

Schönhold, Rafael

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

Ebner von Eschenbach, Malte [Hrsg.]; Stimm, Maria [Hrsg.]; Dinkelaker, Jörg [Hrsg.]: Volkshochschulen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts I. Abendvolkshochschulen. Materialbasierte Analysen zur Vielfalt ihrer Institutionalisierung in der Weimarer Republik. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 117-128. - (Historische Bildungsforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Schönhold, Rafael: Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung in der Weimarer Volkshochschule. Diskrepanzen zwischen Historie und ideengeschichtlicher Tradierung - In: Ebner von Eschenbach, Malte [Hrsg.]; Stimm, Maria [Hrsg.]; Dinkelaker, Jörg [Hrsg.]: Volkshochschulen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts I. Abendvolkshochschulen. Materialbasierte Analysen zur Vielfalt ihrer Institutionalisierung in der Weimarer Republik. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 117-128 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-322017 - DOI: 10.25656/01:32201; 10.35468/6134-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-322017>

<https://doi.org/10.25656/01:32201>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Rafael Schönhold

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

1 Zwei Standpunkte und ihre Wechselwirkung

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

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

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

1 Meisel & Sgodda 2018, 237

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

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

2 Der Geschichtsblick determiniert das Bildungsverständnis

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

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

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

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

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

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

6 exemplarisch Tietgens 2001, 8-9

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

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

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

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

7 zu dieser Zeit tatsächlich nur Männer

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

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

10 exemplarisch Tews 1932, 103-109

11 vgl. Bibliographisches Institut 1906, 634 und 369

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

13 Tietgens 1988, 78

14 Dikau 1975, 110

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

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

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

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

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

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

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

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

20 Dräger 1984, 80

21 Dikau 1975, 112

22 ebd., 114

23 Olbrich 1991, 283

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

25 Reimers 1998, 358

26 vgl. Siebert 1986, 14

27 Knoll 1972, 65

28 ebd.

29 ebd.

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

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

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

3 Komplementarität von Idee und Wirklichkeit als historisch einmaliger Kontext

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

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

31 Günther 1988, 15

32 vgl. Schönhold 2023, 69

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

34 zum begrifflich schwachen Bewusstsein vgl. Conze 1968, 25

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

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

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

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

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

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

36 Koselleck 1976, 94

37 vgl. Schönhold 2023, 69-74

38 Erdberg 1924, 10

39 Erdberg 1910, 382

40 Erdberg 1913, 202

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

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

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

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

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

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

43 Erdberg 1910, 387

44 ebd.

45 ebd.

46 ebd., 369

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

48 vgl. Spranger 1958, 294

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

50 Spranger 1928, 8

51 Spranger 1932 [1928], 100

52 vgl. Spranger 1928 [1920], 174

53 vgl. Spranger 1932 [1916], 18

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

55 vgl. Spranger 1928 [1918], 188

56 vgl. Spranger 1965 [1922], 37

57 vgl. Spranger 1928 [1918], 204

58 vgl. Spranger 1965 [1922], 33

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

60 Spranger 1965 [1922], 41

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

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

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

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

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

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

64 vgl. Spranger 1928 [1918], 199

65 vgl. Oelkers 2018, 5-10

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

67 vgl. Casale 2020, 11

4 Anknüpfungspunkte an die Angebots- und Programmforschung

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

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

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

Literatur- und Quellenverzeichnis

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

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

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

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

Autor

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