berlin: Kreuz-Verlag.
- Blättner, F. (1959). Volksbildungswesen. *Evangelisches Kirchenlexikon* (S. 1686). Göttingen.
- Emmerling, E. (1958). *50 Jahre Volksbildung in Deutschland: Ein Beitrag zur Geschichte der Erwachsenenbildung*. Berlin: Volk u. Wissen
- Feidel-Mertz, H. (2018). Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 39-58). Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, G. (1981). *Erwachsenenbildung im Faschismus. Eine historisch-kritische Untersuchung über die Stellung und Funktion der Erwachsenenbildung zwischen 1930 und 1945*. Bensheim: päd-extra Buchverlag.
- Keim, H., & Urbach, D. (1976). *Volksbildung in Deutschland 1933-1945. Einführung und Dokumente*. Braunschweig: Westermann Verlag.
- Olbrich, J. (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Opladen: Leske+Budrich.
- Picht, W. (1950). *Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland*. Braunschweig: Westermann Verlag.
- Wolgast, G. (1992). *Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung*. Universität der Bundeswehr Hamburg.

8. Quellenverzeichnis

Lehrplan der Volkshochschule Groß-Berlin 1930/31.

Lehrplan der Volkshochschule Groß-Berlin 1931/32.

Lehrplan der Volkshochschule Groß-Berlin 1932/33.

Arbeitsplan der Volkshochschule Groß-Berlin 1933/34.

Arbeitsplan der Volkshochschule Groß-Berlin 1934/35.

Arbeitsplan der Volkshochschule Groß-Berlin 1935/36.

Arbeitsplan der Volkshochschule Groß-Berlin 1936/37.

Arbeitsplan der Volkshochschule Groß-Berlin 1938/39.

Arbeitsplan der Volkshochschule Groß-Berlin 1940/41.

Arbeitsplan der Volkshochschule Groß-Berlin 1941/42.

Rundschreiben der Volkshochschule Groß-Berlin an die Mitglieder des Lehrkörpers vom 08.12.1943.

Rundschreiben der Volkshochschule Groß-Berlin an die Mitglieder des Lehrkörpers vom 22.04.1944 (Auszug).

Yoga in der Gesundheitsbildung. Welche Entwicklung vollzieht das Yoga-Angebot innerhalb der Gesundheitsbildung an der Volkshochschule Spandau im Zeitraum von 1970 bis 2018?

Michaela Maier

Zusammenfassung Die folgenden Ausarbeitungen haben zum Ziel, die Entwicklung des Yoga-Angebots an der Volkshochschule Spandau im Zeitraum von 1970 bis 2018 aufzuzeigen. Hierzu wird einerseits die Anzahl der Yoga-Kurse, andererseits auch die Verortung des Yoga-Angebots im jeweiligen Programmbereich der Programmhefte der Volkshochschule Spandau betrachtet. Der Fokus wird insbesondere daraufgelegt, welche (Bildungs-)Versprechen dem Yoga zugeschrieben werden und wie sich diese im Laufe der Zeit, vor allem im Hinblick auf das Thema Gesundheit, verändern.

Schlagwörter Gesundheitsbildung, Programmanalyse, Programmbereich ‚Gesundheit‘, Volkshochschule Spandau, Yoga

Inhaltsverzeichnis für diesen Beitrag

1.	Einleitung	76
2.	Thematische Einordnung und Stand der Forschung	76
2.1.	Definition ‚Gesundheit‘ und ‚Gesundheitsbildung‘	76
2.2.	Historische Entwicklung des Yoga	77
2.3.	Forschungsstand zum Thema ‚Yoga‘	78
2.4.	Forschungsfragen und Definition ‚Programmanalyse‘	79
3.	Methodisches Vorgehen	79
3.1.	Quantitative Entwicklung des Yoga-Angebots	80
3.2.	Quantitativ-qualitative Kategorienbildung zur Einordnung von vier Yoga-Angebotstexten aus den Jahren 1985, 1996, 2005 und 2018	83
3.3.	Zusammenführung	90
4.	Zeitdiagnostische Einordnung der Ergebnisse der Programmanalyse	91
5.	Ausblick	92
6.	Literaturverzeichnis	93
7.	Quellenverzeichnis	94

1. Einleitung

Die aus Indien stammende philosophische Lehre des Yoga, deren Ziel es ist, mit Hilfe von bestimmten Körperhaltungen sowie durch Einbringung von Meditations- und Atemübungen zu einem verstärkten Körpergefühl beizutragen, ist heute in unserer westlichen Kultur stark etabliert (Spinnler 2018). Weltweit absolvieren immer mehr Yoga-Liebhaber*innen die 200-stündige Grundausbildung zum*zur Yogalehrer*in und versuchen mit einer regelmäßigen Yogapraxis den Körper gesund und fit zu halten. Besonders in Berlin ist die Yoga-Szene stark etabliert. In Parks, Studios, leergeräumten Hallen und sogar im Berliner Olympiastadion werden Yogaklassen gegeben (Schultz 2018). Auch im Programm der Volkshochschulen ist das Yoga-Angebot in ganz Deutschland längst zum Alltag geworden und nicht mehr wegzudenken (Barz & May 2001, S. 9).

Die vorliegenden Ausarbeitungen haben daher zum Ziel, die Entwicklung des Yoga-Angebots anhand einer exemplarischen Programmanalyse im Längsschnitt mit Hilfe der Programmhefte der Volkshochschule Spandau aufzuzeigen. Dafür findet zunächst eine thematische Einordnung statt, in der anschließend die herausgefilterten Fragestellungen präsentiert werden. Es schließt sich im ersten Teil der empirischen Forschung eine quantitative Analyse der entsprechenden Angebote in den Programmheften zwischen 1970 und 2018 an. Dadurch kann die Entwicklung des Kursangebotes trägerspezifisch aufgezeigt werden. Im zweiten Teil der empirischen Forschung wird eine quantitativ-qualitative Analyse anhand von vier ausgewählten Angebotstexten aus den Programmheften der Volkshochschule Spandau aus den Jahren 1985, 1996, 2005 und 2018 mit einem entwickelten Kategoriensystem vorgenommen. Dabei soll untersucht werden, welche (Bildungs-)Versprechen von den Yoga-Kursen im Programmbereich ‚Gesundheit‘ der Volkshochschule Spandau im Laufe der Zeit erwartet und vermittelt werden. Die Ergebnisse sollen abschließend im Hinblick auf die gegenwärtige gesellschaftliche Lebensweise betrachtet werden.

2. Thematische Einordnung und Stand der Forschung

Da das Yoga-Angebot aktuell im Programmbereich ‚Gesundheit‘ verortet ist, werden im Folgenden vorerst die entscheidenden Begriffe ‚Gesundheit‘ und ‚Gesundheitsbildung‘ für die vorliegenden Ausarbeitungen geklärt. Im Anschluss daran wird eine allgemeingeschichtliche Einordnung der Entwicklung zum Trend für alternative Kurse aufgezeigt. Abschließend wird anhand einer ausgewählten Studie der aktuelle Forschungsstand zum Yoga vorgestellt und die sich daraus entwickelten Forschungsfragen vorgestellt. Überleitend zum empirischen Teil der Auseinandersetzungen wird die Methode der Programmanalyse erläutert.

2.1. Definition ‚Gesundheit‘ und ‚Gesundheitsbildung‘

Da das Yoga-Angebot aktuell dem Programmbereich ‚Gesundheit‘ der Volkshochschule Spandau zugeordnet wird und es eine Reihe unterschiedlicher Vorstellungen gibt, was

unter dem Begriff *Gesundheit* zu verstehen ist, wird der Begriff für den Rahmen dieser Ausarbeitungen geklärt.

Die Beschreibungen reichen von „Gesundheit als entscheidende Grundlage von Freiheit“ bis hin zur „Gesundheit als Fehlen von Krankheit“ (Dietel 2012, S. 56). Volkshochschulen definieren Gesundheit nach Antonovsky (1997) als einen Zustand von sowohl körperlichem als auch sozialem und seelischem Wohlbefinden (Schaal 2018, S. 3). Diese Definition ist angelehnt an die ‚Ottawa-Charta für Gesundheitsförderung‘ der Weltgesundheitsorganisation (WHO) aus dem Jahr 1986 (Dehmer 2018, S. 17; Hoh & Barz 2018, S. 1030).

Die Bezeichnung *Gesundheitsbildung* umfasst das „Lernen von Erwachsenen am Thema Gesundheit in Einrichtungen der Erwachsenenbildung“ (Blättner 1998, S. 17, zitiert nach Hoh & Barz 2018, S. 1028). Sie entwickelte sich circa Mitte der 1980er Jahre zu einem eigenständigen, bedeutsamen Themenbereich in der Erwachsenenbildung mit stetig steigender Tendenz (Hoh & Barz, S. 1028, S. 1031, S. 1033; Käßplinger 2012, S. 59; Käßplinger & Falkenstern o.D., S. 1).

Die Gesundheitskurse von Volkshochschulen vertreten das Ziel, die Lebensweisen der Teilnehmer*innen gesundheitlich zu verbessern und den Teilnehmer*innen gesundheitsförderndes Wissen zu vermitteln (Dehmer 2018, S. 7; Schaal 2018, S. 1, S. 3). Kurse zum Yoga sowie Autogenes Training und Entspannung bilden dabei nach Gymnastik, Körpererfahrung und Bewegung inzwischen die zweitwichtigsten und zweitmeistbesuchten Angebote innerhalb des Programmbereichs ‚Gesundheit‘ von Volkshochschulen (Hoh & Barz 2018, S. 1033; Käßplinger 2012, S. 62). Alle Yoga-Angebote der Volkshochschulen werden neben einer Vielzahl an anderen Lehr-Lernangeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung durch *Programme* angekündigt, welche von Wiltrud Gieseke (2015, S. 170) als „Spiegel einer Bildungsorganisation oder -institution“ bezeichnet werden. Programme in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sollen Erwachsene als potenzielle Lernende adressieren und für die jeweilige Veranstaltung werben (Käßplinger 2017, S. 99; Nolda 2018, S. 433).

2.2. Historische Entwicklung des Yoga

Bereits ab den 1970er Jahren ist ein vermehrtes Interesse an alternativen Angeboten innerhalb der Erwachsenenbildung zu vernehmen, welches Themen zum Körperbewusstsein, zur Selbstverwirklichung und Spiritualität betrifft (Barz & May 2001, S. 8; Hoh & Barz 2018, S. 1031). Diese Entwicklung verstärkte sich im Laufe der 1980er Jahre durch die Bildung der *New Age Kultur*. Mit dieser war eine kritische soziale Bewegung verbunden, die Naturwissenschaften und der vorherrschenden Schulmedizin mit Skepsis gegenüberstand (Hoh & Barz 2018, S. 1031, S. 1036). Im Rahmen dieser Bewegung nahm der Anteil an Kursangeboten wie Yoga, Autogenes Training und Meditation an den Volkshochschulen in ganz Deutschland stark zu (Barz 2001, S. 83). Der Trend zu spirituellen und esoterischen Kursen setzt sich, trotz gelegentlich kritischer Auseinanderset-

zung mit diesen, weiter fort (Hackenbroch & Pauly 2018, S. 100-101). Dieser stetige Anstieg alternativer Angebote signalisiert einen gesellschaftlichen Bedarf, der von Seiten der Erwachsenenbildung aufgegriffen wird (Barz & May 2001, S. 5).

2.3. Forschungsstand im Kontext von ‚Yoga‘

Eine bundesweite Studie des Universitätsklinikums Hamburg-Eppendorf überprüfte im Jahr 2008, inwieweit Gesundheitsangebote der Erwachsenenbildung, wie beispielsweise Yoga-Kurse, die Gesundheit der Teilnehmer*innen verbessern können. Dies wurde an einer Reihe von Entspannungs- und Stressbewältigungskursen von Volkshochschulen vorgenommen. Insgesamt nahmen 371 Kursteilnehmende im Alter von 16 bis 80 Jahren an der Befragung vor und nach den Gesundheitskursen teil, wobei einige der Teilnehmer*innen bereits mit gesundheitlichen Vorbelastungen einen Yoga-Kurs aufsuchten. Zu den gesundheitlichen Beschwerden zählten sowohl physische (beispielsweise Rücken-, Nacken- und Schulterschmerzen) als auch psychische Belastungen (Müdigkeit, Schlaflosigkeit sowie Nervosität). Das Ergebnis der Studie konnte eindeutig aufzeigen, dass die besuchten Kurse der Volkshochschule den Gesundheitszustand der Teilnehmenden signifikant verbesserten. So nahm beispielsweise die gesundheitsbezogene Lebensqualität einiger Teilnehmer*innen deutlich zu. Zudem wurde über den Rückgang psychischer sowie körperlicher Erkrankungen berichtet (Kliche, Post & Wormitt 2010, S. 46-47).

Das Lernziel eines Yoga-Kurses ist in der Regel, sowohl die Konzentrations- als auch die Entspannungsfähigkeiten der Teilnehmer*innen zu schulen und langfristig zu verbessern (Fachkommission Gesundheit der Berliner Volkshochschulen 2014, S. 6). In der Tat kann eine positive gesundheitliche Wirkung durch den Zusammenhang von körperlicher Bewegung mit geistiger Produktivität in gesundheitspsychologischen sowie medizinischen Studien deutlich nachgewiesen werden (Kaluza 2003, zitiert nach Dietel 2012, S. 54). In vielen Yoga-Angeboten wird der religiöse Kontext außen vorgelassen und Yoga-Kurse werden teilweise sogar von Schulmediziner*innen „zur Behandlung bestimmter Symptome“ empfohlen (Hoh & Barz 2018, S. 1036).

Trotz ihrer Vorteile erfährt die Gesundheitsbildung dennoch immer wieder Kritiken, die zumeist auf Unwissenheit beruhen. So forderte beispielsweise der Bund der Steuerzahler 2011 die Verweisung des Yoga-Angebots aus den Programmheften der Volkshochschule, da diese dem „gesetzlichen Bildungsauftrag nicht entsprechen würden“ (Käpplinger 2012, S. 58-59). Auch wird Yoga in einem SPIEGEL-Artikel vorgeworfen, ein „unwissenschaftliches und irrationales Körperbild“ zu vermitteln (Hackenbroch & Pauly 2018, S. 99). Dem wird in der Stellungnahme der Volkshochschulen entgegengesetzt, dass Yoga-Angebote als sehr wichtig und sinnvoll eingestuft werden, da sie „die individuelle Lust an Bewegung [...] fördern und die Fähigkeit zu Selbstwahrnehmung und Entspannung [...] stärken“ (Deutscher Volkshochschul-Verband 2018).

2.4. Forschungsfragen und Definition ‚Programmanalyse‘

Aus dem soeben aufgezeigten Forschungsstand ergeben sich folgende Fragestellungen für die vorliegenden Ausarbeitungen:

- (a) Wie hat sich das Yoga-Angebot der Volkshochschule Spandau von 1970 bis 2018 entwickelt?
- (b) Welche (Bildungs-)Versprechen impliziert der Angebotstext zum Yoga-Angebot im Zeitverlauf von 1985 bis 2018?

Die Beantwortung der beiden Forschungsfragen soll durch eine Programmanalyse erfolgen. Die *Programmanalyse* hat sich als etablierte Forschungsmethode in der Erwachsenenbildung durchgesetzt und ermöglicht, Teilbereiche der Weiterbildungslandschaft zu erschließen (Fleige, Hippel, Stimm, Gieseke & Robak, 2018, S. 77; Käßlinger 2017, S. 99). Zudem kommt der Programmanalyse eine aufklärerische Bedeutung zu (Gieseke 2015, S. 165). Durch Programmanalysen kann „die hohe Anpassung der Programmentwicklung an aktuelle Anforderungen als flexibles Instrument und die Abhängigkeit von professioneller Kompetenz bei gleichen oder vergleichbaren gesellschaftlichen Strukturbedingungen“ gezeigt werden (Gieseke 2015, S. 170).

Daher wird unter Kapitel 3.1 eine quantitative und unter Kapitel 3.2 eine quantitativ-qualitative Programmanalyse durchgeführt und abschließend werden die Ergebnisse zusammengeführt.

3. Methodisches Vorgehen

Der quantitative Bedeutungsanstieg der Gesundheitsbildung innerhalb der Volkshochschulen stellt ein interessantes Forschungsfeld dar (Käßlinger 2012, S. 59). Daher wird im Rahmen einer exemplarischen, trägerspezifischen Erhebung der Programmhefte der Volkshochschule Spandau im Längsschnitt zunächst unter Kapitel 3.1 die quantitative Entwicklung des Yoga-Angebots an dieser Volkshochschule stichprobenartig¹ ab 1970 bis 2018 aufgezeigt. Es soll deutlich werden, wie sich das Yoga-Angebot an der Volkshochschule Spandau von 1970 bis 2018 entwickelt hat.

Anschließend werden qualitative Beobachtungen miteinbezogen (Nolda 2018, S. 436, S. 438). In Kapitel 3.2 wird analysiert, welche (Bildungs-)Versprechen das Yoga-Angebot im Programmbereich ‚Gesundheit‘ der Volkshochschule Spandau im Zeitverlauf impliziert. Dazu wird quantitativ-qualitativ vorgegangen. Mithilfe eines Kategoriensystems sollen die (Bildungs-)Versprechen des Yoga-Angebots anhand der vier Angebotstexte von 1985, 1996, 2005 und 2018 zum Yoga aus den Programmheften der Volkshochschule Spandau herausgearbeitet werden.

¹ Da nicht alle Programmhefte der Volkshochschule Spandau lückenlos zur Verfügung stehen, wurden hier Jahre in nicht stets regelmäßigen Abständen herausgegriffen und untersucht. Nähere Informationen dazu unter Kapitel 3.1.

3.1. Quantitative Entwicklung des Yoga-Angebots der Volkshochschule Spandau von 1970 bis 2018

Mit Hilfe des Online-Programmarchivs des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) lassen sich Grafiken erstellen, die die Worthäufigkeiten innerhalb der Volkshochschul-Programme deutschlandweit veranschaulichen. Es wird hierbei das gesamte Programm nach dem jeweiligen Stichwort durchsucht, wobei es dabei irrelevant ist, wie oft der gesuchte Begriff auf der jeweiligen Seite vorhanden ist. Es wird demnach die Anzahl der Seiten angezeigt, auf denen der gesuchte Begriff zu finden ist. Zudem muss konstatiert werden, dass nicht berücksichtigt wurde, wie viele Programme im jeweiligen Jahr für die Auszählung im Online-Archive zur Verfügung stehen.

Bei der Worthäufigkeitsuntersuchung des Begriffs ‚Yoga‘ wird in der Abbildung der relativen Häufigkeit dieses Begriffes deutlich, wie die Nennung des Begriffes innerhalb der Volkshochschulprogramme, insbesondere Ende der 1970er und vor allem Mitte der 1980er Jahre, stark zugenommen hat. Trotz der Abnahme Anfang der 1990er Jahre und Anfang des 21. Jahrhunderts ist wiederum ein steigender Trend der Begriffsnutzung ‚Yoga‘ ab dem Jahr 2005 zu erkennen. Abbildung 1 verdeutlicht diese Bewegungen in der Begriffsnutzung.

Als mögliche These könnte aus der Abbildung abgeleitet werden, dass nicht nur die Anzahl der Begriffsbezeichnung ‚Yoga‘, sondern auch die Yoga-Angebote an sich zugenommen haben.

RELATIVE HÄUFIGKEIT

Anteil der Seiten, die den Suchbegriff enthalten, an der Gesamtmenge: 4,71 %

Trefferseiten prozentual zur Gesamtseitenzahl pro Jahr:

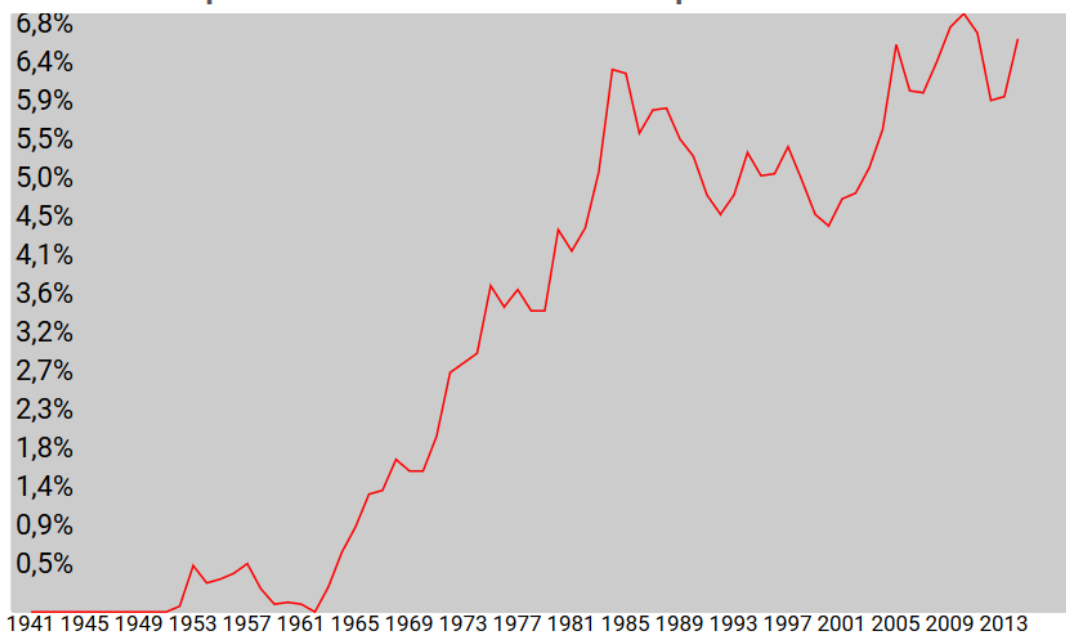


Abb. 1 Anzahl der Seiten der Programmhefte der Volkshochschulen, die den Suchbegriff ‚Yoga‘ enthalten (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2019)

Bei der Untersuchung des vorliegenden Materials der Programmhefte der Volkshochschule Spandau wurde vorerst ermittelt, dass sich die Programmbereiche, unter denen die Yoga-Angebote der Volkshochschule angekündigt wurden, gewandelt haben. So wurden Yoga-Angebote Anfang der 1970er Jahre noch unter ‚Psychologie-Lebensgestaltung-Yoga‘ aufgelistet. Dies änderte sich bereits 1977 bis Mitte der 1980er Jahre, die Platzierung erfolgte im Programmbereich ‚Pädagogik-Psychologie-Religion‘, wobei 1985 die Ergänzung ‚Philosophie‘ hinzukam. Erst ab den 1990er Jahren² wurde Yoga mit in den Programmbereich ‚Gesundheitsbildung‘ aufgenommen, welcher sich später allgemein in den Bereich ‚Gesundheit‘ änderte. Tabelle 1 verdeutlicht diese Entwicklungen.

Zeitraum der Programmankündigung	Herbst 1970 Herbst 1975	Herbst 1980	Herbst 1985	Herbst 1993 Herbst 2000 Herbst 2005	Herbst 2009 / Frühjahr 2010 07/2018- 07/2019
Programmbezeich- nung	Psychologie – Lebensgestal- tung – Yoga	Pädagogik – Psychologie – Religion	Psychologie – Philosophie – Pädagogik – Religion	Gesundheits- bildung	Gesundheit

Tab. 1 Programmbereiche, in denen das Yoga-Angebot in den Programmheften der Volkshochschule Spandau verortet ist (Quelle: eigene Darstellung)

Im Folgenden soll nun untersucht werden, wie die Entwicklung des Yoga-Angebots in der Volkshochschule Spandau stattgefunden hat. Dazu soll die Anzahl der Yoga-Angebote von 1970 bis 2018 quantitativ in mindestens vier und maximal neun Jahresschritten ermittelt werden. Grund dafür ist einerseits, dass vom Zeitraum 1986 bis 1992 keine Programmhefte im Programmarchiv der Volkshochschule Spandau vorliegen und somit erst das Jahr 1993 wieder mit in die Auszählung aufgenommen werden konnte. Da andererseits besonders die Entwicklung zur Jahrtausendwende als interessant gewertet wird, erfolgt eine größere zeitliche Lücke zwischen 1993 und 2000 sowie zwischen den letzten beiden Zeitpunkten 2009 und 2018, um ein möglichst aktuelles Ergebnis aufzeigen zu können. Aufgrund des begrenzten Rahmens der Programmanalyse wird daher in durchschnittlich 5,6 Jahresschritten vorgegangen, um einen möglichst breiten Zeitraum darstellen und den Wandel von den 1970er Jahren bis in das Jahr 2018 veranschaulichen zu können.

Es wurden dabei hauptsächlich die Programme des Herbstsemesters berücksichtigt. Da es im Laufe der Zeit zu einer Programmheftumgestaltung kam, wird bei dem Programmheft Herbst 2009 / Frühjahr 2010 ausschließlich das Yoga-Angebot aus dem Herbst 2009

² Der genaue Zeitraum kann auf Grund der Lücke im Programmarchiv der Volkshochschule Spandau von 1986 bis 1992 nicht benannt werden.

berücksichtigt. Ebenso werden bei dem aktuellsten Programmheft von Juli 2018 bis Juli 2019 nur die Yoga-Angebote vom Jahr 2018 betrachtet.

Mithilfe des Inhaltsverzeichnisses des jeweiligen Programmheftes wurde ermittelt, in welchem Programmbereich das Yoga-Angebot vorzufinden ist und anschließend einzig und allein das Yoga-Angebot auf den angegebenen Seiten untersucht. Ein Yoga-Angebot wurde nur berücksichtigt, wenn der Begriff ‚Yoga‘ in der Überschrift des Angebots vorhanden war. Ähnliche oder verwandte Angebote zum Thema Yoga, wie beispielsweise ‚Meditation‘ oder ‚Autogenes Training‘, wurden unberücksichtigt gelassen.

Angebotszeitraum	Herbst 1970	Herbst 1975	Herbst 1980	Herbst 1985	Herbst 1993	Herbst 2000	Herbst 2005	Herbst 2009 / Frühjahr 2010	07/2018 - 07/2019
Anzahl der Yoga-Angebote	2	4	5	4	10	13	11	12	16

Tab. 2 Anzahl der Yoga-Angebote im entsprechenden Programmbereich der Volkshochschule Spandau (Quelle: eigene Darstellung)

Wie aus Tabelle 2 ersichtlich wird, erfolgte ein auffälliger Anstieg der Kursangebote von zwei Angeboten 1970 bis hin zu zehn Angeboten im Jahr 1993, wobei sich das Angebot von 1980 auf 1993 sogar mehr als verdoppelt hat. Die Jahrtausendwende veranschaulicht mit 13 Angeboten vorerst den Höhepunkt des Yoga-Angebots an der Volkshochschule Spandau. Trotz der leichten Absenkung der Angebotsanzahl, die 2005 und 2009 zu verzeichnen ist, wird durch die insgesamt 16 Kursangebote 2018 deutlich, dass das Angebot von Yoga-Kursen nach wie vor ein aufsteigender Trend zu sein scheint und sich die Veranstaltungsanzahl von Herbst 1970 bis Sommer 2018 insgesamt sogar *veracht-facht* hat.

Um zu betrachten, wie sich die Yoga-Angebote in ihrem Angebotsformat verändert haben, wurde auch die für die Yoga-Kurse bereitgestellte Stundenanzahl ausgewertet. Die Anzahl der Yoga-Kurse (im Durchschnitt lief ein Yogakurs-Angebot über zehn bis zwölf Termine) und die jeweilige Dauer (60 Minuten, 75 Minuten oder 90 Minuten) der Yoga-Kurse der ausgewählten Jahre wurden vorerst multipliziert und anschließend alle Kursangebotszeiten der Yoga-Angebote des jeweiligen Jahres addiert. Es wurde dabei nicht mit Unterrichtseinheiten (UE), sondern mit ganzen Zeitstunden (60 Minuten) gearbeitet. Da aus manchen Programmheften nicht die exakte Anzahl der Yoga-Einheiten entnommen werden konnte, ist leider keine lückenlose Entwicklung der gesamten Stundenanzahl der Yoga-Angebote im Laufe der Jahre aufzuzeigen. Dennoch kann rechnerisch nachgewiesen werden, dass der Stundenumfang von 60 Zeitstunden im Herbstprogramm 1975 auf 252 Stunden im Sommerprogramm 2018 angestiegen ist. Dies kann auch dadurch erklärt werden, dass es ab circa 1990 durch Yoga-Wochenendseminare, die im Umfang von drei

bis sieben Zeitstunden stattfinden, zu einem neuen Veranstaltungsformat im Angebot kommt. Der Zeitumfang, den das Yoga-Programm aktuell einnimmt, ist *mehr als viermal so groß*, wie es noch 1975 der Fall war.

3.2. Quantitativ-qualitative Kategorienbildung zur Einordnung von vier Yoga-Angebotstexten aus den Jahren 1985, 1996, 2005 und 2018

Nachdem aufgezeigt werden konnte, wie sich das Yoga-Angebot der Volkshochschule Spandau ab den 1970er Jahren entwickelt hat, soll nun eine quantitativ-qualitative Inhaltsanalyse der einleitenden Angebotstexte des Yoga-Angebots durchgeführt werden (Nolda 2018, S. 440). Da die vorliegende Auswahl der Angebotstexte zum Yoga-Angebot eine überschaubare Länge aufweist, bietet es sich an, quantitativ und qualitativ vorzugehen (Nolda 2018, S. 443). Mit Hilfe von Kategorienbildung soll die Frage beantwortet werden, welche (Bildungs-)Versprechen Yoga als Angebot der Gesundheitsbildung im Zeitverlauf impliziert. Der inhaltliche Fokus stellt dabei den Gegenstand der vorliegenden Programmanalyse dar (Fleige et al. 2018, S. 78).

In Anlehnung an Martina Dehmer (2018) wird zuerst der einleitende Angebotstext des Programmhefts vom Herbst 1985 betrachtet, trotz dessen zu dieser Zeit Yoga noch unter den Programmbereich ‚Psychologie – Philosophie – Pädagogik – Religion‘ und nicht im Programmbereich ‚Gesundheit‘ platziert wurde (vgl. Tab. 2). Dennoch wird der Vergleich zu den einleitenden Angebotstexten vom Herbstsemester 1996 und Herbstsemester 2005 sowie zum spezifischen Angebotstext vom Sommer 2018³ als empirisch sinnvoll gewertet (siehe Abb. 2 bis Abb. 5).

Die ausgewählten einleitenden Angebotstexte von Herbst 1985, 1996 und 2005 befinden sich am Anfang der Yoga-Angebote und beschreiben diese allgemein, bevor im Anschluss daran die verschiedenen Kurszeiten aufgeführt werden. Im Programmheft des Jahres 2018 gibt es bereits mehrere verschiedene Yoga-Angebote, weswegen hier ein spezifischer Angebotstext herausgegriffen wurde (vgl. Abb. 5). Die folgenden vier Abbildungen sind Auszüge aus dem Gesamtangebot ‚Yoga‘ und greifen den jeweiligen Ankündigungstext heraus.

³ Da die Volkshochschule Spandau aktuell vorwiegend Hatha-Yoga-Kurse anbietet, wurde dieser spezifische Angebotstext für das Jahr 2018 ausgewählt (Volkshochschule Spandau 2018, S. 46).

Yoga

Jeder Kursus DM 36,—

Yoga für den westlichen Menschen
 Behutsame Körperübungen nach dem Yoga-Prinzip — Energieauf-
 ladung und Regeneration der Kräfte durch bewußtes Erleben von
 Entspannung und meditativer Stille

Abb. 2 Einleitender Angebotstext zum Yoga-Kursangebot im Programmheft der Volkshochschule Spandau Herbst 1985, S. 25

Yoga

Bitte beachten Sie: Wenn Sie sich erstmalig für einen Yoga-Kurs entscheiden, suchen Sie zu Ihrer eigenen Sicherheit Ihren Hausarzt auf und lassen sich beraten, ob der Kurs für Sie geeignet ist.

Yoga - ein Weg zur Harmonisierung zwischen Körper, Atem und Geist. Mit Hilfe von Körperhaltungen, Konzentrations-, Atem-, Entspannungs- und Meditationsübungen wird das Ziel verfolgt, nicht nur in den Übungsstunden, sondern auch im Alltag entspannter und ruhiger, aber auch konzentrierter, aufmerksamer und insgesamt ausgeglichener zu leben.



Abb. 3 Einleitender Angebotstext zum Yoga-Kurs im Programmheft der Volkshochschule Spandau Herbst 1996, S. 118

Yoga

Yoga - der sanfte Weg zur Harmonisierung zwischen Körper und Geist.

Mit Hilfe von Körperhaltungen, Konzentrations-, Entspannungs- und Meditationsübungen wird das Ziel verfolgt, nicht nur in den Übungsstunden, sondern auch im Alltag entspannter und ruhiger, aber auch konzentrierter, aufmerksamer und insgesamt ausgeglichener zu leben.

Bitte eine Decke und warme Socken mitbringen. Wenn Sie sich erstmalig für einen Yoga-Kurs entscheiden, lassen Sie sich von Ihrem Hausarzt beraten, ob der Kurs für Sie geeignet ist.

Abb. 4 Einleitender Angebotstext zum Yoga-Kurs im Programmheft der Volkshochschule Spandau Herbst 2005, S. 69

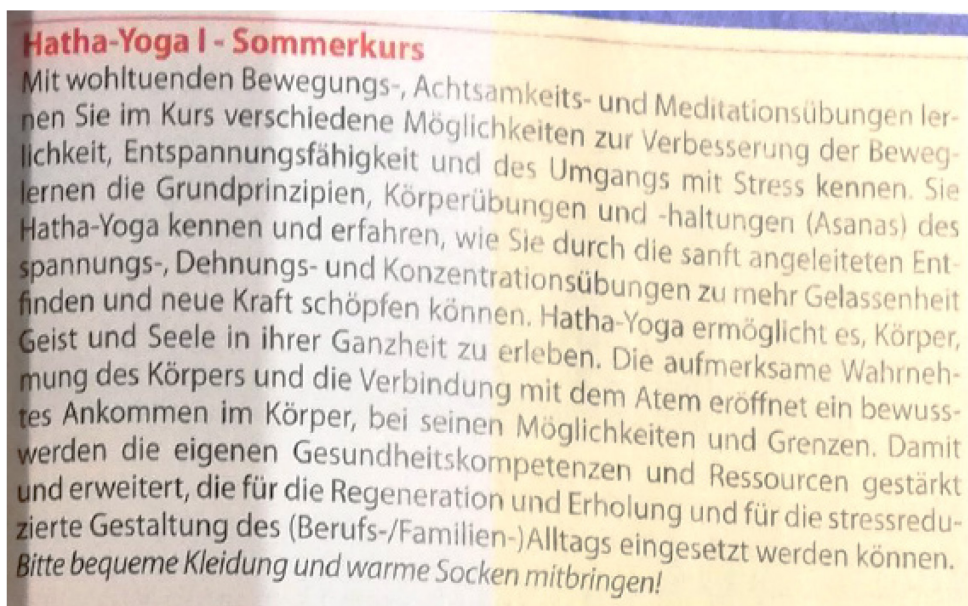


Abb. 5 Spezifischer Angebotstext zum Hatha-Yoga I – Sommerkurs im Programmheft der Volkshochschule Spandau Juli 2018-Juli 2019, S. 47

Es wird entlang der Angebotstexte im ersten Schritt eine Auszählung durchgeführt, die ermitteln soll, wie sich die Wortanzahl der Angebotstexte im Laufe der Jahre verändert hat (Nolda 2018, S. 440). Für die Auszählung werden die einleitenden Angebotstexte der Jahre 1985, 1996 und 2005 sowie der spezifische Angebotstext von 2018 verwendet (vgl. Abb. 2 bis Abb. 5). Im Jahr 1985 werden lediglich 19 Wörter in den einleitenden Angebotstext des Yoga investiert, 2018 sind es bereits mit 120 Wörtern rund 100 Wörter mehr. Tabelle 3 zeigt diese Verschiebung in der Worthäufigkeit nochmal auf.

	1985	1996	2005	2018
Wortanzahl in den Angebotstexten des Yoga-Angebotes ⁴	19	76	73	120

Tab. 3 Wortanzahl in den Angebotstexten des Yoga-Angebotes in den Programmheften der Volkshochschule Spandau von 1985, 1996, 2005 und 2018 (Quelle: eigene Darstellung)

Um Angebotstexte interpretieren und bearbeiten zu können, erfordert die Inhaltsanalyse eine spezielle Verfahrensweise (Mayring & Brunner 2013, S. 323). Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse⁵ ist es, „klare Verfahrensweisen theoriegeleitet zu entwickeln, explizit zu beschreiben und am Material zu optimieren. Dadurch wird eine eindeutige und überprüfbare Auswertung von Textmaterial ermöglicht“ (Mayring & Brunner 2013, S. 326).

Um dieses Ziel zu erreichen, soll ein Kategoriensystem mit inhaltsanalytischen Regeln erstellt werden. Es handelt sich dabei um eine *induktive* Kategorienbildung, da sich die Kategorienentwicklung schrittweise am Material der Texte des Yoga-Angebotes orientiert (Mayring 2017, S. 472; Nolda 2018, S. 440-441). Die Angebotstexte werden erst gelesen und es werden Kategorien aus den Textsequenzen erstellt. Beim erneuten Lesen können weitere, neue Kategorien entstehen. Die entwickelten Kategorien wurden jeweils definiert, an einem Ankerbeispiel verdeutlicht und anschließend mit einer allgemein verständlichen Kodierregel versehen. Als letzter Schritt erfolgt die quantitative Auswertung (Mayring 2017, S. 472). Anhand einer Kodier-Vorlage von Mayring (2010) entstand folgende, in Tabelle 4 dargestellte Kategorienbildung für die vorliegenden Angebotstexte (Mayring 2010, S. 605-608).

⁴ Die Wörter der Überschriften wurden dabei nicht mitgezählt.

⁵ In der Literatur wird die Bezeichnung ‚qualitative Inhaltsanalyse‘ oftmals kritisiert. Passender wäre es wohl, von ‚qualitativ orientierter Inhaltsanalyse‘ zu sprechen. In der vorliegenden Arbeit wird dieser Punkt auf Grund des eingeschränkten Rahmens nicht weiter berücksichtigt (Mayring 2017, S. 604).

Kürzel	Kategorie	Definition	Ankerbeispiele aus den Programmheften	Kodierregel
K1	Körper	Der Körper umfasst die äußere Gestalt eines Menschen, hier sind vor allem Körperübungen und Körperhaltungen sowie Körperbewusstsein gemeint (Duden Online-Wörterbuch 2019a).	„Behutsame Körperübungen“, „Verbesserung der Beweglichkeit“, „bewusstes Ankommen im Körper, bei seinen Möglichkeiten und Grenzen“	Die Kategorie tritt ein, sobald Wörter des Wortstamms <i>Körper</i> im Satz vorhanden sind. Zudem wird die Wortfamilie zu <i>Bewegung</i> und <i>Dehnung</i> zu dieser Kategorie gezählt. <i>Bewegung</i> und <i>Dehnung</i> wird durch den Körper ausgeübt. Zu dieser Kategorie zählt auch die <i>Harmonie zwischen Körper und Geist</i> .
K2	Energie	Energie verleiht dem Menschen die Fähigkeit, tätig und produktiv zu sein. Energie wird hier mit Kraft gleichgesetzt (Duden Online-Wörterbuch 2019b).	„Energieaufladung und Regeneration“, „neue Kraft schöpfen können“	Diese Kategorie tritt ein, sobald ein Wort des Wortstamms <i>Energie</i> im Satz vorhanden ist. Zudem wird auch <i>Kraft</i> zu dieser Kategorie gezählt und hier als Synonym zu <i>Energie</i> verwendet.
K3	Entspannung	Gegenteil von Anspannung, Körper und Gedanken zur Ruhe kommen lassen, Übungen, die zur Entspannung beitragen, sich im Reinen fühlen, Herstellung von Gleichgewicht (Gierra & Klinkenberg 2005, S. 55).	„Erleben von Entspannung und meditativer Stille“, „auch im Alltag entspannter und ruhiger“, „insgesamt ausgeglichener zu leben“	Die Kategorie tritt ein, sofern ein Wort des Wortstamms <i>Entspannung</i> im Satz vorzufinden ist. Folgende Synonyme werden hier miteinbegriffen: <i>Meditation</i> , <i>Ruhe</i> , <i>Atem</i> , <i>Gelassenheit</i> , <i>Ausgleich</i> , <i>Regeneration</i> , <i>Erholung</i> .
K4	Konzentration	Aufmerksamkeit, Fokussierung auf etwas, nicht abgelenkt sein, mit den Gedanken im hier und jetzt auf etwas fokussiert sein (eigene Definition)	„aber auch konzentrierter, aufmerksamer“, „Die aufmerksame Wahrnehmung des Körpers“	Die Kategorie tritt ein, sofern ein Wort der Wortfamilie <i>Konzentration</i> auftritt. Zudem werden folgende Wörter als Synonyme für <i>Konzentration</i> betrachtet: <i>Aufmerksamkeit</i> , <i>Achtsamkeit</i>

Kürzel	Kategorie	Definition	Ankerbeispiele aus den Programmheften	Kodierregel
K5	Stress	Körperliche oder seelische Anspannung und Belastung, die zu gesundheitlichen Beschwerden führen kann und meist einen unangenehmen Gefühlszustand auslöst (Käpplinger & Falkenstern o.D., S. 3)	„des Umgangs mit Stress“, „stressreduzierte Gestaltung des (Berufs-/Familien-) Alltags“	Die Kategorie tritt ein, sofern ein Wort aus der Wortfamilie <i>Stress</i> vorkommt.
K6	Gesundheit	Gesundheit ist das Fehlen von Krankheit, Gesundheit äußert sich durch körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden (Dietel 2012, S. 56)	„Damit werden die eigenen Gesundheitskompetenzen und Ressourcen gestärkt und erweitert“	Die Kategorie tritt ein, sofern ein Wort des Wortstamms <i>Gesundheit</i> auftritt. Auch Stärkung von <i>Ressourcen</i> wird zu dieser Kategorie gezählt.

Tab. 4 Induktives Kategoriensystem (Quelle: eigene Darstellung)

Mit Hilfe der Kategorienbildung wurde versucht, die wichtigsten Aussagen und (Bildungs-)Versprechen der Yoga-Angebotstexte in ein logisches Schema einzuordnen. Hierbei erscheinen folgende sechs Kategorien als sinnvoll: K1) Körper; K2) Energie; K3) Entspannung; K4) Konzentration; K5) Stress; und K6) Gesundheit (vgl. Tab. 4). Anfänglich wurde auch noch die Kategorie ‚Ausgleich‘ mitaufgenommen, allerdings erschien es sinnvoller, diese Kategorie mit der Kategorie K3) Entspannung zu verschmelzen. Alle Wörter konnten sinnvoll und logisch zugeteilt werden, um eine übersichtliche Zusammenfassung zu erzeugen. Das Wort ‚Atem‘ erschien zunächst zu allen Kategorien querliegend. Da innerhalb der Yoga-Praxis Atemübungen jedoch hauptsächlich genutzt werden, um den Körper zu entspannen, wurde ‚Atem‘ im vorliegenden Kategoriensystem ebenfalls zur Kategorie K3) Entspannung gezählt (vgl. Tab. 4).

Die Kategorienzuordnung soll im Folgenden auf die Angebotstexte angewendet und quantitativ weiterverarbeitet werden. Ziel ist dabei zu veranschaulichen, wie häufig die jeweilige Kategorie im jeweiligen Angebotstext des Yoga auftritt (Mayring & Brunner 2013, S. 331). Auf Grund der Übersichtlichkeit der vier Angebotstexte soll jeder dieser Texte auf alle sechs Kategorien durchsucht werden. Taucht eine Kategorie mehrmals in einem Satz auf, wird dies selbstverständlich mitgezählt. Dies soll an einem Beispiel ver-

ständig und verallgemeinernd aufgezeigt werden: Nimmt man beispielsweise den Angebotstext des Yoga-Angebots von 1985 „Behutsame Körperübungen nach dem Yoga-Prinzip – Energieaufladung und Regeneration der Kräfte durch bewußtes Erleben von Entspannung und meditativer Stille“, findet sich hier drei Mal die Kategorie K3) Entspannung, versprachlicht im Angebotstext durch die Begriffe ‚Regeneration‘, ‚Entspannung‘, ‚meditativer‘.

Die Anzahl der jeweiligen Kategorien in den vier Angebotstexten wird in Tabelle 5 veranschaulicht.

Kürzel	Kategorie	1985	1996	2005	2018
K1	Körper	1	2	2	8
K2	Energie	2			1
K3	Entspannung	3	7	5	7
K4	Konzentration		3	3	3
K5	Stress				2
K6	Gesundheit				2

Tab. 5 Kategorienauswertung der vier Angebotstexte zum Yoga-Angebot aus den Programmheften der Volkshochschule Spandau entlang der entwickelten Kategorien und ihrer Häufigkeit in den ausgewählten Angebotstexten (Quelle: eigene Darstellung)

Betrachtet man die Auswertung der quantitativen Häufigkeiten der Kategorien, fällt auf, dass Yoga 1985 hauptsächlich als Energiequelle und Entspannung für den Körper angesehen und beworben wird. Eingebettet im Bereich ‚Psychologie-Philosophie-Pädagogik-Religion‘ und innerhalb einer anderen gesellschaftlichen Lebensweise, wird (noch) kein Fokus auf Gesundheit, Stress oder Konzentration gelegt.

Betrachtet man die Angebotstexte von 1996 und 2005, fällt auf, dass sich in der Wortwahl innerhalb der zehn Jahre kaum etwas verändert. Der einzige Unterschied der beiden Texte besteht darin, dass 1996 von einem „Weg zur Harmonisierung zwischen Körper, Atem und Geist“ im Gegensatz zu einem „sanfte[n] Weg zur Harmonisierung zwischen Körper und Geist“ im Jahr 2005 gesprochen wird. Zudem werden im Angebotstext des Jahres 1996 Atemübungen in der Kursbeschreibung erwähnt, die 2005 ebenfalls entfallen. Aufgrund der Atemübungen liegt die Anzahl der Kategorie 3) Entspannung 1996 leicht höher, als dies 2005 der Fall ist. Trotz dessen, dass Yoga 1996 und 2005 bereits zu der Gesundheitsbildung der Volkshochschule gezählt wird, werden keine positiven gesundheitlichen Effekte des Yoga explizit erwähnt. Yoga wird nach wie vor hauptsächlich als Übungsfolge für den Körper beschrieben, wobei die Übungen zur vermehrten Entspannungs- und Konzentrationsfähigkeit führen sollen, was durchaus positive Effekte für die Gesundheit darstellt. Bei der näheren Analyse der Angebotstexte fiel auf, dass bereits 1996 das (Bildungs-)Versprechen auftaucht, dass das im Yoga

Gelernte auch in den Alltag eingebracht werden kann. Die 1996 und 2005 kontextualisierte Konzentration- und Entspannungsfähigkeit soll somit auch außerhalb des Yoga-Angebots angewendet werden (können).

Besonders auffällig ist bei der Kategorieanzahl von 2018, dass hier der menschliche Körper häufiger in den Fokus gerät, als dies in den Jahren zuvor der Fall ist. Taucht K1) Körper 1985, 1996 und 2005 lediglich ein- bis zweimal auf, sind es 2018 ganze achtmal. Yoga scheint sich immer mehr als körperlich anerkannte Sportart zu entwickeln, die allerdings nicht nur aufgrund der körperlichen Übungen als gesund eingestuft wird, sondern vor allem aufgrund der Hilfe zur Entspannung und Konzentration. Zudem tritt 2018 zum ersten Mal die Kategorien K5) Stress im Zusammenhang mit K6) Gesundheit auf:

„Damit werden die *eigenen Gesundheitskompetenzen und Ressourcen gestärkt* und erweitert, die für die *Regeneration und Erholung* und für die *stressreduzierte Gestaltung des (Berufs-/Familien-) Alltags* eingesetzt werden können“ (2018, S. 42; Hervorhebung durch Autorin).

Yoga wird somit 2018 im Programmbereich ‚Gesundheit‘ der Volkshochschule Spandau als gesundheitsfördernd kontextualisiert, da es eine stressreduzierende Wirkung sowie ein verstärktes Körpergefühl verspricht. Zudem wird Yoga bereits seit Jahrzehnten als Übung zur Entspannungs- und Konzentrationsfähigkeit eingesetzt (vgl. Abb. 5).

3.3. Zusammenführung

Abschließend sollen nun die Erkenntnisse im Hinblick auf die beiden Forschungsfragen, die unter Punkt 3 analysiert wurden, zusammengefasst werden.

In Bezug auf Frage eins konnte aufgezeigt werden, dass das Yoga-Angebot in der Volkshochschule Spandau von den 1970er Jahren bis zum Jahr 2018 stark angestiegen ist und sich zu einem regelrechten Trend im Programmbereich ‚Gesundheit‘ entwickelt hat. Nicht nur die Anzahl der Yoga-Angebote, sondern auch die Stundenzahl insgesamt nahm im Laufe der Jahre stark zu.

In Bezug auf Frage zwei, welche (Bildungs-)Versprechen im Yoga-Angebot impliziert werden, kann vorerst festgestellt werden, dass der Stellenwert des Yoga im Programmbereich ‚Gesundheit‘ gemessen an der Gesamtwortzahl der Yoga-Angebotstexte ab den 1980er Jahren bis zum Jahr 2018 stark gestiegen ist. Im Hinblick auf den Programmbereich ‚Gesundheit‘ wird Yoga durchgehend vor allem durch die Erzeugung von ‚Entspannung‘ als gesundheitsfördernd präsentiert. Wortwörtlich wird allerdings erst 2018 ein deutlicher Zusammenhang zwischen Yoga und Gesundheit gezogen, insbesondere im Hinblick auf die Hilfe des Yoga beim besseren Umgang mit Stress. Besonders dieses letztgenannte Bildungsversprechen wird als einer der Hauptgründe angesehen, weshalb sich das Yoga-Angebot so stark innerhalb der Gesundheitsbildung etablieren konnte.

4. Zeitdiagnostische Einordnung der Ergebnisse der Programm-analyse

Da die Erwachsenenbildung die grundsätzlichen Fragen und Themen der Gesellschaft widerspiegelt, werden im Folgenden nun abschließend die empirischen Ergebnisse zeitdiagnostisch eingeordnet und interpretiert (Notz 2001, S. 92). Wie kann die Entwicklung des Yoga-Angebots an der Volkshochschule Spandau innerhalb der letzten Jahre erläutert werden?

Wie aus den Angebotstexten des Yoga-Angebots der Volkshochschule Spandau hervorgeht, spielt vor allem die Entspannungsfähigkeit, die im Yoga erlernt wird, eine entscheidende Rolle. Dass die positive und regenerierende Wirkung von Yoga gesellschaftlich immer mehr Anerkennung erlangt, zeigt sich auch daran, dass immer mehr Krankenkassen Yoga-Kurse als Präventionskurse zur Stressvermeidung fördern (Dietel 2012, S. 57; Fachkommission Gesundheit der Berliner Volkshochschulen 2014, S. 3; Kliche et al. 2010, S. 46).

Durch die schnelllebige, digitalisierte Gesellschaft leben wir jedoch auch im Zeitgeist ‚Stress‘, der vor allem durch den zunehmenden Leistungsdruck und die steigende Chancenvielfalt in unserer Gesellschaft produziert wird (Käpplinger 2012, S. 61; Käpplinger & Falkenstern o.D., S. 4). Die Bezeichnung ‚Stress‘ wird daher immer mehr in Zusammenhang mit dem modernen Lebensstil gebracht und umfasst dabei alle „als belastend empfundenen Situationen in Arbeit und Alltag“ (Kury 2013, S. 83, zitiert nach Käpplinger & Falkenstern o.D., S. 3; auch Käpplinger & Falkenstern o.D., S. 2). Durch Bernd Käpplinger und Anastasia Falkenstern (o.D., S. 9) konnte aufgezeigt werden, dass sich der Begriff ‚Stress‘ ab den 1970er Jahren zu einem der zentralsten Begriffe innerhalb der Gesundheitsbildung an deutschen Volkshochschulen entwickelt. Dass durch Überforderung und Stress sowohl körperliche als auch psychische Erkrankungen entstehen können, wird im 21. Jahrhundert immer mehr, wenn auch noch nicht ausreichend, anerkannt (Käpplinger & Falkenstern o.D., S. 4; Kliche et al. 2010, S. 46).

Psychische Erkrankungen stehen nach Erkrankungen des Muskel-Skelet-Systems auf Platz zwei der Gründe, die zu Arbeitsunfähigkeitstagen im Zeitraum von 2011 bis 2017 geführt haben (Statista 2019). Yoga-Kurse werden einerseits praktiziert, da man sich, wie die Bildungsversprechen andeuten, mehr Gesundheit und Gelassenheit sowie Konzentrations- und Leistungssteigerung erhofft. Das (Bildungs-)Ziel ist dabei in den meisten Fällen, eine körperliche und seelische Ausgeglichenheit zu erreichen. Andererseits wird die Teilnahme an alternativen (Entspannungs-)Kursen, wie beispielsweise Yoga, als Notwendigkeit oder gar Zwang betrachtet, um als „moderner Mensch“ mit den „Anspannungen der Zivilisation“ zurecht zu kommen (Käpplinger & Falkenstern o.D., S. 15).

Durch das steigende Angebot an Yoga-Kursen an der Volkshochschule Spandau wird deutlich, dass das Bedürfnis nach Kursen in der Gesundheitsbildung, die eine Unterstützung zur Bewältigung des stressigen (Arbeits-)Alltags bieten, zu existieren scheint (Dietel 2012, S. 54-55). An dieser Stelle sollte jedoch hinterfragt werden, ob es der Anspruch an

die Erwachsenenbildung sein kann, durch eine Vielzahl von Angeboten zur Stressreduzierung die Gesellschaft soweit wie möglich gesund, ausgeglichen und somit arbeitsfähig zu halten (Fachkommission Gesundheit der Berliner Volkshochschulen 2014, S. 1).

Ebenso können die Erkenntnisse in Diskurse der Gesundheitssoziologie eingeordnet werden. Die Gesundheitssoziologie beschreibt einen „Wandel des Gesundheitsbewusstseins“ (Käpplinger & Falkenstern o.D., S. 16). Gesundheitsvorsorge und Prävention sind innerhalb der letzten zwanzig Jahre in der Tat zu einem bewussten Thema in der Gesellschaft geworden. Die eigene Gesundheit wird nicht mehr einzig und allein der Schulmedizin anvertraut (Brunnett 2009, S. 173, zitiert nach Käpplinger & Falkenstern o.D., S. 17). Es ist jedem Individuum möglich, bis zu einem gewissen Punkt Einfluss auf die Entwicklung der eigenen Gesundheit zu nehmen und diese selbstbestimmt mitgestalten zu können (Dietel 2012, S. 54; Fachkommission Gesundheit der Berliner Volkshochschulen 2014, S. 1, S. 6-7).

Was aus der Analyse der Angebotstexte und den qualitativ-quantitativen Erhebungen nicht direkt hervorgeht, ist die Tatsache, dass Yoga-Kurse nicht allein aufgrund von gesundheitlichen Beschwerden oder als Präventivmaßnahmen aufgesucht werden. Vielmehr trägt der Besuch in einer Zeit, in der Identitätskrisen und Selbstsuche zu allgemeinen gesellschaftlichen Themen geworden sind, höhere Erwartungen mit sich (Barz 2001, S. 86). So wird nicht selten eine erhöhte Lebenszufriedenheit, eine verbesserte Lebensfreude oder gar eine Antwort auf die Frage nach der Sinnhaftigkeit des Lebens ersehnt (Barz & May 2001, S. 8; Barz 2001, S. 78).

5. Ausblick

Im Hinblick auf den demografischen Wandel unserer Gesellschaft wird der Gesundheitsbildung auch in den nächsten Jahren weiterhin ein hoher Stellenwert zugeschrieben werden (Hoh & Barz 2018, S. 1040). Da ein großer Teil der Teilnehmenden an den Angeboten des Programmbereichs ‚Gesundheit‘ von Volkshochschulen zwischen 50 und 65 Jahren alt ist (insgesamt 36%), steht die Volkshochschule vor der Herausforderung, weiterhin ein Angebot zu schaffen, welches junge sowie ältere Teilnehmer*innen langfristig für die Gesundheitsbildung überzeugt (Schaal 2018, S. 5).

Solange die Teilnahme an Yogakursen den Teilnehmer*innen dabei hilft, Techniken zu erlernen, mit deren Hilfe sie den stressigen (Arbeits-)Alltag leichter zu bewältigen vermögen, sollte das Yoga-Angebot an der Volkshochschule Spandau weiterhin etabliert bleiben. Von hoher Relevanz wäre zusätzlich, Yoga-Angebote auch im Kontext der betrieblichen Weiterbildung vermehrt zu integrieren.

Abschließend soll an dieser Stelle allerdings nochmal darauf hingewiesen werden, dass es nicht die alleinige Aufgabe der Erwachsenenbildung ist und sein kann, die ‚gestresste Gesellschaft‘ durch ein umfangreiches Entspannungsangebot im Gesundheitsbereich ausgeglichen und leistungsfähig zu halten.

6. Literaturverzeichnis

- Barz, H., & May, S. (Hrsg.) (2001). *Erwachsenenbildung als Sinnstiftung? Zwischen Bildung, Therapie und Esoterik*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Barz, H. (2001). *Gesundheitsbildung auf Abwegen? Esoterische Angebote in der Erwachsenenbildung*. In H. Barz & S. May (Hrsg.), *Erwachsenenbildung als Sinnstiftung? Zwischen Bildung, Therapie und Esoterik* (S. 77-91). Bielefeld: Bertelsmann.
- Dehmer, M. (2018). Wandel im Bereich der Gesundheitsbildung von 1984 bis 2015 unter Bezugnahme auf gesellschaftliche und gesundheitspolitische Entwicklungen. Eine exemplarische Programmanalyse an der Volkshochschule Berlin Mitte. *Erwachsenenpädagogischer Report*, Band 60.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2019). Volkshochschul-Programmarchiv. Historische Verteilung der Worthäufigkeiten. Verfügbar unter https://www.die-bonn.de/weiterbildung/archive/programmplanarchive/vhs_wortstatistik.aspx. Zugegriffen: 12.03.2019.
- VHS 100 Jahre Wissen teilen (2018). Stellungnahme des DVV zum SPIEGEL-Deutscher Volkshochschul-Verband (2018). Stellungnahme des DVV zum SPIEGEL-Artikel über vhs-Gesundheitsbildung vom 18. August 2018. Verfügbar unter <https://www.dvv-vhs.de/stellungnahme-zur-vhs-gesundheitsbildung/>. Zugegriffen: 09.03.2019.
- Dietel, S. (2012). Entwicklung der Gesundheitsbildung an Volkshochschulen unter wirkungsanalytischen Gesichtspunkten. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (1), 53-57.
- Duden Online Wörterbuch (2919a). Definition von „Körper“. Verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Koerper>. Zugegriffen: 17.07.2019.
- Duden Online Wörterbuch (2019b), Definition von „Energie“. Verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Energie>. Zugegriffen: 17.07.2019.
- Fachkommission Gesundheit der Berliner Volkshochschulen (2014). Gesundheitsbildung an Volkshochschulen Individuelle Gesundheitsförderung und gesellschaftliche Bedeutung. Verfügbar unter https://www.berlin.de/vhs/kurse/gesundheit.../gesundheitsbildung-berliner-vhs_1.pdf. Zugegriffen: 26.07.2019.
- Fleige, M., von Hippel, A., Stimm, M., Gieseke, W., & Robak, S. (2018). Befunde der Programmforschung. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käßplinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 77-89). Stuttgart: utb.
- Gierra, K., & Klinkenberg, N. (2005). Entspannungsverfahren. In V. Köllner & M. Broda (Hrsg.), *Praktische Verhaltensmedizin* (S. 55-62). Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Gieseke, W. (2015). Programme und Angebote. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 165-173). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hackenbroch, V., & Pauly, M. (2018). Wohin das Qi fließt. *DER SPIEGEL*, (34), 99-101.
- Hoh, R., & Barz, H. (2018). Weiterbildung und Gesundheit. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1027-1048). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Käßplinger, B. (2012). Entwicklung der Gesundheitsbildung an Volkshochschulen unter statistischen Gesichtspunkten. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (1), 58-62.
- Käßplinger, B. (2017). Generationen von Geflüchteten und Generationen von institutionellen Antworten der Volkshochschulen: Eine historische Programmanalyse. In J. Franz, B. Schmidt-

- Hertha, C. Iller, O. Dörner & H. Pätzold (Hrsg.), *Biografie – Lebenslauf – Generation* (S. 99-116) Berlin & Toronto: Barbara Budrich Verlag.
- Käpplinger, B., & Falkenstern, A. (o.D.). *Wann und wie kam der „Stress“ in die deutschen Volkshochschulprogrammhefte? Eine Programmanalyse von 1947 bis 1987*. unv. Ms.
- Kliche, T., Post, M., & Wormitt, K. (2010). Gesundheitsförderung durch Erwachsenenbildung – Wirkungen der Entspannungs- und Stressbewältigungsangebote an Volkshochschulen. *DIE Zeitschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung*, (4), 46-48.
- Mayring, P., & Brunner, E. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 323-334). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601-613). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Mayring, P. (2017). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung – ein Handbuch* (S. 468-475). Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Nolda, S. (2018). Programmanalyse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Methoden und Forschungen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 433-449). Wiesbaden: Springer VS.
- Notz, K.-J. (2001). Sinnsuche – Führung oder Verführung. In H. Barz & S. May (Hrsg.) (2001). *Erwachsenenbildung als Sinnstiftung? Zwischen Bildung, Therapie und Esoterik* (S. 92-99). Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schaal, A. (2018). Herausforderungen in der Gesundheitsbildung der Berliner Volkshochschulen. „*Volkshochschulen in Berlin*“, *Online-Journal der Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e.V.*, (1). Verfügbar unter <http://www.vhs-foerdergesellschaft-berlin.de/Journal/>. Zugegriffen: 08.03.2019.
- Schultz, M. (2018). Yoga mal anders. Drei kuriose Wellness-Trends in Berlin. Verfügbar unter <https://www.berliner-zeitung.de/berlin/yoga-mal-anders-drei-kuriose-wellness-trends-in-berlin-27018946>. Zugegriffen: 12.07.2019.
- Spinnler, T. (2018). Yoga-Boom. Das Geschäft mit der Achtsamkeit. Verfügbar unter <https://www.tagesschau.de/wirtschaft/boerse/yoga-milliardengeschaeft-101.html>. Zugegriffen: 12.07.2019.
- Statista (2019). Anteile der zehn wichtigsten Krankheitsarten an den Arbeitsunfähigkeitstagen in Deutschland in den Jahren 2011 bis 2017. Verfügbar unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/77239/umfrage/krankheit---hauptursachen-fuer-arbeitsunfaehigkeit/>. Zugegriffen: 11.03.2019.

7. Quellenverzeichnis

- Volkshochschule Spandau, Programmheft Herbst 1970.
- Volkshochschule Spandau, Programmheft Herbst 1975.
- Volkshochschule Spandau, Programmheft Herbst 1980.
- Volkshochschule Spandau, Programmheft Herbst 1985.
- Volkshochschule Spandau, Programmheft Herbst 1993.
- Volkshochschule Spandau, Programmheft Herbst 2000.
- Volkshochschule Spandau, Programmheft Herbst 2005.

Volkshochschule Spandau, Programmheft Herbst 2009/Frühjahr 2010.
Volkshochschule Spandau, Programmheft 07/2018-07/2019.

Adressierung von Menschen mit Migrationshintergrund. Eine exemplarische Programmanalyse der Volkshochschule Spandau von 1979 bis 2019

Antonia Isabella Koch und Sandra Förster

Zusammenfassung Vor dem Hintergrund von Globalisierung, Zuwanderung und dem Konzept der Interkulturellen Öffnung gewinnt *Migration* nicht nur als Zielgruppenthema an Bedeutung, sondern auch im Kontext grundsätzlicher Reflexionen zur Rolle der Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft.

Die vorliegenden Ausführungen zeigen die Entwicklung der Bildungsangebote für Menschen mit Migrationshintergrund an der Volkshochschule Spandau anhand einer exemplarischen Programmanalyse auf. Der Fokus liegt dabei auf deren Adressierung in den Jahren 1979 bis 2019.

Schlagwörter Adressat*innen, Adressat*innenkonstruktion, Menschen mit Migrationshintergrund, Interkulturelle Öffnung, Programmanalyse, Volkshochschule Spandau

Inhaltsverzeichnis für diesen Beitrag

1.	Einführung	98
2.	Migration und Erwachsenenbildung	98
2.1.	Zentrale Begrifflichkeiten	99
2.2.	Weiterbildungssituation von Menschen mit Migrationshintergrund	100
2.3.	Adressat*innen- und Zielgruppenkonstruktionen	102
2.4.	Interkulturelle Öffnung der Volkshochschulen	104
2.5.	Zwischenfazit und Konkretisierung der Fragestellung	105
3.	Methodische Konzeption	106
3.1.	Programmanalyse als erwachsenenpädagogische Forschungsmethode	106
3.2.	Forschungsdesign: Exemplarische Programmanalyse an der Volkshochschule Spandau	106
4.	Ergebnisse	112
4.1.	Programmhefte und Programmbereiche	113
4.2.	Ansprache und Adressat*innengruppen	114
4.3.	Themengebiete und angenommene Bedarfe	117
5.	Ergebniszusammenfassung und Diskussion	118
6.	Reflexion des Forschungsprozesses und Ausblick	120
7.	Literaturverzeichnis	121
8.	Quellenverzeichnis	125

1. Einführung

Im Zeitalter von Globalisierung und Migration sieht sich Erwachsenenbildung mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert und ist Teil der Diskussion zur gesellschaftlichen Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Migrationshintergrund (Öztürk 2014, S. 9). Die Ziele von Erwachsenenbildung sind sehr breit und emanzipatorisch angelegt, wofür die Volkshochschulen im Besonderen in die Pflicht genommen werden (Heinemann 2018, S. 24). Berlin als Stadt der Vielfalt ist ein Ort, an dem Einrichtungen wie die Volkshochschulen im Rahmen ihrer öffentlichen Verantwortung verstärkt mit dem Themenfeld der Migration konfrontiert sind. So wirbt die Volkshochschule Spandau auf ihrer Webseite: „Als große kommunale Weiterbildungseinrichtung bieten wir ein breit gefächertes Bildungsangebot, wo Menschen unterschiedlicher ethnischer, religiöser und sozialer Hintergründe zum gemeinsamen Lernen zusammen kommen“ (VHS Spandau 2019a).

Vor diesem Hintergrund erscheint es interessant, das Thema *Angebote für Menschen mit Migrationshintergrund* zu beleuchten. Die vorliegende Ausarbeitung zeigt mithilfe einer exemplarischen Programmanalyse die Entwicklung des Kursangebotes der Volkshochschule Spandau für Menschen mit Migrationshintergrund von 1979 bis 2019 auf, wobei der Fokus auf deren Adressierung liegt. Die zentrale Forschungsfrage lautet: *Wie werden Menschen mit Migrationshintergrund im Verlauf der Jahrzehnte von 1979 bis 2019 in den Programmen der Volkshochschule Spandau adressiert?*

Im Folgenden werden zunächst die Themenfelder Migration und Erwachsenenbildung miteinander verwoben, was in einer Konkretisierung der Fragestellung mündet (Kap. 2). An eine allgemeine Darstellung der Programmanalyse als erwachsenenbildungsspezifische Forschungsmethode (Kap. 3.1) schließen sich Erläuterungen zum Forschungsdesign der durchgeführten Programmanalyse an (Kap. 3.2). Nach der Vorstellung und Diskussion von Ergebnissen (Kap. 4 und Kap. 5) wird abschließend der Forschungsprozess reflektiert und ein Ausblick gegeben (Kap. 6).

2. Migration und Erwachsenenbildung

Der Anspruch, Teilhabe am neuen Lebensmittelpunkt für Zugewanderte und deren Folgegeneration zu ermöglichen, bringt Herausforderungen für verschiedene Akteur*innen mit sich, so auch für die Erwachsenenbildung. Sie ist „im Hinblick auf die gesellschaftliche und berufliche Integration von Personen mit Migrationshintergrund [...] gefragt, zumal sie häufig als Instrument zur Bekämpfung bestehender Chancenungleichheit [...] erachtet wird“ (Öztürk 2014, S. 9). Im Folgenden soll – nach der Klärung zentraler zugrunde liegender Begrifflichkeiten – diese Perspektive auf Erwachsenenbildung als mögliche Türöffnerin auf den Prüfstand gestellt werden. So wird zum einen die Weiterbildungssituation von Menschen mit Migrationshintergrund näher betrachtet, zum anderen auch deren Konstruktion als Adressat*innen von Erwachsenenbildung. Darüber hinaus wird das Konzept der Interkulturellen Öffnung im Hinblick auf die Volkshochschulen beleuchtet. Hieran anknüpfend verdeutlicht ein Zwischenfazit die Relevanz der Forschungsfrage und es werden weitere Unterfragen für die Analyse konkretisiert.

2.1. Zentrale Begrifflichkeiten

Mit dem Ziel der Begriffsschärfung gibt das folgende Kapitel zunächst einen Überblick über die Vielschichtigkeit der Migration und definiert den Terminus *Mensch(en) mit Migrationshintergrund*. Im Anschluss daran werden die Begriffe Adressat*innen, Zielgruppen und Teilnehmende geklärt sowie ein kurzer Überblick zur Konstruktion von Ziel- und Adressat*innengruppen gegeben.

2.1.1. Migration und Menschen mit Migrationshintergrund

Migration ist Annette Treibel zufolge ein Sammelbegriff für Wanderungsprozesse von Personen, die „ihren Lebensmittelpunkt verlagern“ oder zu deren „altem Lebensmittelpunkt ein neuer hinzukommt“ (Treibel 2008, S. 295, zitiert nach Öztürk 2014, S. 12). Dabei werden unterschiedliche Typisierungen vorgenommen, etwa nach räumlichen (Binnenmigration/international) und zeitlichen (permanent/temporär) Merkmalen oder Motiven (freiwillig/unfreiwillig) (Öztürk 2014, S. 12-13).

Die Geschichte der Migration in Deutschland seit 1945 ist durch vier zentrale Formen der Zuwanderung gekennzeichnet: Arbeitsmigration im Kontext der Gastarbeiter*innen-Anwerbung, Familiennachzug, Flüchtlingsmigration sowie Aussiedler*innenmigration (Öztürk 2014, S. 18). Dies verdeutlicht die Vielfalt von *Menschen mit Migrationshintergrund*¹. Die vorliegende Arbeit folgt der Definition des Statistischen Bundesamtes, wonach zu dieser Bevölkerungsgruppe „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der BRD Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2013, S. 6) zählen. Dem Mikrozensus zufolge hatten im Jahr 2017 19,3 Millionen Einwohner*innen Deutschlands – also knapp jede*r Vierte – einen Migrationshintergrund, von denen etwas mehr als die Hälfte die deutsche Staatsangehörigkeit hatte (bpb 2018).

Eine „differenzierte und realitätsgerechte Bestimmung der Migration [bleibt, Anm. d. V.] weiterhin eine Herausforderung für die Migrationsforschung“, wie Halit Öztürk (2014, S. 15) feststellt.² Malte Ebner von Eschenbach plädiert in diesem Zusammenhang dafür, den Begriff Migration „vor seiner kategorialen Stilllegung zu bewahren“ (Ebner von Eschenbach 2016, S. 43). So spricht er von einer „bisher ausbleibende[n] Thematisierung

¹ Hier soll auch auf die zunehmende Kritik am Terminus *Menschen mit Migrationshintergrund* hingewiesen werden, da er als dominantes Merkmal eine Nichtzugehörigkeit suggeriert (Hamburger & Stauf 2009, S. 30-31). Rassismuserfahrungen und Markierungen als ‚nicht zugehörig‘ sind damit eng verbunden. Diese Erfahrungen sind auch für Folgegenerationen von nach Deutschland zugewanderten Menschen festzustellen. Im Rahmen der vorliegenden Ausführungen wird jedoch am Begriff „Menschen mit Migrationshintergrund“ und der vorgestellten Definition festgehalten, da beide sich in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft etabliert haben und die Definition in Bezug auf die Programmanalyse eine Handhabbarkeit (etwa bei der Identifikation von Angeboten für Menschen mit Migrationshintergrund) ermöglicht.

² Einen Ansatz bietet hier die Ausdifferenzierung von Lebensstilen, wie sie etwa das SINUS-Institut in seiner Milieustudie zu Lebenswelten von Menschen mit Migrationshintergrund vornimmt (Hallenberg, Dettmar & Aring 2018), wobei die damit verbundene Kritik – etwa an der nicht offen gelegten quantitativen Clusterbildung (Reich-Claassen, von Hippel & Tippelt 2011, S. 110) – hier nicht verschwiegen werden soll.

der präempirischen Voraussetzungen des Migrationsbegriffs“, wobei er „vorgängige Deutungsmuster“ (Ebner von Eschenbach 2016, S. 45) meint, die der Forschung implizit zugrunde gelegt werden. Nicht offen gelegte kategoriale Entscheidungen könnten so zu blinden Flecken wissenschaftlicher Forschung werden (Ebner von Eschenbach 2016, S. 53). Dies verdeutlicht die unbedingt nötige Reflexion rassistischer Stereotype und Vorurteile, die sonst möglicherweise unbeabsichtigt reproduziert werden könnten.

2.1.2. Adressat*innen- und Zielgruppenkonstruktionen

Peter Faulstich und Christine Zeuner zufolge sind *Adressat*innen* „diejenigen Personen, die Erwachsenenbildung erreichen soll. Sofern sie durch gemeinsame sozialstrukturelle Merkmale beschrieben werden können, geht es um *Zielgruppen*. *Teilnehmende* sind diejenigen, die zu einem Angebot gekommen sind“ (Faulstich & Zeuner 1999, S. 99; Hervorhebungen im Original).

Um passende Angebote zu schaffen und tatsächlich Teilnehmende zu gewinnen, werden Adressat*innengruppen konstruiert (von Hippel, Tippelt & Gebrande 2016, S. 4). Das heißt, im Rahmen der Programmplanung werden z. B. Menschen mit Migrationshintergrund zu Adressat*innen für spezifische Bildungsangebote und als solche auch angesprochen.

Seit Beginn der systematischen Adressat*innen- und Teilnehmendenforschung in den 1920er Jahren und verstärkt seit den 1960er Jahren wurde zur Bestimmung von Zielgruppen auf sozialstrukturelle bzw. soziodemographische Merkmale zurückgegriffen (Bremer 2010, S. 2). Arbeiter*innen, Arbeitslose, Frauen, Migrant*innen, Jüngere und Ältere wurden zu Zielgruppen der Erwachsenenbildung, denen aufgrund ihrer Lebensumstände bestimmte Benachteiligungen und Defizite sowie damit einhergehend ein besonderer Bildungsbedarf zugeschrieben wurden (Bremer 2010, S. 2). Das Instrument der Zielgruppenkonstruktion soll auf spezifische Bedürfnisse von (benachteiligten) Gruppen eingehen und damit zur Herstellung von Chancengleichheit beitragen (Sprung 2011, S. 279). Das Hervorheben bestimmter gemeinsamer Merkmale verbunden mit der impliziten Annahme, dass ebendiese Merkmale die Lebensverhältnisse der jeweiligen Personengruppen so bestimmen, dass sie für ihre Bildungsinteressen und Lerndispositionen prägend sind, kann jedoch unterschiedlich bewertet werden (Bremer 2010, S. 2). Dies wird anhand einer Darstellung verschiedener Perspektiven zum konkreten Merkmal *Migrationshintergrund* in Kapitel 2.3 verdeutlicht.

2.2. Weiterbildungssituation von Menschen mit Migrationshintergrund

Wie Ebner von Eschenbach beklagt, erhält Migration trotz ihrer gesellschaftlichen Präsenz „in disziplinären Zusammenhängen der Erwachsenenbildung grundsätzlich noch zu wenig Aufmerksamkeit“ (Ebner von Eschenbach 2016, S. 44). Dies zeigt sich auch in den wenig vorhandenen Datenquellen, die zuverlässige Informationen über das Weiterbildungsverhalten von Menschen mit Migrationshintergrund bereitstellen (Öztürk 2014, S. 40). Öztürk stellt fest, dass Erwachsene mit Migrationshintergrund im Vergleich zu

denjenigen ohne Migrationshintergrund in Kursen der Erwachsenenbildung stetig unterrepräsentiert sind (Öztürk 2014, S. 40-48). Der Blick in den Adult Education Survey bestätigt dieses Bild. So beteiligten sich 2016 Deutsche mit Migrationshintergrund (43%) und Ausländer*innen (40%) signifikant seltener an Weiterbildung als Deutsche ohne Migrationshintergrund (51%).³ Dabei sind die Teilnahmequoten von Ausländer*innen und Deutschen mit Migrationshintergrund vom Jahr 2012 zum Jahr 2016 deutlich gestiegen, während es bei den Teilnahmequoten von Deutschen ohne Migrationshintergrund diesbezüglich keine nennenswerten Entwicklungen gab (Bilger, Behringer, Kuper & Schrader 2017, S. 48-49). Alisha M.B. Heinemann hält jedoch fest, dass ein Großteil des Anstiegs der Teilnahmequoten auf Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit zurückzuführen ist, die zur Teilnahme an Integrationskursen⁴ verpflichtet sind (Heinemann 2014, S. 40). Sie vermutet daher, dass die „Teilnahmequoten von Deutschen ohne und Deutschen mit Migrationshintergrund noch viel weiter auseinander liegen, als durch das BSW/AES nachgewiesen werden konnte“ (Heinemann 2014, S. 40).⁵

Annette Sprung (2011, S. 82) geht in ihren Ausführungen zur Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft in eine ähnliche Richtung, indem sie darlegt, dass Menschen mit Migrationshintergrund in der Vergangenheit in erster Linie als Adressat*innen von Integrationsangeboten galten, die in der Regel auf Deutschkurse beschränkt waren.⁶ Die tendenzielle Zunahme der Weiterbildungsbeteiligung erklärt sie insbesondere mit der vergleichsweise hohen Arbeitslosigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund und einer damit einhergehenden gesteigerten Teilnahme an staatlich finanzierten, berufsbildenden Kursen (Sprung 2011, S. 82).

Im Jahr 2017 wurden laut Volkshochschul-Statistik rund 9% der Kurse an deutschen Volkshochschulen speziell für die Adressat*innengruppe *Menschen mit Migrationshintergrund* konzipiert (Reichart, Lux & Huntemann 2018, S. 21). Dabei sind erkennbar adressierte Angebote vordergründig auf die „Kompensation von Sprach- und Bildungsdefiziten“ (Öztürk 2014, S. 59) ausgerichtet (vgl. auch Heinemann 2014; Sprung 2011). Natürlich steht auch das sogenannte Regelangebot der Volkshochschulen grundsätzlich für Menschen mit Migrationshintergrund offen (vgl. Kap. 2.4).

³ Die Differenzierung von Menschen mit Migrationshintergrund in ‚Deutsche mit Migrationshintergrund‘ und ‚Ausländer*innen‘, wie sie der Adult Education Survey vornimmt, richtet sich nach deren Staatsangehörigkeit. Das Vorhandensein eines deutschen Passes und des damit verbundenen Rechtsstatus kann durchaus relevant sein, wenn es um Zugang zu und Teilnahme an Erwachsenenbildung geht. Kritisch anzumerken ist, dass der Begriff *Ausländer*innen* Menschen im Ausland verortet und nicht nach jemandem klingt, der*die den Lebensmittelpunkt in Deutschland hat (Neue Deutsche Medienmacher 2019).

⁴ Integrationskurse richten sich an alle Zugewanderten. An Sprachunterricht schließt sich ein Orientierungskurs zu Rechtsordnung, Kultur und Geschichte Deutschlands an (BAMF 2019).

⁵ Das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) wurde 2007 durch den Adult Education Survey (AES) abgelöst (Deutscher Bildungsserver 2018).

⁶ Zwar bezieht sich Sprungs Forschung zu einem Großteil auf Österreich, es lassen sich aber auch Bezüge für den gesamten deutschsprachigen Raum herstellen.

In seiner Analyse des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP)⁷ zur Beteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund an beruflicher Weiterbildung zeigt Öztürk, dass das Einflusskriterium des Migrationshintergrunds insbesondere in der zweiten Generation von Zuwander*innen hinter die Kriterien Schulabschluss und berufliche Stellung zurückfällt (Öztürk 2009, S. 29). In diesem Zusammenhang merkt er an, dass ein differenzierter Blick auf die Heterogenität der Lebenslagen von Menschen mit Migrationshintergrund dazu beitragen könnte, „ein etwa übermäßig ‚pessimistisches Bild‘ von den nach Deutschland eingewanderten Personen in der (Weiter-)Bildungsforschung“ (Öztürk 2009, S. 30) zu relativieren.

2.3. Adressierung von Menschen mit Migrationshintergrund

Helmut Bremers und Mark Kleemann-Göhrings (2011, S. 20) Theorie zur *doppelten Distanz der Bildungsferne* besagt eine in Wechselwirkung stehende soziale und kulturelle Distanz, die sowohl seitens der Individuen gegenüber institutionalisierter Weiterbildung, als auch seitens der Weiterbildungseinrichtungen gegenüber den Individuen besteht. Dem sollen gezielte Lebensweltnähe sowie anhaltende Bedarfsorientierung bei Programmplanung und Ansprache von Adressat*innen entgegenwirken (Fleige, Zimmer & Lücker 2015, S. 119). Aiga von Hippel, Rudolf Tippelt und Johanna Gebrande halten in diesem Zusammenhang fest, dass Erwachsenenbildung nur dann kompensierend und chancenangleichend wirken kann, wenn Erwachsenenbildner*innen adressat*innenorientiert arbeiten, indem sie bei der Planung und Gestaltung pädagogischer Handlungsfelder auf die pluralen Wünsche und Erwartungen verschiedener sozialer Gruppen (z. B. Migrant*innengruppen) eingehen (Hippel et al. 2016, S. 14). Aufgabe und Herausforderung von professionell Handelnden ist demnach einerseits, Adressat*innen zu differenzieren und spezifisch anzusprechen, doch andererseits gleichzeitig verschiedene Adressat*innengruppen zu integrieren und übergreifende Erfahrungsräume anzubieten (Hippel et al. 2016, S. 14).

Wie in den vorangegangenen Ausführungen bereits deutlich wurde (vgl. Kap. 2.1.1 und 2.2), sind Menschen mit Migrationshintergrund – wie auch andere Adressat*innengruppen der Erwachsenenbildung – jedoch keine einheitliche Lerngruppe. Das Merkmal *Migrationshintergrund* steht in keinem zwangsläufigen Zusammenhang mit lernrelevanten Faktoren wie z. B. Bildungsstand, Lernerfahrungen, Sprachkenntnissen oder anderen Kompetenzen (Popescu-Willigmann & Remmele 2018, S. 18)⁸. So argumentiert Bremer, dass „türkische FabrikarbeiterInnen und persische Arztsöhne/-töchter kaum mehr als die Migrationserfahrung gemein haben – dafür aber umso mehr, was sie im Alltagsleben wie in Bezug auf ihre Bildungsdispositionen trennt“ (Bremer 2010, S. 2). Sprung hält fest, dass durch den Fokus auf das Merkmal der Migrationsgeschichte als Leitdifferenz zu

⁷ „Das SOEP ist eine repräsentative Wiederholungsbefragung privater Haushalte in Deutschland, die im jährlichen Rhythmus seit 1984 bei denselben Personen und Familien in der Bundesrepublik durchgeführt wird. [...] In den Jahren 1994/95 wurde die ‚Zuwanderer-Stichprobe‘ eingeführt“ (diw 2019).

⁸ Silvester Popescu-Willigmann und Bernd Remmele beziehen sich in ihren Ausführungen auf Geflüchtete, die Argumentation lässt sich jedoch auch auf Menschen mit Migrationshintergrund übertragen.

einer Stigmatisierung beigetragen wird, indem die Heterogenität der Lernenden verkannt wird und andere für Bildungsentscheidungen und -optionen ggf. relevantere Aspekte vernachlässigt werden (Sprung 2011, S. 279). Heinemann führt in diesem Zusammenhang den Begriff des *Differenzdilemmas* ein. Dieses beschreibt das Paradoxon, dass die „Anerkennung von Differenz gleichzeitig zu einer Bestätigung scheinbarer Differenz und damit erst zu einer (Re-)Produktion des scheinbar ‚Anderen‘“ (Heinemann 2018, S. 32) führt. Folgendes Beispiel veranschaulicht dies:

„In dem Moment, wo ein ‚Fahrradkurs für Migrantinnen‘ angeboten wird, werden ‚Migrantinnen‘ als solche adressiert, die nicht Fahrrad fahren können. Nicht benannt sind dabei die Mehrheitsangehörigen, die es ebenfalls nicht können, oder auch jene Migrantinnen, die bereits in der Lage sind, Rad zu fahren. Es ist grundsätzlich sinnvoll, einen Fahrradkurs für Personen anzubieten, die ein Lerninteresse daran haben. Ein Titel wie ‚Fahrrad fahren lernen‘ würde jedoch das gleiche Ziel erreichen, ohne dabei eine bestimmte Gruppe als defizitär im Hinblick auf Radfahrkompetenzen zu beschreiben“ (Heinemann 2018, S. 33).

Heinemann beschreibt weiter, dass die Wirkmacht der Stigmatisierung sich nicht in einem einzelnen Angebot entfaltet, sondern erst durch die wiederkehrende Reproduktion in vielen Angeboten:

„Werden aber Migrant*innen in Weiterbildungsangeboten immer wieder als solche adressiert, die nicht deutsch sprechen, lesen, schreiben können, nicht Fahrrad fahren, keine PC-Grundlagen beherrschen, kein Englisch können, sondern lediglich gut kochen und tanzen, erzeugt dies eine Ansprache, in der sich Personen mit Migrationserfahrungen nicht in ihren Fähigkeiten und Bildungsbedarfen anerkannt, sondern abgewertet und reduziert sehen müssen“ (Heinemann 2018, S. 33).

Bei aller Diversität kann davon ausgegangen werden, dass Menschen mit Migrationshintergrund jedoch bestimmte Erfahrungen teilen, wie z. B. andere kulturelle Einflüsse, Mehrsprachigkeit oder „Rassismuserfahrungen und die daraus resultierende empfundene Nicht-Zugehörigkeit zur Gesellschaft“ (Heinemann 2018, S. 29). In spezifischen Fällen kann eine Zielgruppenorientierung hinsichtlich Menschen mit Migrationshintergrund also sinnvoll sein, nämlich dann, wenn ebendieses Merkmal „tatsächlich konkrete und spezifische Einschränkungen in Bezug auf die Weiterbildungsbeteiligung mit sich bringt“ (Sprung 2016, S. 279) oder der Bedarf an speziellen Lernsettings (z. B. Schutz- oder Empowermenträume) deutlich wird. Eine gezielte Ansprache ist dabei für das Erreichen von bestimmten Adressat*innengruppen – in diesem Fall Menschen mit Migrationshintergrund – entscheidend. Studien zur Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund, die im Jahr 2015 publiziert wurden (Fleige et al.; Zimmer, Fleige & Thom), zeigen, dass die Annahme von Weiterbildungsangeboten durch eine gezielte Ansprache über Kooperationspartner*innen erhöht wird. In diesem Fall handelte es sich um Vereine oder Vertrauens- und Brückenpersonen aus migrantischen Communities (Fleige et al. 2015; Zimmer, Fleige & Thom 2015). Darüber hinaus wurde festgestellt, dass sich im Anschluss an die Teilnahme ein Übergang zum Regelangebot zeigt (Fleige et al. 2015; Zimmer et al. 2015).

2.4 Interkulturelle Öffnung der Volkshochschulen

Sprung zufolge wird Migration innerhalb der Erwachsenenbildung vordergründig als Zielgruppenthema wahrgenommen, während demgegenüber Analysen der Bildungsorganisationen und ihrer Verantwortung (z. B. in Bezug auf Antidiskriminierung) oder Reflexionen zur grundsätzlichen Rolle der Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft in eher geringem Umfang vorliegen (Sprung 2016, S. 373). Angesichts des seit Beginn der 1990er Jahre verstärkter diskutierten Konzepts (bpb 2007) der *Interkulturellen Öffnung* als „bewusst gestalteter Prozess, der (selbst-)reflexive Lern- und Veränderungsprozesse von und zwischen unterschiedlichen Menschen, Lebensweisen und Organisationsformen ermöglicht“ (Schröder 2007, S. 9), ist dies durchaus verwunderlich.⁹

Der Anspruch, „die wachsende Pluralität der Gesellschaft und damit ihre Vielfalt als Normalfall und als Ressource anzuerkennen und nicht ausschließlich in abgesonderten Spezialbereichen abzuhandeln“ (Heinemann 2018, S. 33) ist dabei auch und insbesondere für die Volkshochschulen relevant. Als „Institutionalform öffentlicher Erwachsenenbildung“ (Ruhlandt 2016, S. 16) mit dem „Selbstverständnis und -anspruch zur gesellschaftlichen Inklusion“ (Ruhlandt 2016, S. 16) erfüllen sie vielfältige Aufgaben in unterschiedlichen Bereichen der Erwachsenenbildung (Ruhlandt 2016, S. 70). Marc Ruhlandt (2016, S. 77) zufolge gerät dabei „die Angebots- und Programmplanung als organisationaler Kernprozess für Öffnungsprozesse in das Blickfeld“. Programmplanung als professionelles Handeln von Erwachsenenbildner*innen bedarf im Sinne einer Interkulturellen Öffnung interkulturell kompetentes und qualifiziertes Personal sowie die Einstellung von Fachkräften mit Migrationshintergrund (Schröder 2007, S. 10). Indikatoren für die Interkulturelle Öffnung von Weiterbildungsangeboten und -beteiligung sind nach Ruhlandt einerseits die Bereitstellung einer ausreichend großen Zahl von Zielgruppenangeboten zur Sicherung des Zugangs von Menschen mit Migrationshintergrund sowie andererseits ihr Übergang in das Regelangebot (Ruhlandt 2013, zitiert nach Zimmer et. al 2015, S. 3). Nicole Brose zufolge ist dabei für den letztgenannten Punkt wichtig, „Veranstaltungsbereiche zu stärken, die in Bezug auf sprachlich-kommunikative Fähigkeiten und die kulturelle Vorbildung weniger voraussetzungsvoll sind“ (Brose 2013, S. 59). In Anlehnung an ihre Untersuchung zur Volkshochschule Berlin-Mitte schlägt sie daher vor allem „handwerklich-kreative [...] und körperlich-expressive [...] Kursinhalte“ (Brose 2013, S. 59) vor. Außerdem merkt sie an, dass Familie und Elternschaft „über soziale Grenzen hinausgehende Lebensthemen“ (Brose 2013, S. 59) seien, in denen daher ein besonderes Potenzial für inkludierende Erwachsenenbildung stecke. Steffi Robak verweist auf die besondere Bedeutung der Kulturellen Bildung als „wichtiges Zugangsportal“ (Robak 2018,

⁹ Der Ansatz der Interkulturellen Öffnung ist nicht frei von Kritik. Heinemann (2018, S. 34) weist beispielsweise auf „die Gefahr einer Kulturalisierung“ hin, „so dass der Blick für andere unterscheidende oder auch diskriminierende Differenzlinien versperrt wird“. Sie spricht sich daher für das Konzept der *Institutionellen Öffnung* aus, dessen Fokus sich „vielmehr auf *Strukturen* und *Praxen* der eigenen Organisationen“ (Heinemann 2018, S. 34; Hervorhebungen im Original) richtet. Im Rahmen der vorliegenden Ausführungen wird jedoch an Begriff und Konzept der *Interkulturellen Öffnung* festgehalten, da diese in Politik, Gesellschaft und auch in disziplinären wie praktischen Bezügen der Erwachsenenbildung aktuell stärkere Präsenz aufweisen.

S. 210), nennt in diesem Zusammenhang aber auch Gesundheitsbildung sowie Fremdsprachen und Anpassungsqualifizierungen im beruflichen Bereich.

2.5 Zwischenfazit und Konkretisierung der Fragestellung

Die bisherigen Ausführungen haben das Spannungsfeld aufgezeigt, in dem sich Erwachsenenbildung im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Realität von Migration bewegt. Einerseits wird angemerkt, dass die Erwachsenenbildung Menschen mit Migrationshintergrund in Theorie wie Praxis zu wenig im Fokus habe und für diese daher nach wie vor eine geringe Präsenz festzustellen ist; andererseits besteht Kritik an einer gezielten Adressat*innenkonstruktion, da diese Gefahr läuft, mit Vereinheitlichungen und Stigmatisierungen einherzugehen. Gleichzeitig ist der Diskurs zur Interkulturellen Öffnung – insbesondere an den Volkshochschulen als „Institutionalform öffentlicher Erwachsenenbildung“ (Ruhlandt 2016, S. 16) – in vollem Gange. Dies alles impliziert freilich eine Reflexion des Programmplanungshandelns und der Rolle der Erwachsenenbildung in der und für die ‚Einwanderungsgesellschaft‘.

Der Anspruch an die Erwachsenenbildung, Türöffnerin für die Teilhabe aller Mitglieder der Gesellschaft zu sein, ist sehr hoch. Im Rahmen der Adressierung von Menschen mit Migrationshintergrund muss daher eine Gratwanderung gelingen zwischen zielgruppen-gerechter Ansprache und Angeboten einerseits und adressat*innenübergreifender, inklusiver Angebote andererseits. Dabei stets auch eigene Rassismen und Vorurteile kritisch zu hinterfragen, sollte zum Selbstverständnis und Anspruch professioneller Erwachsenenbildner*innen gehören.

Vor diesem skizzierten Hintergrund ist das Ziel der vorliegenden Ausführungen, die Entwicklung der Bildungsangebote für Menschen mit Migrationshintergrund an einer exemplarischen Volkshochschule im Rahmen einer Programmanalyse in den Fokus zu nehmen. Die zentrale Forschungsfrage lautet dabei: *Wie werden Menschen mit Migrationshintergrund im Verlauf der Jahrzehnte von 1979 bis 2019 in den Programmen der Volkshochschule Spandau adressiert?*

Im Zuge des Recherche- und Forschungsprozesses haben sich dafür folgende Unterfragen zur Analyse der Programme ergeben:

- Wo finden sich Angebote für Menschen mit Migrationshintergrund?
- Wie erfolgt die Ansprache von Menschen mit Migrationshintergrund?
- Welche Themengebiete werden jenseits von Sprach- und Integrationskursen abgedeckt?¹⁰
- Welche Rückschlüsse lassen sich hinsichtlich angenommener Bedarfe ziehen?

¹⁰ Ein Großteil der Angebote für Menschen mit Migrationshintergrund an der Volkshochschule machen Integrations- und Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Kurse aus. Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Ausführungen richtet sich jedoch explizit auf Angebote, die darüber hinaus gehen.

3. Methodische Konzeption

Das folgende Kapitel gibt zunächst Aufschluss über die Programmanalyse als spezifisch erwachsenenpädagogische Forschungsmethode. Anschließend wird das Forschungsdesign der im Rahmen dieser Bearbeitung vorgestellten Programmanalyse erläutert, wobei sowohl Bezug auf die Datenbasis als auch auf die Kategorienbildung und das Analyseverfahren genommen wird.

3.1. Programmanalyse als erwachsenenpädagogische Forschungsmethode

Da freiwillige Teilnahme und Absenz standardisierter Curricula Kennzeichen der Erwachsenenbildung sind (Fleige 2011, S. 12), übernehmen Programme der Weiterbildungseinrichtungen steuernde, strukturierende, informative und legitimierende Funktionen (Nolda 2011a, S. 293). In Dokumenten, z. B. in Form von Broschüren oder online verfügbaren Texten, wird Aufschluss über das geplante Bildungsangebot und Teilnahmemodalitäten gegeben (Nolda 2010). Es handelt sich also um „kurzfristige Gebrauchstexte, die schon bald nach ihrem Erscheinen nicht mehr ihren eigentlichen Zweck erfüllen“ (Nolda 2003, S. 212). Darüber hinaus ist ein Programm jedoch auch „der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Bildung“ (Gieseke 2015, S. 165), der durch eine bildungspolitische Rahmung und nachfragende Teilnehmende beeinflusst sowie durch professionell Handelnde gefiltert wird (Gieseke 2015, S. 165).

Programmanalysen als „einzige wirklich weiterbildungsspezifische Forschungsmethode“ (Nuissl 2010, S. 173) verfolgen das Ziel, ein „pädagogisches Handlungskonzept“ (Gieseke & Opelt 2003, S. 45) darzustellen und aufzuzeigen, wie sich eine Institution repräsentiert. Dadurch kann beispielsweise Aufschluss gegeben werden über „Themen, Selbstverständnis der Anbieter, Vorstellungen über Zielgruppen, antizipierte Handlungs- und Verwertungsinteressen sowie Qualifikationsbedarf“ (Gieseke 2003, S. 192). Sowohl für die Praxis als auch für die Wissenschaft dienen Programmanalysen als Reflexionsgrundlage (Tietgens 1998, S. 63). Dabei können sie als Voll-, Teil- oder exemplarische Erhebung angelegt sein und je nach Forschungsinteresse im Querschnitt eine Momentaufnahme oder im Längsschnitt eine Entwicklung über die Zeit abbilden (Nolda 2003; Käßlinger 2008). Darüber hinaus lassen sich Arten von Programmanalysen über den Forschungsgegenstand (etwa Regionalanalysen, bereichs- oder zielgruppenspezifische Analysen) bestimmen (Fleige, Hippel, Stimm, Gieseke & Robak 2018, S. 78-82).

3.2. Forschungsdesign: Exemplarische Programmanalyse an der Volkshochschule Spandau

Im Rahmen des Forschungsprojektes wurde eine exemplarische Programmanalyse an der Volkshochschule Spandau im Längsschnitt durchgeführt. Sie ist regional- und trägerspezifisch sowie fachgebietsübergreifend angelegt (Robak 2011, S. 10). Es soll nicht nur aufgezeigt werden, wie viele Angebote die Volkshochschule Spandau für Menschen mit

Migrationshintergrund anbietet, sondern auch, in welchen Programmbereichen sie zu finden sind, wie die Ansprache der Adressat*innengruppe erfolgt, welche Themenbereiche abgedeckt werden und damit auch, welche Rückschlüsse sich auf zugeschriebene Bedarfe ziehen lassen.

In Abhängigkeit vom Forschungsinteresse wurde zunächst eine passende Stichprobe als Datenbasis ausgewählt und beschafft (vgl. Kap. 3.2.1). Während einer ersten Sichtung des Materials wurden unvoreingenommen Eindrücke gesammelt und interessante Aspekte als Memos notiert (Kuckartz 2016). Schließlich wurden über ein deduktiv-induktives Vorgehen Kategorien erstellt und rücküberprüft sowie in ein Kategoriensystem überführt (vgl. Kap. 3.2.2). Es folgte die Analyse per Codierung der einzelnen Ankündigungstexte, wobei hier auch Herausforderungen auftraten, die in Kapitel 3.2.3 Erwähnung finden.

3.2.1. Datenbasis

Für eine erste Sichtung wurden zunächst die Programme der Volkshochschule Spandau aus der Zeit nach dem ersten Anwerbevertrag für Gastarbeiter*innen¹¹ (1955) betrachtet. Es bestand die Annahme, dass auf die Zuwanderung der Gastarbeiter*innen und ihre steigende Anzahl mit einer Erweiterung des Kursangebots für diese Zielgruppe reagiert wurde. Tatsächlich taucht der erste Deutsch als Fremdsprache-Kurs im Jahr 1959 auf. Einem Turnus von zehn Jahren folgend, wurden anschließend die Programme der Jahre 1969, 1979 und 1985¹² aus den Beständen der Volkshochschule Spandau in Augenschein genommen. Für die Jahre 1999 und 2009 konnte auf das Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg zurückgegriffen werden. Die Programme aus dem Jahr 2019 sind online als PDF-Dokumente verfügbar. Die Einschränkung des Untersuchungsfeldes auf die verfügbaren Programmhefte jeweils eines Jahres pro Jahrzehnt ermöglicht die Handhabbarkeit im begrenzten Rahmen der vorliegenden Ausarbeitungen; dennoch können Entwicklungen über ein halbes Jahrhundert aufgezeigt werden.

Sowohl 1959 als auch 1969 werden in den Programmheften speziell für Menschen mit Migrationshintergrund ausschließlich Sprachkurse („Deutsch für Ausländer“) angekündigt. Da das Forschungsinteresse der vorliegenden Ausführungen sich jedoch auf solche Angebote bezieht, die keine reinen Sprach- oder Integrationskurse sind, wird erst das Programmheft aus dem Herbst 1979 in die weitere Analyse einbezogen. Dort wird mit ‚Lohnsteuer für Türken‘ erstmalig ein Kurs mit einem anderen inhaltlichen Fokus aufgeführt.

Ab Herbst 1979 wurden alle Semester- und Jahresprogramme der betreffenden Jahre in die Analyse mit einbezogen. Darüber hinaus wurden auch Sonder- und Extrahefte aus den Beständen berücksichtigt, sofern sie durch Titel, enthaltene Kursangebote und/oder

¹¹ Nach dem ersten Anwerbeabkommen für Arbeitsmigrant*innen mit Italien (1955) folgten Spanien und Griechenland (1960), die Türkei (1961), Portugal, Marokko, Tunesien und das damalige Jugoslawien (1969) (Brüning 2006, S. 45).

¹² Aufgrund einer Bestandslücke in den Programmen von 1986 bis 1992 wurde auf die Programmhefte aus dem Jahr 1985 zurückgegriffen.

Vorworte einen klaren Bezug zur Zielgruppe ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ aufwiesen. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die insgesamt zehn analysierten Programme und die Bestände, aus denen sie jeweils beschafft wurden.

Jahr	Programmhefte	Bestand
1979	- Herbst	Bestände der Volkshochschule Spandau
1985	- Winter-Frühjahr - Herbst	
1999	- Winter-Frühjahr - Herbst	Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg
2009	- Jahresprogramm (2009-2010) - Ich lerne Deutsch (2009-2010)	
2019	- Jahresprogramm (2018-2019) - Ich lerne Deutsch (2018-2019) - Sprachen und mehr	Online über die Webseite der Volkshochschule Spandau

Tab. 1 Datenbasis (eigene Darstellung)

Bei der Durchsicht der aufgelisteten Programmhefte wurden alle Vorworte und Ankündigungstexte zu Kursangeboten oder Programmbereichen sowie Verweise zu Kooperationspartner*innen berücksichtigt, die Hinweise auf die Adressierung von Menschen mit Migrationshintergrund enthielten. Diese erste Vorauswahl von als relevant identifizierten Passagen aus den Programmheften wurde zur tiefergehenden Analyse zunächst ausgedruckt. Es folgte die Kategorienbildung, die nun erläutert wird.

3.2.2. Kategorienbildung und Kategoriensystem

Zentral für die Programmanalyse ist die Entwicklung eines „Kategoriensystems, das die Codierung der problemrelevanten Aspekte erlaubt“ (Nolda 2018, S. 440-441). Die Kategorien werden aufgrund der Fragestellung und der theoretischen Vorannahmen entwickelt, daraufhin exemplarisch getestet (Pretest) und ggf. modifiziert (Nolda 2018, S. 440-441). Kategoriensysteme dienen der analytischen Erschließung eines Forschungsgegenstandes (Robak 2011, S. 1) und können sowohl induktiv am Material als auch deduktiv aus bereits bestehenden Studien entwickelt werden, „wobei Mischformen durchaus üblich sind“ (Nolda 2018, S. 441). Dabei ist der Kern des inhaltlich-strukturierenden Vorgehens, „am Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben [...]. Diese Aspekte bilden zugleich die Struktur des Kategoriensystems; die verschiedenen Themen werden als Kategorien des Kategoriensystems expliziert“ (Schreier 2014).

Dieses Vorgehen wurde auch für die vorliegenden Ausführungen angewandt. Tabelle 2 zeigt das vollständige Kategoriensystem.

Oberkategorien	Unterkategorien	Quellen
Angebotsnummer	Die einzelnen Angebote wurden zur Identifikation jeweils mit einer Nummer von 1 bis 48 versehen.	Induktiv
Programmheft	<ol style="list-style-type: none"> 1. Herbst 1979 2. Winter-Frühjahr 1985 3. Herbst 1985 4. Frühjahrssemester 1999 5. Herbstsemester 1999 6. Jahresplan Herbst/Frühjahr 2009/2010 7. Ich lerne Deutsch 2009/2010 8. Jahresprogramm 2018/19 9. Ich lerne Deutsch 2018/19 10. Sprachen und mehr 2019 	Induktiv
Programmbereich	<ol style="list-style-type: none"> 1. Politik – Gesellschaft 2. Bildungsprogramm für türkische Mitbürger 3. Ausländerprogramm 4. Steuern – Bewerbung 5. Politik – Gesellschaft – Umwelt / VHS interkulturell 6. Orientierungs-/Ergänzungskurse/Exkursionen 7. Elternkurse 8. Politik – Gesellschaft – Umwelt 9. Gesundheit 10. Kultur/Gestalten 11. Grundbildung / Geld & Finanzen 12. Kultur trifft Sprache 	Induktiv
Ansprache	<ol style="list-style-type: none"> 1. durch Programmheft 2. durch Programmbereich 3. durch Titel 4. durch Mehrsprachigkeit 	Induktiv
Adressat*innengruppe	<ol style="list-style-type: none"> 1) Menschen mit türkischem Migrationshintergrund 2) Geflüchtete 3) alle Menschen mit Migrationshintergrund 4) interkulturelle Gruppen 5) Volkshochschul-Teilnehmende mit Migrationshintergrund 6) Sonstige 	Migrationsformen nach Öztürk (2014) deduktiv, diese angepasst und induktiv ergänzt.

Oberkategorien	Unterkategorien	Quellen
Angebotsnummer	Die einzelnen Angebote wurden zur Identifikation jeweils mit einer Nummer von 1 bis 48 versehen.	Induktiv
Themengebiete	<p>1 Kulturelle Bildung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kunst/Kulturelle Bildung allgemein - Literatur/Sprache/Zeitungen - Theater/Oper/Ballett - Musik/Konzerte - Kreatives Gestalten - Malen/Zeichnen - Textiles Gestalten - Musizieren/Singen - Foto/Video/Radio - Stadtteil-Kulturprojekte - Kochen <p>2 Freizeit/Sport/Exkursionen</p> <p>3 Finanzen und Behörden</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recht und Steuern - Verbraucherfragen - Altersvorsorge - berufliche Selbstständigkeit - Rechnen <p>4 Gesundheit</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gesundheitsbildung/Medizin - Psychosomatik/Therapie - Gesundheitsbildung/Prävention - Schwangerschaft/Geburt - Entspannung/Meditation <p>5 Personale Bildung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identität/Selbsterfahrung - Sinnfragen <p>6 Soziale Bildung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pädagogik/Eltern-/Erziehungsfragen - Sexual-/Beziehungs-/Ehefragen <p>7 Berufsbezogenes Deutsch</p>	Kategoriensystem von Gieseke & Opelt (2005) deduktiv; induktiv angepasst und ergänzt.

Tab. 2 Kategoriensystem (eigene Darstellung)

Die Oberkategorien *Programmhefte*, *Programmbereiche* sowie *Ansprache* wurden rein induktiv erstellt und kategorial codiert. Für die Kategorie *Ansprache* (der Adressat*innen-gruppe) wurde dabei unterschieden, ob sie durch das Programmheft, den Programmbereich, den Angebotstitel oder durch Mehrsprachigkeit im Ankündigungstext erfolgte. Diese Aufzählung ist als Hierarchie zu verstehen, da einige Angebote mehrere Wege

aufweisen, über die die Adressat*innengruppe angesprochen wird (z. B. Programmheft *und* Titel). In diesen Fällen wurden die Angebote der hierarchisch höher liegenden Unterkategorie zugeordnet.

Ausgehend von Öztürks (2014) zentralen Formen der Zuwanderung (vgl. Kap. 2.1.1) wurden die Unterkategorien zur Oberkategorie *Adressat*innengruppen* induktiv angepasst und erweitert. So wurde die Unterkategorie *Gastarbeiter*innen* aufgrund des starken Fokus auf türkische Migrant*innen in den Programmen der Volkshochschule Spandau schließlich zu *Menschen mit türkischem Migrationshintergrund*. Die Anpassung der Kategorie ermöglichte gleichzeitig eine Integration der Migrationsform *Familiennachzug*. Induktiv wurde die Kategorie *alle Menschen mit Migrationshintergrund* gebildet, die alle Migrant*innen und deren Folgegeneration beinhaltet, ohne diese weiter zu spezifizieren. Die Migrationsform *Flüchtlingsmigration* wurde zur Unterkategorie *Geflüchtete*. Da innerhalb der Ankündigungstexte keine Zuordnung zur Form der *Aussiedler*innenmigration* erfolgte, wurde diese Migrationsform nicht in das Kategoriensystem aufgenommen. Außerdem wurden mit Bezug zur Interkulturellen Öffnung (vgl. Kap. 2.4) die Kategorien *interkulturelle Gruppen*, *Volkshochschul-Teilnehmende mit Migrationshintergrund* und *Sonstige* ergänzt.

Für die Oberkategorie *Themengebiete* wurde sich deduktiv auf das Kategoriensystem von Wiltrud Gieseke und Karin Opelt (2005)¹³ bezogen und dieses induktiv ergänzt. Dabei blieben nur jene Kategorien erhalten, die tatsächlich in den Programmen zu finden waren. Oberkategorien, die keine Zuordnung erhielten, wie beispielsweise *Politische Bildung*, wurden entfernt. Andere, bei Gieseke und Opelt als Unterkategorien genutzte Kategorien, wurden in Oberkategorien umgewandelt und weiter ausdifferenziert (z. B. *Finanzen und Behörden*).

Zu Beginn wurden außerdem die Kategorien *Preis*, *Veranstaltungsformat*, *Kurseinheiten*, *Zeit*, *Zugangsvoraussetzungen*, *Kurssprache* und *Kooperationen* erfasst. Im Verlauf des Forschungsprozesses wurde jedoch deutlich, dass diese nicht zielführend für das Erkenntnisinteresse waren und somit entfernt.

3.2.3. Analyseverfahren

Die Vorauswahl relevanter Passagen aus den Programmheften (vgl. Kap. 3.2.1) wurde anhand des Kategoriensystems und mithilfe des Tabellenkalkulationsprogramms Excel per Vier-Augen-Prinzip codiert. Dabei wurde jedes Kursangebot nur einmal erfasst, auch wenn es im selben Programmheft an mehreren Stellen aufgeführt wird (z. B. findet sich das Angebot ‚Lohnsteuer für Türken‘ (1979) zweimal im gleichen Heft – auf Deutsch und auf Türkisch). Kursangebote, die in mehreren Programmheften desselben Jahres aufgeführt sind (z. B. ‚Deutsch, Beratung und Gesprächskreis für arbeitslose türkische Jugendliche‘ – Winter-Frühjahr 1985 und Herbst 1985), wurden ebenfalls nur einmal erfasst.

¹³ Die Autorinnen haben sich in ihrer Studie auf das von Klaus Körber, Detlef Kuhlenkamp, Roswitha Peters, Erhard Schlutz, Josef Schrader und Friedrich Wilckhaus (1995) entwickelte Codesystem, das sogenannte Bremer „Muttersystem“ (Robak 2011, S. 3), bezogen.

Während – dem Forschungsinteresse entsprechend – keine reinen Deutsch- oder Integrationskurse in die Analyse mit einbezogen wurden, wurde eine klar erkennbare Kombination mit berufsbezogenen Inhalten jedoch berücksichtigt. Solch einen Fall stellt etwa ‚Deutsch fürs Büro‘ (1999) dar, in dem neben typischen sprachlichen Situationen aus dem Büroalltag auch inhaltliche Einblicke zur Büroorganisation gegeben werden.

Eine weitere Abgrenzungsschwierigkeit ergab sich durch das Alter der potenziell Teilnehmenden, verorten sich die vorliegenden Ausführungen doch im Bereich der Erwachsenenbildung. Dabei wurde so verfahren, dass Kurse, die sich explizit an Kinder richten (z. B. ‚Basteln – Malen – Erfinden für Kinder‘ mit deutschem und türkischem Ankündigungstext (1979)), nicht in die Analyse mit einbezogen wurden. Kurse, die sich ausschließlich an Jugendliche richten, wurden dann berücksichtigt, wenn sie in einem Programmbereich aufgeführt sind, der sich explizit an Menschen mit Migrationshintergrund richtet (z. B. ‚Deutsch, Beratung und Gesprächskreis für arbeitslose türkische Jugendliche‘ im ‚Bildungsprogramm für türkische Mitbürger‘ (1985)).

Schließlich sind noch die Angebote zu erwähnen, die sich offenkundig an Mehrheitsangehörige richten, um deren interkulturelle Kompetenzen zu schulen, etwa für Pädagog*innen (z. B. ‚Umgang mit Kindern aus arabischen Familien‘ (2019)). Auch wenn – wie beim Regelangebot generell – Menschen mit Migrationshintergrund an dieser Art Kurs teilnehmen können und sich die Kurse inhaltlich mit dem *Thema* Migration auseinandersetzen, so ist es nicht zielführend, diese im Hinblick auf die Forschungsfrage zu analysieren.

Hinsichtlich der Vorworte und Verweise zu Kooperationspartner*innen oder sozialen Einrichtungen, die Hinweise zum Themenfeld der vorliegenden Darstellung enthalten (vgl. Kap. 3.2.1), wurde entschieden, diese nicht systematisch zu erfassen, sondern sie unterstützend und veranschaulichend in die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse mit einzubeziehen. Hierfür wurden Memos in Excel festgehalten (Kuckartz 2016).

Bezüglich der Ankündigungstexte für Kursangebote erfolgte eine eindeutige Zuordnung jedes Angebotes zu allen Oberkategorien. Bei mehrdeutigen Angeboten konnte sich in einer Diskussion auf eine Zuordnung geeinigt werden, wobei Codierregeln festgehalten wurden, um möglichst einheitliche Entscheidungen zu gewährleisten.

4. Ergebnisse

Im Rahmen der Programmanalyse der Volkshochschule Spandau wurden der Forschungsfrage entsprechend 48 Kursangebote im besagten Zeitraum identifiziert und analysiert. Dies ermöglicht sowohl Aussagen zu quantitativen Häufigkeiten als auch qualitative Auswertungen (Käpplinger 2017, S. 101), die nachfolgend anhand unterschiedlicher Gesichtspunkte dargestellt und mit Beispielen veranschaulicht werden. Zunächst wird die Entwicklung von Programmheften und -bereichen skizziert, um darauf aufbauend Aussagen zur Ansprache und Konstruktion verschiedener Adressat*innengruppen zu treffen. Es schließen sich Erkenntnisse zu Themenbereichen sowie Rückschlüsse zu angenommenen Bedarfen an.

4.1. Programmhefte und Programmbereiche

Die Programmbereiche, die Angebote für Menschen mit Migrationshintergrund enthalten, verändern sich über die Zeit stark. Neben den explizit auf Spracherwerb abzielenden Programmbereichen (‚Deutsch für Ausländer‘, später ‚Deutsch als Zweitsprache‘) ist in den gesichteten Programmen der 1980er Jahre das ‚Bildungsprogramm für türkische Mitbürger‘ hervorzuheben. Dieses wird 1985 erstmalig als „neue Abteilung“ (Winter-Frühjahr 1985, S. 114) eingeführt. Es soll „den Bildungsbedürfnissen dieser Zielgruppe immer breiter gestreut nachkommen [um, Anm. d. V.] damit einen wichtigen Beitrag zur Ausländerintegration zu leisten [sowie, Anm. d. V.] das Leben in der Bundesrepublik Deutschland [...] erleichtern“ (Winter-Frühjahr 1985, S. 116). Interessant ist, dass um den gleichen Zeitpunkt herum mit der Abteilung ‚Türkeikunde und -reisen‘ ein Programmbereich ins Leben gerufen wird, der wiederum explizit „als Zielgruppe Deutsche“ (Winter-Frühjahr 1985, S. 116) anspricht – „und das Land, das es kennenzulernen gilt, ist die TÜRKEI“ (Winter-Frühjahr 1985, S. 116; Hervorhebungen im Original).

In den Halbjahresheften des Jahres 1999 findet sich das ‚Ausländerprogramm‘ und 2009 werden in der Sparte ‚VHS interkulturell‘ des Programmbereichs ‚Politik – Gesellschaft – Umwelt‘ eine ganze Reihe von Veranstaltungen ausgeschrieben, die sich explizit an „alle Nationalitäten“ (Jahresprogramm 2009, S. 15) richten. Im Jahresprogramm (2019, S. 26) sind unter dem Schlagwort ‚Kulturelle Begegnungen‘ als Teil des Programmbereichs ‚Kultur/Künstlerisches Gestalten/Junge VHS‘ Kurse zur kulturellen Bildung aufgeführt, die „gesellschaftliche Teilhabe“ ermöglichen sowie „Integration und Inklusion“ (Jahresprogramm 2019, S. 26) fördern sollen. Darüber hinaus beinhalten in einigen Jahren noch weitere Programmbereiche Angebote für Menschen mit Migrationshintergrund, etwa der Programmbereich ‚Gesundheit‘ (Jahresprogramm 2019, S. 42).

Über eigene Programmbereiche für Menschen mit Migrationshintergrund hinaus, sind auch Sonder- und Extra-Hefte zu erwähnen. So wurde das Angebot für Deutsch als Fremdsprache zwischen 1999 und 2009 in das äquivalent zum Jahresprogramm erschiene Sonderheft ‚Ich lerne Deutsch‘ ausgelagert. Hier sind jedoch auch einige Kurse mit anderen inhaltlichen Schwerpunkten enthalten, beispielsweise zur Gesundheitsprävention (z. B. ‚Projekt Zahngesundheit im Unterricht‘ (2009)) oder Exkursionen (z. B. ‚Stadtführung mit Reichstag‘ (2009)). Außerdem liegt mit ‚Sprachen und mehr‘ für das Jahr 2019 ein Extra-Heft vor, welches Fremdsprachenkurse „plus Zusatzangebote aus anderen Fachbereichen“ (VHS Spandau 2019b) beinhaltet. Besonders hervorzuheben ist hier das Sonderprogramm ‚Kultur trifft Sprache‘, welches „kulturelle Bildung und interkulturelle Begegnung“ (Sprachen und mehr 2019, S. 6) miteinander verbindet.

Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Anzahl der Angebote für Menschen mit Migrationshintergrund in den jeweiligen Jahren, dabei wird auch für das jeweilige Programmheft nach Programmbereichen aufgeschlüsselt.

Jahr	Programmheft	Programmbereich	Anzahl der Angebote	Anzahl gesamt
1979	Herbst	Politik – Gesellschaft	1	1
1985	Winter-Frühjahr	Bildungsprogramm für türkische Mitbürger	7	13
	Herbst		6	
1999	Winter-Frühjahr	Ausländerprogramm	1	2
	Herbst		1	
2009	Jahresprogramm 2009/10	Steuern-Bewerbung	1	14
		Politik – Gesellschaft – Umwelt / VHS interkulturell	7	
	Ich lerne Deutsch	Orientierungs-/ Ergänzungskurse/ Exkursionen	2	
		Elternkurse / zusätzliche Projekte	4	
2019	Jahresprogramm 2018/19	Politik – Gesellschaft – Umwelt / Kooperationen mit den Berliner Volkshochschulen: Verbraucherzentrale Berlin	1	18
		Gesundheit / Sonderthemen	4	
		Kultur - Gestalten / Tanz	2	
	Ich lerne Deutsch	Grundbildung	5	
	Sprachen und mehr	Kultur trifft Sprache	6	

Tab. 3 Anzahl der Angebote nach Programmheften und Programmbereichen (eigene Darstellung)

Insgesamt lässt sich im Laufe der Zeit eine verstärkte Adressierung von Menschen mit Migrationshintergrund durch Ankündigungstexte in den Programmheften feststellen. Von 1979 bis 2019 steigert sich die Anzahl der Angebote jenseits von Sprach- und Integrationskursen kontinuierlich, wobei 1999 eine Ausnahme darstellt. Ab 2009 beinhalten verschiedene Programmbereiche querschnittsmäßig Kursangebote für Menschen mit Migrationshintergrund.

4.2. Ansprache und Adressat*innengruppen

Um darzustellen, wie die Ansprache von Menschen mit Migrationshintergrund als Adressat*innen der Bildungsangebote erfolgt (Form), wurde in die Ansprache durch spezielle Programmhefte und -bereiche (vgl. Tabelle 3) sowie durch Angebotstitel bzw. Mehrspra-

chigkeit im Ankündigungstext unterschieden. Diese Abfolge wurde im Zuge der Codierung hierarchisch verstanden (vgl. Kap. 3.2.2). Tabelle 4 kombiniert die Form der Ansprache mit der Anzahl nach Jahren.

Ansprache durch (Form)	Anzahl gesamt	Anzahl nach Jahren
Programmheft	11	2009 (6); 2019 (5)
Programmbereich	28	1985 (13); 1999 (2); 2009 (7); 2019 (6)
Angebotstitel	7	1979 (1); 2009 (1); 2019 (5)
Mehrsprachigkeit	2	2019 (2)

Tab. 4 Ansprache der Adressat*innen (eigene Darstellung)

Deutlich wird, dass ein Großteil der Ansprache gemäß der hierarchischen Logik bereits durch spezifisch für diese Adressat*innengruppe gestaltete *Programmhefte und -bereiche* geschieht. Das Programmheft ‚Ich lerne Deutsch‘ beinhaltet 2009 und 2019 insgesamt elf Angebote für Menschen mit Migrationshintergrund. Eine ähnliche Anzahl an Angeboten ergibt sich in diesen Jahren auch durch die Programmbereiche (‚Kultur trifft Sprache‘ (2019) und ‚VHS interkulturell‘ (2009)). Auffällig ist, dass Menschen mit Migrationshintergrund in den 1980er und 1990er Jahren ausschließlich durch spezifische Programmbereiche angesprochen werden, in denen dann die jeweiligen Angebote enthalten sind (‚Bildungsprogramm für türkische Mitbürger‘ und ‚Ausländerprogramm‘, vgl. Kap. 4.1). Lediglich das erste Angebot aus dem Jahr 1979, ‚Lohnsteuer für Türken‘, spricht potenziell Teilnehmende durch den *Titel* an und ist im nicht speziell auf Menschen mit Migrationshintergrund ausgelegten Programmbereich ‚Politik – Gesellschaft‘ zu finden.¹⁴ Erst ab dem Jahr 2009 lassen sich dann teilweise wieder Angebote losgelöst von eigenen Programmheften oder -bereichen finden. ‚Mein eigenes Geschäft gründen! – Aber wie? – Kompaktkurs für Migrant/inn/en‘ (2009) im Programmbereich ‚Steuern-Bewerbung‘ ist ein Beispiel dafür. Im Jahr 2019 finden sich im Bereich ‚Kultur/Gestalten‘ Angebote wie ‚Salsa-Cubana-Bachata-Kizomba‘, die über ihre *Mehrsprachigkeit* Menschen mit Migrationshintergrund adressieren.

Neben der Strukturierung der Form der Ansprache (*Wie* erfolgt die Ansprache?) soll gezeigt werden, *wer* angesprochen wird. Dafür wurden folgende Adressat*innengruppen kategorisiert¹⁵, wobei Tabelle 5 auch die Verteilung innerhalb der Angebote nach Jahren aufzeigt.

¹⁴ Anzumerken ist, dass, obwohl das gleiche Angebot in türkischer Sprache im Programmbereich ‚Deutsch für Ausländer‘ zu finden ist, dieses nur einmal berücksichtigt wurde (vgl. Kap. 3.2.3).

¹⁵ Viele der Zuordnungen zu den Unterkategorien der Oberkategorie Adressat*innengruppen sind bereits durch die Namen der Programmbereiche oder Kurstitel möglich. Dort, wo dies nicht der Fall ist, wurden Auszüge aus den Ankündigungstexten zur Codierung hinzugezogen.

Adressat*innengruppe	Anzahl gesamt	Anzahl nach Jahren
Menschen mit türkischem Migrationsintergrund	12	1979 (1); 1985 (10); 1999 (1)
Geflüchtete	4	2019 (4)
alle Menschen mit Migrationshintergrund	3	1999 (1); 2009 (1); 2019 (1)
interkulturelle Gruppen	19	1985 (3); 2009 (8); 2019 (8)
Volkshochschul-Teilnehmende mit Migrationshintergrund	5	2009 (5)
Sonstige	5	2019 (5)

Tab. 5 Adressat*innengruppen (eigene Darstellung)

Viele der Angebote lassen sich zur Adressat*innengruppe *Menschen mit türkischem Migrationshintergrund* zuordnen, wie z. B. ‚Deutsch mit berufsbezogenen Inhalten (Bereich Textil) für türkische Frauen‘ (1985) oder ‚Beratung und Gesprächskreis für türkische Eltern‘ (1999). Für die Adressat*innengruppe *Geflüchtete* gab es im Jahr 2019 eine Veranstaltungsreihe ‚Geflüchtete Frauen und Gesundheit‘, zu denen alle vier Angebote zählen. Für die Gruppe *alle Menschen mit Migrationshintergrund* wurden über die Jahre drei Angebote gezählt. So richtet sich ‚Deutsch fürs Büro‘ beispielsweise an „Teilnehmer/innen, die bereits lange in Deutschland leben“ (Frühjahrs-Semester 1999, S. 41). Die meisten Angebote lassen sich für *interkulturelle Gruppen* finden. Das erste Angebot ‚Gesprächskreis für ausländische und deutsche Frauen‘ bereits im Jahr 1985. Im Jahr 2009 finden viele interkulturelle Veranstaltungen und Themenabende statt, wie z. B. ‚Fest der Begegnung: Afrika. Interkulturelle Veranstaltung‘.

Die Ansprache ändert sich in den folgenden zehn Jahren dahingehend, dass kulturelle Fremdheit und Andersartigkeit nicht mehr thematisiert werden und mehrsprachige Kompetenzen der Dozent*innen in den Vordergrund rücken (z. B. ‚Intercultural Empowerment Training for Women – Coaching für Frauen‘). Zur Gruppe der *Volkshochschul-Teilnehmenden mit Migrationshintergrund* wurde z. B. das Angebot ‚Projekt ‚Mütter lernen Fahrradfahren‘“ gezählt, das sich an „Teilnehmerinnen der Elternkurse“ (Ich lerne Deutsch 2009, S. 18) richtet. Zur Unterkategorie *Sonstige* zählen nur Angebote aus dem Programmheft ‚Ich lerne Deutsch‘ des Jahres 2019, wie z. B. ‚Insolvenzverfahren: Ein Weg aus der Überschuldung‘, das sich an Betroffene und deren Angehörige richtet.

Genutzte Begriffe weichen im Verlauf der Jahrzehnte immer weiter auf, so dass ‚Türken‘ im ‚Bildungsprogramm für türkische Mitbürger‘ (1985) und ‚türkische Eltern‘ im ‚Ausländerprogramm‘ (1999) durch Formulierungen wie ‚Mütter nicht-deutscher Herkunft‘ und ‚Neu-Berliner‘ (2009) weichen. Im Jahr 2019 erfolgt schließlich kaum mehr eine Nutzung expliziter Begriffe für Menschen mit Migrationshintergrund. Eine Ausnahme bildet die Bezeichnung ‚geflüchtete Frauen‘.

4.3. Themengebiete und angenommene Bedarfe

Die Themengebiete, in denen sich Kurse für Menschen mit Migrationshintergrund an der Volkshochschule Spandau bewegen und die angenommenen Bedarfe, auf die sie sich beziehen, sind vielfältig. Tabelle 6 gibt einen Überblick über die Themengebiete in Verbindung mit der Anzahl der Angebote nach Jahren.

Themengebiete	Anzahl gesamt	Anzahl nach Jahr
Kulturelle Bildung	19	1985 (5); 2009 (8); 2019 (6)
Freizeit/Sport/Exkursionen	4	1985 (1); 2009 (3)
Finanzen und Behörden	10	1979 (1); 1985 (2); 2009 (1); 2019 (6)
Gesundheit	7	1985 (1); 2009 (2); 2019 (4)
Personale Bildung	2	2019 (2)
Soziale Bildung	2	1985 (1); 1999 (1)
Berufsbezogenes Deutsch	4	1985 (3); 1999 (1)

Tab. 6 Themengebiete (eigene Darstellung)

Insgesamt lässt sich ein besonderer Schwerpunkt auf *Kulturelle Bildung* feststellen, mehr als ein Drittel aller analysierten Angebote ist hier zu verorten. Dabei handelt es sich um ein weites Feld, welches sich von Folklore (z. B. ‚Türkische Folklore‘ im ‚Bildungsprogramm für türkische Mitbürger‘ (1985)) und Musikunterricht (z. B. ‚Saz-Unterricht für Mädchen aus der Türkei‘ (1985)) über Literatur (z. B. ‚Lesung tschechische Literatur‘ in ‚VHS interkulturell‘ (2009)) bis hin zu textilem Gestalten (z. B. ‚Nähen – Kleidung erneuern – Repairing‘ (mehrsprachig) (2019)) erstreckt.

Auffällig ist die Häufigkeit, mit der Kochen in Verbindung mit interkulturellen Aspekten über die Jahre hinweg angeboten wird. Mit ‚Küche und Kultur‘ wird bereits 1985 eine Mischung aus Kochkurs und Gesprächskreis angeboten, die dazu beitragen soll, „bestehende Vorurteile abzubauen und ein kleines Stück ‚Miteinander leben‘ zu praktizieren“ (Herbst 1985, S. 116.). 2009 finden sich ähnlich gelagerte Angebote, wie z. B. die ‚Kulinarische Weltreise‘. 2019 sind in den Programmen keinerlei interkulturelle Kochkurse bzw. -gruppen mehr enthalten, dafür ist eine Verlagerung hin zum Tanz festzustellen (z. B. ‚Tarantella – mehr als ein Tanz. Tanz aus Süditalien – Laboratorio di danze del sud Italia‘). Auch Workshops zur Kunst im öffentlichen Raum (z. B. ‚Sprachräume – Zuhören, Verorten und Erörtern. Eine Klanginstallation für den öffentlichen Raum mit Walking und Mapping‘) werden angeboten.

Für die Themengebiete *Freizeit/Sport/Exkursionen* (z. B. ‚Gymnastik für türkische Frauen‘ (1985) und ‚Der Spreewald im Juni‘ (2009)) und *Berufsbezogenes Deutsch* (z. B.

‚Deutsch mit berufsbezogenen Inhalten: Elektronik II für Männer aus der Türkei‘ (1985)) wurden jeweils nur vier Angebote identifiziert.

Finanzen und Behörden bildet mit insgesamt zehn Angeboten einen weiteren thematischen Schwerpunkt, wobei die Veranstaltungsreihe ‚Auskommen mit dem Einkommen‘ (2019) hier mit drei Angeboten enthalten ist. Bereits 1979 wird mit ‚Lohnsteuer für Türken‘ ein entsprechender Kurs angeboten. 1985 lernen „arbeitslose türkische Jugendliche [...] Behörden und Institutionen kennen und Formulare auszufüllen“ (Winter-Frühjahr 1985, S. 114). Ein Kurs zur „Altersvorsorge für Migranten“ stellt sich den besonderen Anforderungen für Migrant*innen und thematisiert dabei Fragen zu „islamische[n] Wertmaßstäbe[n] [...] [und zur, Anm. d. V.] Rückkehr ins Herkunftsland“ (Jahresprogramm 2019, S. 23).

Einen dritten thematischen Schwerpunkt macht schließlich das Themenfeld *Gesundheit* aus, wobei mehr als die Hälfte der in diesem Bereich angebotenen Kurse aus einer Veranstaltungsreihe für geflüchtete Frauen (2019) resultiert. Darüber hinaus wird 1985 ein „Gesprächskreis [...] zur Gesundheitspflege und Behebung von psychosomatischen Störungen“ (Winter-Frühjahr 1985, S. 115) angeboten, der „türkische Frauen und Mädchen in ihrer spezifischen Belastungssituation [...] Möglichkeiten der Selbsthilfe“ (Winter-Frühjahr 1985, S. 115) aufzeigen soll. Das Projekt ‚Ärztinnen im Unterricht‘ aus dem Jahr 2009 soll „Mütter nicht-deutscher Herkunft [...] auf den Umgang mit ihren heranwachsenden Kindern“ (Ich lerne Deutsch 2009, S. 20) vorbereiten.

Zum Themenbereich *Soziale Bildung* finden sich über die Jahre hinweg zwei Angebote in Form von Gesprächskreisen und hinsichtlich des Themenbereiches *Personale Bildung* ist festzustellen, dass dieser erst 2019 mit zwei Coaching-Angeboten für Frauen in Erscheinung tritt.

5. Ergebniszusammenfassung und Diskussion

Die Analyse von Programmen der Volkshochschule Spandau hat verschiedene Entwicklungen im Zeitverlauf sichtbar gemacht. Insgesamt ist eine Zunahme der Kursangebote für Menschen mit Migrationshintergrund über die Jahrzehnte zu verzeichnen. Diese sind bis einschließlich der 1990er Jahre vor allem in speziell für diese Gruppe konzipierten Programmbereichen zu finden, über die auch maßgeblich deren Adressierung erfolgt. Ab den 2000er Jahren wird der gesamte Deutsch als Fremdsprache-Bereich in ein Sonderheft verlagert. Die explizite Ansprache von Menschen mit Migrationshintergrund wird damit durch das Programmheft als solches ergänzt. Gleichzeitig ist ab diesem Zeitpunkt jedoch eine entscheidende Veränderung für nicht-sprachbezogene – und damit im maßgeblichen Interesse dieser Ausarbeitungen liegende – Themengebiete zu beobachten: Menschen mit Migrationshintergrund werden zunehmend querschnittsmäßig von Seiten unterschiedlicher Programmbereiche adressiert. Die Ansprache erfolgt in solchen Fällen erst über den Titel oder im Ankündigungstext enthaltene Hinweise, wie z. B. Mehrsprachigkeit. In den aktuellen Programmheften aus dem Jahr 2019 findet diese Entwicklung einen vorläufigen Höhepunkt, indem Programmbereiche miteinander kooperieren und auf

den Wert von interkultureller Begegnung sowie internationalen Dozent*innen verwiesen wird.

Mit Blick auf die Adressat*innengruppen kann festgehalten werden, dass von 1979 bis 1999 ein Fokus auf Menschen mit türkischem Migrationshintergrund vorliegt. Genutzte Begriffe weichen sich dabei immer weiter auf, so dass die Adressat*innengruppen im Laufe der Jahre tendenziell unspezifischer und breiter angelegt konstruiert werden. Im Jahr 2019 erfolgt die Adressierung von Menschen mit Migrationshintergrund oftmals nur noch als Teil interkultureller Gruppen. Besonders für diese Adressat*innengruppe ist ein inhaltlicher Schwerpunkt im Themengebiet der *Kulturellen Bildung* zu verzeichnen, der sich bis in die 2000er Jahre hinein vor allem durch Kochkurse und kulinarische Veranstaltungen äußert, sich im Jahr 2019 jedoch auf Tanz und andere Workshops im künstlerischen Bereich verlagert.

Weitere thematische Schwerpunkte bilden die Gebiete *Finanzen und Behörden* sowie *Gesundheit*, wobei hier maßgeblich die Kompensation von Wissens- bzw. Bildungsdefiziten im Vordergrund steht. Solch eine gezielte Ansprache von Menschen mit Migrationshintergrund und das Antizipieren bzw. Aufgreifen ihrer Bedarfe scheint angesichts einer erkennbar schwächeren Weiterbildungsbeteiligung zugewanderter Erwachsener (insbesondere der ersten Generation, vgl. Kap. 2.2) durchaus notwendig. Tatsächlich geht es „in der pädagogischen Arbeit nicht darum, so zu tun, als gäbe es keine Differenzen und unterschiedliche Voraussetzungen“ wie Heinemann (2018, S. 32) feststellt. Sie plädiert jedoch für einen Raum zur Reflexion im pädagogischen Alltag, um Differenzen nicht bereits dadurch entstehen zu lassen, dass sie immer wieder zum zentralen Gegenstand gemacht werden (Heinemann 2018, S. 32).

Aus der Programmanalyse lässt sich auch eine Veränderung des Integrationsverständnisses ableiten: Waren bis zu den 1990er Jahren die Migrant*innen aufgefordert, sich in die neue Gesellschaft zu integrieren (assimilieren), schließt die Adressierung heute ganz im Sinne der Inklusion auch die aufnehmende Gesellschaft mit ein.

Hervorzuheben ist die Wirkung von Sprache im Zusammenhang mit dem Schreiben und Veröffentlichen von Ankündigungstexten. Sie ist keinesfalls als neutrale Abbildung der Realität zu verstehen, sondern durchzogen von gesellschaftlichen (Macht-)Strukturen. Ein unkritischer Sprachgebrauch, besonders wenn es um die Ansprache von Adressat*innengruppen wie Menschen mit Migrationshintergrund geht, (re)produziert damit möglicherweise rassistische Stereotypen und Deutungsmuster (Arndt 2007, S. 9; vgl. Kap. 2.3). Programme als Produkt professionellen Handelns sollten dies berücksichtigen.

Die stetige Überprüfung, Veränderung und Weiterentwicklung organisationaler Praktiken (wie der Programmplanung) ist notwendig, um der Interkulturellen Öffnung der Volkshochschulen in ihrer besonderen Rolle Rechnung zu tragen. Für die Volkshochschule Spandau ist ein solcher Prozess anhand der durchgeführten Programmanalyse nachvollziehbar geworden. So werden Adressat*innen einerseits differenziert und spezifisch angesprochen, andererseits bieten integrierend-übergreifende Erfahrungsräume innerhalb der zunehmend interkulturellen Kurse Möglichkeiten bzw. Erleichterungen zum Übergang in das Regelangebot (vgl. Kap. 4.2).

Bezüglich der Themengebiete fällt auf, dass kein Angebot, welches sich explizit an Menschen mit Migrationshintergrund richtet, im Bereich der politischen Bildung zu verorten ist. Diese Tendenz zur Entpolitisierung zeichnet sich auch in anderen Programmanalysen ab (Käpplinger 2017).¹⁶

Das Ziel, „in Zukunft die Perspektiven der Antidiskriminierung, der Migration und der Rassismuskritik strukturell in der Erwachsenenbildung zu etablieren“ (bifeb 2015, S. 7) ist ein ebenso wichtiges wie anspruchsvolles. Für die Volkshochschule Spandau ist diesbezüglich im Rahmen der vorliegenden Ausführungen eine Grundlage zur tiefergehenden Reflexion geschaffen worden, welche sich möglicherweise auch auf andere Volkshochschulen übertragen lässt.

6. Reflexion des Forschungsprozesses und Ausblick

An dieser Stelle sollen die im Forschungsprozess aufgetretenen Herausforderungen transparent gemacht werden, bevor ein Ausblick auf weiterführende Forschungsideen und -fragen als Anknüpfung an die durchgeführte Programmanalyse den Abschluss dieser Ausarbeitungen bildet.

Das hier verfolgte Forschungsinteresse wurde im Rahmen einer allerersten Sichtung der Programme über den Programmbereich ‚Bildungsprogramm für türkische Mitbürger‘ (vgl. Kap. 4.1) geweckt. Den Fokus speziell auf türkische Migrant*innen zu richten, erschien im Weiteren jedoch einengend und angesichts aktueller Entwicklungen der Migrationsbewegungen nach Deutschland nicht zeitgemäß. So entstand ein breiter angelegtes Interesse, welches sich auf Kurse für Menschen mit Migrationshintergrund bezog. Diese Adressat*innengruppe stellte sich per angewandter Definition (vgl. Kap. 2.1.1) jedoch als sehr groß und divers heraus. Neben der Vielfalt von Motiven zur und Formen der Migration ist auch zu berücksichtigen, dass sowohl diejenigen, die unmittelbar selbst nach Deutschland zugewandert sind (‚Migrant*innen‘), als auch deren Folgegeneration unter diesem Terminus subsumiert werden. Es wurde jedoch deutlich, dass Kurse, die erkennbar Menschen mit Migrationshintergrund adressieren, insbesondere die erste Generation ansprechen. Die Adressierung von Folgegenerationen wird nicht ersichtlich, was die kategoriale Arbeit erschwerte und gleichzeitig die Relevanz von Begriffsschärfe wie auch die Reflexion eigener Deutungsmuster deutlich machte. Dies alles mit dem Anspruch an eine diskriminierungsfreie und rassismuskritische Sprache zu vereinen, stellte eine große Herausforderung dar. Außerdem fiel die Differenzierung von Themengebieten und Bedarfen schwer. Letztere konnten zwar durch die Zuhilfenahme von Zitaten aus den Ankündigungstexten verdeutlicht werden (vgl. Kap. 4.3), für weitergehende und tiefergehende Analysen dazu wäre jedoch ein stärker qualitatives Vorgehen notwendig.

Die vorliegenden Ausführungen hatten die Adressierung von Menschen mit Migrationshintergrund zum Thema, wobei der Fokus auf der Ansprache der Adressat*innen-

¹⁶ Bernd Käpplinger hat zwischen 1947 und 2015 Veranstaltungsangebote von Volkshochschulen zu Flucht sowie für und über Geflüchtete analysiert.

gruppe(n) und der thematischen Verortung von Kursen lag. Darüber hinaus wäre interessant zu analysieren, wie viele Angebote für Menschen mit Migrationshintergrund insgesamt – inklusive Sprach- und Integrationskurse – über die Jahre hinweg existieren, um die thematisch anderen Angebote anteilmäßig einzuordnen. Hinsichtlich ihrer positiven Auswirkungen auf Teilnahme und Übergang in das Regelangebot (vgl. Kap. 2.3 und Kap. 2.4) wäre außerdem die Untersuchung der Programme auf Kooperationen (z. B. mit Vereinen oder migrantischen Communities) interessant. Darüber hinaus wäre auch eine Analyse zu erreichbaren Abschlüssen bzw. Zertifikaten oder Fördermöglichkeiten spannend. Denkbar wäre auch, dass im Zusammenhang mit Kursangeboten für Menschen mit Migrationshintergrund abgedruckte Bildmaterial aus den Programmheften hinsichtlich der Adressat*innenkonstruktion zu analysieren (Nolda 2011b).

7. Literaturverzeichnis

- Arndt, S. (2007). Ersatzdiskurse von „Stamm“ und „Rasse“ zu „Ethnie“. In Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag (BER), *Von Trommlern und Helfern. Beiträge zu einer nicht-rassistischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit* (S. 8-11). Berlin: BER.
- BAMF-Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2019). Integrationskurse. Verfügbar unter <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/integrationskurse-node.html>. Zugegriffen: 20.03.2019.
- Bilger, F., Behringer, F., Kuper, H., & Schrader, J. (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Daten und Berichte zur Weiterbildung. Reihe DIE Survey*. Bielefeld: wbv Publikation.
- bifeb-Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (2015). Leitlinien für die Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft. Verfügbar unter https://www.bifeb.at/fileadmin/user_upload/doc/Leitlinien_fuer_die_Eb_in_der_Migrationsgesellschaft.pdf. Zugegriffen: 18.03.2019.
- bpb-Bundeszentrale für politische Bildung (2007). Interkulturelle Öffnung. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration-ALT/56487/interkulturelle-oeffnung?p=all>. Zugegriffen: 16.03.2019.
- bpb-Bundeszentrale für politische Bildung (2018). Bevölkerung mit Migrationshintergrund I. In absoluten Zahlen, Anteile an der Gesamtbevölkerung in Prozent, 2017. Verfügbar unter <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/migrationshintergrund-i>. Zugegriffen: 05.03.2019.
- Bremer, H. (2010). Zielgruppen in der Praxis. Erwachsenenbildung im Gefüge sozialer Milieus. *MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, (10). Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7512/pdf/Erwachsenenbildung_10_2010_Bremer_Zielgruppen_in_der_Praxis.pdf. Zugegriffen: 04.11.2019.
- Bremer, H., & Kleemann-Göhring, M. (2011). *Weiterbildung und „Bildungsferne“. Forschungsbefunde, theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis*. Duisburg-Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Brose, N. (2013). Soziale Inklusion durch Erwachsenenbildung. Übergänge aus Integrations- und Deutschkursen in andere Programmbereiche der Volkshochschule Berlin-Mitte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3(1), 47-62.

- Brüning, G. (2006). Weiterbildung für Migrantinnen und Migranten – Tradition ohne Nachhaltigkeit. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (2), 43-54.
- Deutscher Bildungsserver (2018). Weiterbildungsverhalten in Deutschland – Adult Education Survey (AES) Trendberichte. Verfügbar unter <https://www.bildungsserver.de/Weiterbildungsverhalten-in-Deutschland-Adult-Education-Survey-AES-Trendberichte-3304-de.html>. Zugegriffen: 13.03.2019.
- diw-Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (2019). Übersicht über das SOEP. Verfügbar unter <https://www.diw.de/sixcms/detail.php?id=299726>. Zugegriffen: 13.03.2019.
- Ebner von Eschenbach, M. (2016). „Was ist Migration?“ Risiken eines essentialistischen Migrationsbegriffs in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (1), 43-59.
- Faulstich, P., & Zeuner, C. (1999). *Erwachsenenbildung – eine handlungsorientierte Einführung*. Weinheim: Juventa.
- Fleige, M. (2011). *Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung: theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger*. Münster: Waxmann Verlag.
- Fleige, M., Zimmer, V., & Lückner, L. (2015). Programmplanung und die Ansprache von Adressatinnen und Adressaten ‚vor Ort‘. Regionale/lokale und sozialräumliche Bedingungen des Planungshandelns. R. Stang, K. Krauss, S. Schreiber-Barsch, C. Bernhard (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Eine Einführung* (S. 117-128). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Fleige, M., Hippel, A. von, Stimm, M., Gieseke, W., & Robak, S. (2018). Befunde der Programmforschung. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käßlinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 76-89). Bielefeld: wbv Publikation.
- Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S.189-211). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gieseke, W. (2015). Programme und Angebote. In J. Dinkelaker & A. von Hippel. (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 165-173). Stuttgart: Kohlhammer.
- 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 (Hrsg.), *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg* (S. 43-108). Münster: Waxmann Verlag.
- Hallenberg, B., Dettmar, R., & Aring J. (2018). Migranten, Meinungen Milieus. vhw-Migrantenmilieu-Survey 2018. Verfügbar unter https://www.vhw.de/fileadmin/user_upload/07_presse/PDFs/ab_2015/vhw_Migrantenmilieu-Survey_2018.pdf. Zugegriffen: 26.02.2019.
- Hamburger, F., & Stauf, E. (2009). „Migrationshintergrund“ zwischen Statistik und Stigma. *Schüler: Wissen für Lehrer*, 30-31.
- Heinemann, A. (2014). *Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Perspektiven deutscher Frauen mit „Migrationshintergrund“*. Bielefeld: transcript.
- Heinemann, A. (2018). Institutionelle Öffnung und Migrationsgesellschaft – einige rahmende Anmerkungen. In A. Heinemann, M. Stoffels, S. Wachter (Hrsg.), *Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft. Institutionelle Öffnung als diskriminierungskritische Organisationsentwicklung* (S. 11-39). Bielefeld: wbv Publikation.

- Hippel, A. von, Tippelt, R., & Gebrande, J. (2016). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung (S. 1-17). In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter: Springer Reference Sozialwissenschaften. doi 10.1007/978-3-531-20001-9_55-1.
- Käpplinger, B. (2008) Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung [34 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 9(1), Art. 37, urn: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0801379>.
- Käpplinger, B. (2017). Generationen von Geflüchteten und Generationen von institutionellen Antworten der Volkshochschulen: Eine historische Programmanalyse. In O. Dörner, C. Iller, H. Pätzold, J. Franz & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.): *Biografie – Lebenslauf – Generation. Perspektiven der Erwachsenenbildung* (S. 99-113). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Körper, K., Kuhlenkamp, D. Peters, R., Schlutz, E., Schrader, J., & Wilckhaus, F. (1995). *Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Untersuchung im Auftrag der Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen. Ergebnisse der Kommissionsarbeit Band 3*. Bremen: Universitätsbuchhandlung.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Neue Deutsche Medienmacher (2019). Glossar. Verfügbar unter <https://glossar.neuemedienmacher.de/glossar/filter:a/>. Zugegriffen: 06.03.2019.
- Nolda, S. (2003). Paradoxa von Programmanalysen. W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 212-227). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Nolda, S. (2010). Programme. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 246-247). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nolda, S. (2011a). Programmanalyse – Methode und Forschung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 293-307). Wiesbaden: Springer VS.
- Nolda, S. (2011b). Bildelemente in Programmen der Erwachsenenbildung. Zur Analyse bildlicher Darstellung von Institutionen, Adressatenkonstruktionen und Wissens(-vermittlungs)formen in Programmen der Erwachsenenbildung. *Bildungsforschung*, (8), 97-123.
- Nolda, S. (2018). Programmanalyse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Methoden und Forschungen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 433-449). Wiesbaden: Springer VS.
- Nuissl, E. (2010). Trends in der Weiterbildungsforschung. In DIE (Hrsg.), *Trends in der Weiterbildung – DIE Trendanalyse 2010* (S. 171-181). Bielefeld: wbv Publikation.
- Öztürk, H. (2009). Weiterbildung von Menschen mit Migrationshintergrund. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 60(5), 24-30.
- Öztürk, H. (2014). *Migration und Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Popescu-Willigmann, S., & Remmele, B. (2018). Lernen im Kontext von Flucht und Ankommen. Grundbildung als Einstieg in die neue Lebenswelt. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/id/36886>. Zugegriffen: 14.03.2019.
- Reichart, E., Lux, T., & Huntemann, H. (2018). *Volkshochschul-Statistik. 56. Folge, Arbeitsjahr 2017. Daten und Berichte zur Weiterbildung. DIE-Survey*. Bielefeld: wbv Publikation.

- Reich-Claassen, J., Hippel, A. von & Tippelt, R. (2011). Zielgruppenkonstruktion(en) auf Basis des Milieumodells? Ein kritischer Blick auf Milieuforschung und milieuorientierte Bildungsarbeit. In H. Herzberg & E. Kammler (Hrsg.), *Biographie und Gesellschaft. Überlegungen zu einer Theorie des modernen Selbst* (S. 101-118). Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Robak, S. (2011). Programmanalysen: Einführung in die Erstellung von Codesystemen. Verfügbar unter https://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmfor-schung/methodische_handreichungen/codiersysteme/Programmanalyse-Codesysteme-Robak.pdf. Zugegriffen: 03.03.2019.
- Robak, S. (2018). Integrationsorientierte Angebotsstrukturen für Menschen mit Migrationsbiographien/Geflüchtete. Eine erwachsenenpädagogische Konzeptualisierung im Spannungsfeld Inter- und Transkultureller Bildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (41), 205-225.
- Ruhlandt, M. (2016). *Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Organisationale Voraussetzungen Interkultureller Offenheit in Einrichtungen der Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Sprung, A. (2011). *Zwischen Diskriminierung und Anerkennung: Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft*. Münster u. a.: Waxmann.
- Sprung, A. (2016). Erwachsenenbildung. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 372-385). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum: Qualitative Social Research*, 15(1). Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/2043/3635>. Zugegriffen: 21.01.2019.
- Schröer, H. (2007). Interkulturelle Öffnung und Diversity Management. Expertise erstellt im Auftrag von anakonde GbR. München. Verfügbar unter <http://www.i-iqm.de/dokus/Expertise.pdf>. Zugegriffen: 16.03.2019.
- Statistisches Bundesamt (2013). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Tietgens, H. (1998). Zur Auswertung von Arbeitsplänen der Volkshochschulen. In S. Nolda, K. Pehl & H. Tietgens (Hrsg.), *Programmanalysen: Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte* (S. 62-138). Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- VHS-die Berliner Volkshochschulen (2016). Integrationskurse. Verfügbar unter <https://www.berlin.de/vhs/kurse/deutsch-integration/integrationskurse/>. Zugegriffen: 08.03.2019.
- VHS-die Berliner Volkshochschulen (2019). Deutschkurse für Geflüchtete. Verfügbar unter <http://www.vhs-refugees.de>. Zugegriffen: 08.03.2019.
- VHS Spandau (2019a). Über uns. Verfügbar unter <https://www.berlin.de/vhs/volkshochschulen/spandau/aktuelles/>. Zugegriffen: 17.03.2019.
- VHS Spandau (2019b). Fremdsprachen. Verfügbar unter <https://www.berlin.de/vhs/volkshochschulen/spandau/kurse/fremdsprachen/>. Zugegriffen: 17.03.2019.
- Zimmer, V., Fleige, M., & Thom, S. (2015). Zugang von Menschen mit Migrationshintergrund zu Weiterbildungsangeboten. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/interkulturelle-bildung-02.pdf>. Zugegriffen: 16.03.2019.

8. Quellenverzeichnis

Volkshochschule Spandau, Programmheft Herbst 1979.

Volkshochschule Spandau, Programmheft Winter-Frühjahr 1985.

Volkshochschule Spandau, Programmheft Herbst 1985.

Volkshochschule Spandau, Programmheft Winter-Frühjahr 1999.

Volkshochschule Spandau, Programmheft Herbst 1999.

Volkshochschule Spandau, Jahresprogramm 2009-2010.

Volkshochschule Spandau, Ich lerne Deutsch 2009-2010.

Volkshochschule Spandau, Jahresprogramm 2018-2019.

Volkshochschule Spandau, Ich lerne Deutsch 2018-2019.

Volkshochschule Spandau, Sprachen und mehr 2018-2019.

Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report

- Band 1 Gieseke, W.; Reichel, J.; Stock, H.
Studienkultur im Umbruch. Berlin: Humboldt-Univ., 2000
- Band 2 Depta, H.; Goralska, R.; Pólturzycki, J.; Weselowska, E.-A.
Studienkultur an den polnischen Universitäten. Berlin: Humboldt-Univ.,
2000
- Band 3 Studienleitfaden Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität.
Berlin: Humboldt-Univ., 2000 (aktual. 2001, 2002)
- Band 4 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch
2000 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-Univ.,
2001
- Band 5 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Brandenburg.
Handbuch 2003 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Hum-
boldt-Univ., 2004
- Band 6 Deutsch-polnische Forschergruppe (Hrsg.):
Interkulturelle Betrachtungen kultureller Bildung in Grenzregionen – mit
Buckower Empfehlungen. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 / 2., leicht bearb.
Aufl. 2006; 3. Aufl. 2012 (Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung
– Praxis – Event; Bd. 3)
- Band 7 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch
2004 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-Univ.,
2005
- Band 8 Otto, S. (jetzt verh. Dietel)
Negativität als Bildungsanlass? Pilotstudie über negative Gefühle. Magis-
ter-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2005
- Band 9 Schöffter, O.; Doering, D.; Geffers, E.; Perbandt-Brun, H.
Bildungsarbeit mit Zeitzeugen. Konzeption und Realisierungsansätze. Ber-
lin: Humboldt-Univ., 2005

- Band 10 Fleige, M.
Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Eine Institutionen- und Programmstudie am Beispiel der Berliner Evangelischen Akademien(n) 1987 – 2004. Magister-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2007
- Band 11 Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007. Berlin: Humboldt-Univ., 2007 (2. Aufl. 2009)
- Band 12 Pihl, S.
Betrachtung der Zusammenhänge zwischen dem Instrument Assessment Center und der Unternehmens- und Lernkultur einer Institution. Abschlussarbeit im „Zusatzstudiengang Erwachsenenpädagogik“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 13 Kremers-Lenz, C.
Die Verknüpfung von LQW als Qualitätssicherungsprozess mit Ansätzen der Organisationsentwicklung. Qualitätskriterien für das Callcenter der Volkshochschule Berlin Mitte (City VHS) – Analyse eines Praxisbeispiels. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 14 Keppler, S.
Vergleichende Analyse des Programmplanungshandelns in der beruflichen Weiterbildung in Sønderjylland und Schleswig – Fokus Bedarfsermittlung und Angebotsentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 15 Eggert, B.
Der Audioguide als Medium der Erwachsenenbildung im Museum. Exemplarische Analysen von Hörtexten hinsichtlich der Sprecherrolle und der Rolle des impliziten Zuhörers. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 16 Gieseke, W./Ludwig, J. (Hrsg.)
Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: Humboldt-Univ., 2011. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/18548>. DOI 10.18452/17885

- Band 17 Genschow, A.
Soziale Zuordnung oder individuelle Betrachtung von Ratsuchenden? Weiterbildungsberatung im Spannungsfeld. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 18 Pohlmann, C.
Ethik – kein Thema in der Erwachsenenbildung? Synchrone und diachrone Vergleichsanalysen von Kursangeboten zu ethischen Fragen. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2011 (2. Aufl. 2016)
- Band 19 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2012 (Arbeitstitel) (nicht erschienen)
- Band 20 Elias, S.
Interkulturelle Qualifizierung in der hochschulinternen Weiterbildung – eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2011
- Band 21 Vorberger, S.
Gender-Konstruktionen in Ankündigungstexten in der Erwachsenenbildung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2012 (2. Aufl. 2014)
- Band 22 Jubin, B.
Weiterbildungspflicht in hoch qualifizierten Berufen am Beispiel der Ingenieure – Focus organisationale Strukturen und Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 23 Schaal, A.
Die Bedeutung der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Klaus Holzkamp im erwachsenenpädagogischen Diskurs. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 24 Troalic, J.
Interkulturalität und Beratung. Bedarfs- und bedürfnisorientierte Bildungsberatung für erwachsene Personen mit Migrationshintergrund. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2012

- Band 25 Neu, S.
Lernwiderstände bei Erwachsenen beim Sprachenlernen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 26 Steinkemper, K.
Über den Umgang mit Emotionen in Diversity Trainings. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 27 Sabella, A. P.
Bildung im Alter: Funktion der Bildungsangebote für Erwachsene über 50 Jahre am Beispiel des Centro Cultural Ricardo Rojas in Buenos Aires, Argentinien. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 28 Devers, T.
Erhebung der Lernkultur am Beispiel des neuen Berufsausbildungsganges des Sozialassistenten in Berlin am IB GIS Medizinische Akademie. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 29 Güssefeld, N.
Die Führungskraft als erster Personalentwickler. Rollenwahrnehmung am Beispiel Kompetenzentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 30 Herz, N.
Transformatives Lernen im ASA-Programm – Analyse von Lernprozessen in einem entwicklungspolitischen Bildungsprogramm. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 31 Sieberling, I.
Welche Bedeutung haben nachfrageorientierte Förderprogramme beruflicher Weiterbildung für Bildungseinrichtungen? Eine exemplarische Untersuchung des *Bildungsscheck* Brandenburg. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014

- Band 32 Meixner, J.
Transferwirkungen Kultureller Bildung – eine triangulative Untersuchung des politischen Bildungsprojekts „Kulturschock“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich II: Internationale Bildungsforschung und Bildungsexpertise. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 33 Glaß, E.
Weiterbildungsgutscheine und Geschlecht. Eine Fallanalyse zur Nutzung des Bildungsschecks Brandenburg. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profil III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 34 Hinneburg, V.
Frauenbildung im Wandel – Eine exemplarische Programmanalyse der Einrichtung „Flotte Lotte“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 35 Helmig, M.
Kultureinrichtungen als Orte kultureller Erwachsenenbildung. Eine kritische Analyse beigeordneter Bildung am Beispiel des Jüdischen Museums Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 36 Freide, S.
Der Kompetenzbegriff in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Inhaltanalytische Betrachtung einer Gruppendiskussion hinsichtlich eines möglichen Zertifizierungssystems zur Anerkennung von Kompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 37 Rämer, S.
Familienbildung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Programmanalyse familienbildungsbezogener Bildungsangebote an einer Berliner Volkshochschule. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014 (2. Aufl. 2016)

- Band 38 Stelzer, G.
Langeweile im Spannungsfeld von Kompetenzentwicklung und Bildung. Diplomarbeit im Diplomstudiengang „Medizin-/Pflegepädagogik“; Universitätsklinikum Charité, Medizinische Fakultät der Humboldt-Univ. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 39 Hurm, N.
Die Erarbeitung von emotionaler Kompetenz am Beispiel des Konzeptes „Emotional Literacy“ nach Claude Steiner. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 40 Braun, S.
„Sind Sie zum Studieren nicht ein wenig zu alt?“ Altersbilder in der Gesellschaft und ihre Umsetzung an der Universität am Beispiel von Seniorstudenten. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2014. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 41 Thürauf, N.
Diagonale/hybride Aneignungsmomente – Entfremdung und Lernen im Erwachsenenalter. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 42 Hecht, C.
Professionalitätsentwicklung von WeiterbildnerInnen. Fortbildungsangebote im Bereich Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 43 Wessa, P.
Lernprozesse von Erwachsenen und Kindern – ein pädagogisches Experiment. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 44 Seifert, K.
Programmplanungshandeln an Zentren für Hochschullehre. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 45 Mecarelli, L.
Unterstützung des Entscheidungsprozesses als Ziel von Weiterbildungsberatung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20579>. <https://doi.org/10.18452/19782>

- Band 46 Hoffmann, St.
Ethische Herausforderungen und Vorstellungen in der Mediationspraxis – Befragung von Mediator/inn/en. Master-Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 47 Dilger, I.
Frauenbildungsinstitutionen und ihre Angebote – Eine Programmanalyse zum Bildungsangebot der Berliner Frauenbildungseinrichtungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20402>. <https://doi.org/10.18452/19628>
- Band 48 Georgieva, I. (jetzt verh. Jobs)
Empfehlungen zum Aufbau und zur Pflege eines themenspezifischen Webarchivs für Sammlungen im Hochschulbereich am konkreten Beispiel der Sammlung Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg der Humboldt-Universität zu Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Informatikwissenschaften“, Fachbereich Informationswissenschaften, Fachhochschule Potsdam. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 49 Burdukova, G.
Vergleichende Analyse von Evaluationsfragebogenformularen einiger Fremdsprachenanbieter unter Berücksichtigung von Qualitätsvorstellungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20349>. <https://doi.org/10.18452/19579>
- Band 50 Schulte, D.
Die Entscheidung für wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext beruflicher Entwicklungsprozesse. Eine Analyse des Entscheidungsverhaltens von Teilnehmenden eines berufsbegleitenden Master-Studienprogramms. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20165>. <https://doi.org/10.18452/19399>
- Band 51 Fawcett, E.
Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Fachbereichs „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ am Bildungszentrum Nürnberg – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20167>. <https://doi.org/10.18452/19401>

- Band 52 Steffens-Meiners, C.
Spielräume von Programmplanung am Beispiel der Evangelischen Erwachsenenbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20123>. DOI: 10.18452/19362
- Band 53 Iffert, S.
Kulturelle Bildung durch ästhetische Erfahrung? Eine explorative Untersuchung zu Planungsprozessen und Lernerfahrungen am Beispiel eines Kunstvereins. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20027>. DOI: 10.18452/19265
- Band 54 Tschepe, S.
Was sind die wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches? Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19988>. DOI: 10.18452/19233
- Band 55 Klom, M.
Angebote in Europa und ihre integrativen Aufgaben für Flüchtlinge. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20021>. DOI: 10.18452/19261
- Band 56 Stelzner, S.
Weiterbildungsmotivation im Kontext beruflicher Entwicklung. Eine exemplarische Analyse von Adressaten/Adressatinnen, Weiterbildungsmotiven und beruflichen Entwicklungsphasen anhand einer Weiterbildung zum Coach. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19966>. DOI: 10.18452/19213
- Band 57 Trampe-Kieslich, V.
Inter- und Transkulturalität an Berliner Volkshochschulen. Eine Programm-analyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19834>. DOI: 10.18452/19090

- Band 58 Bierwirth, A.
Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Anforderungen an Beschäftigte einer Berliner Volkshochschule vor dem Hintergrund der Zuwanderung Asylsuchender. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19892>. DOI: 10.18452/19141
- Band 59 Burk, K.
Bildung oder Kompetenz? Theoriegeleitete Abwägungen zu einem Paradigmenwechsel in der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20191>. <https://doi.org/10.18452/19422>
- Band 60 Dehmer, M.
Wandel im Bereich der Gesundheitsbildung von 1984 bis 2015 unter Bezugnahme auf gesellschaftliche und gesundheitspolitische Entwicklungen. Eine exemplarische Programmanalyse an der Volkshochschule Berlin Mitte. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20181>. DOI: 10.18452/19413
- Band 61 Zelener, G.
Jüdische Erwachsenenbildung heute. Eine Analyse ausgewählter Institutionen und ihrer Programme in Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20787>. <https://doi.org/10.18452/20036>
- Band 62 Winkenbach, K. F.
Emotionen im Kontext von biographischen Entscheidungen: Eine qualitative Untersuchung über den Einfluss von Emotionen auf die Entscheidung ein Start-up zu gründen und daran anschließende Lernprozesse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20668>. <https://doi.org/10.18452/19869>

Band 63

Loermann, J.

Präventive Sensibilisierungsmaßnahmen in der Personalentwicklung zur Reduktion „gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“. Herausforderungen für die erwachsenenpädagogische Gestaltung von inter- und transkulturellen Lernangeboten. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21450>. <https://doi.org/10.18452/20722>

Band 64

Raike, U.

Adressat*innenansprache in inklusiven Kursen der allgemeinen Erwachsenenbildung am Beispiel des ERW-IN-Programms an den Berliner Volkshochschulen – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21501>. <https://doi.org/10.18452/20768>