Debatte 2023 · Jg. 6 · H. 2 · 125-144 · https://doi.org/10.3224/debatte.v6i2.03

Ist die Kontrastierung von Allgemein- und Berufsbildung in der Weimarer Republik ein Scheinproblem?

Rafael Schönhold

Zusammenfassung

Erwachsenenpädagogische Historiograf:innen sehen in der Weimarer Volksbildung Anknüpfungsversuche an neuhumanistisches Gedankengut. Ursächlich ist die theoretisch gesetzte Differenz von allgemein-zweckfreier gegenüber beruflich-instrumenteller Bildung. Tatsächlich kam es aber zu semantischen Verschiebungen in der Bedeutung des Worts ‚Allgemeinbildung'. Kontroversen entfalteten sich nicht als Konkurrenzverhältnisse zweier Bildungsformen, sondern in dem Versuch, diese miteinander zu verbinden.

Weimarer Republik · Volksbildung · Allgemeinbildung · Berufsbildung · Erwachsenenpädagogische Historiografie

Ist die Kontrastierung von Allgemein- und Berufsbildung in der Weimarer Republik ein Scheinproblem?

Rafael Schönhold

1. Tradierte Bildungsvorstellungen über die Weimarer Volksbildung

Das Ausrufen der Weimarer Republik verrückte die Idee der Volksbildung in ihren Grundwerten. Die theoretische Legitimation und praktische Durchführung der Weimarer Volksbildungsarbeit verlangten danach, den Blick auf Zeit in ein Gestern und ein (damaliges) Heute zu unterteilen, um die staatspolitisch umgewälzte Konstellation im neuen Deutschland angemessen zu würdigen. Von nun an existierten zwei Volksbildungsversionen, die ‚alte' und die ‚neue'.[1] Zwar herrschte innerhalb der Volksbildungsgemeinschaft weitestgehend Konsens über die Notwendigkeit einer solch fundamentalen Reform, wie diese Umgestaltung allerdings passieren sollte, darüber gingen die Meinungen auseinander. Es gab eine Vielzahl unterschiedlicher Personen, Institutionen oder Denkrichtungen, die aufgrund ihrer Interpretationen von Vergangenheit und Gegenwart verschiedene Verwirklichungsversuche anboten.

Diese Kontroversen lassen sich an Kommentierungen des *Bildungs*verständnisses der Volksbildung ablesen, das sprachlich Begriffe wie ‚allgemeine Bildung', ‚Persönlichkeit(sentwicklung)' oder ‚Individualisierung' referenzierte. Ehe wir *en détail* dazu kommen, wird zuvor die Geschichtsschreibung der Weimarer Volksbildung einbezogen, um diese als zweite Ebene gegenüber der Realität des Geschehens kontrafaktisch mit ins Problemszenario hineinholen zu können.

Autor:innen der erwachsenenpädagogischen Historiografie unterminieren gewöhnlich die Varianz der Volksbildungsdialoge, wenn sie die Weimarer Republik als sozialgesellschaftliche Hintergrundfolie mehr oder weniger eindeutig mit der Geburt der genannten intensiv-gestaltenden ‚neuen' Volksbildung verknüpfen, welche den Platz einer extensiv-popularisierenden ‚alten' Wissensvermittlung des untergegangenen Kaiserreichs eingenommen haben soll (Dikau 1968, 240; Röhrig 1991, 467; Siebert 2009, 8; Wieckenberg 2017, 243). Daraus resultierten gemäß ihren Beurteilungen drastische Individualisierungstendenzen, erkennbar durch eine „Methode der Bildung des einzelnen" (Dräger 1984, 80), die Anschluss suchte an „die genuine Bildungsidee des Neuhumanismus" (Dikau 1975, 112). Joachim Dikau bilanziert eine „humanistisch-liberale Richtung" (1975, 114). Paul Röhrig erzählt von einer „Aufgipfelung idealistischen neuhumanistischen Bildungsdenkens" (Röhrig 2011 [1994], 190; ähnlich Röhrig 1988, 350). Laut Bettina Reimers führte „[d]as humanis-

1 Eine zeitgenössische Darstellung von ‚alter' und ‚neuer' Richtung der Volksbildung findet sich exemplarisch in Dieterich 1929, 11–44. Wie die Gegenüberstellung beider Richtungen üblicherweise historiografisch aufgearbeitet wird, dafür steht beispielhaft die Rekonstruktion in Dikau 1968, 132–140. Regelmäßig kommt es in der Sache zu einer Reduzierung von Ideengeschichte auf Personengeschichte, wenn Johannes Tews' Wirken die ‚alte' Richtung symbolisiert (Kappe 1964, 47; Anmerkung 51), während Robert von Erdberg als Leumundszeuge der ‚neuen' Richtung gilt (Dräger 1993, 50).

tische 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" (Reimers 1998, 358). Für Joachim Knoll stand die Volksbildung während der „Weimarer Republik [...] ganz im Geist des 19. Jahrhunderts" (Knoll 1972, 65). Josef Olbrich resümiert einen „Rückgriff auf die Ideen des Neuhumanismus und der Klassik" (Olbrich 1991, 283). Horst Siebert versichert eine „humanistische Bildungstradition", welche durch die „deutsche Idee der Menschenbildung" (Siebert 1986, 14) geprägt sei.

Am Ende der Weimarer Republik wäre es hingegen „die konkrete Not- und Lebenshilfe" gewesen, die laut den Geschichtsschreiber:innen „als eigentliche Aufgabe der Volksbildung beschrieben" (Nandzik 2001, 100) wurde. Die Prerower Formel sei hierfür das Signum, eine sprachliche Chiffre, kodifiziert 1931 durch jene bedeutende Tagung im Volkshochschulheim Prerow auf dem Darß. Deren inhaltliche Aussagen markieren weite Teile der erwachsenenpädagogischen Historiografie als Zäsur: Es war der Moment, ab dem die Volksbildung nicht länger einen humanistisch-zweckfreien Bildungsanspruch verfolgte. Vor allem die Erwähnung des Worts „Weiterbildung" sowie das Postulat nach einem „geordnete[n] Unterricht", zu dem ein „planmäßige[r] Aufbau der Lehrgebiete" (Henningsen 1931, 425) gehörte, dienen als Belege. Schließlich forderten die Preußischen Grundsätze von 1919 noch Gegenteiliges, sprich, dass die Volksbildung gerade „keine Fortbildungs- oder Fachschule" (Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung 1919, 16) sein durfte.

Pointiert legt eine solch erwachsenenpädagogische Historiografie das Bildungsempfinden der Weimarer Volksbildung folgendermaßen aus: Bis Ende der 1920er Jahre dominierte den Volksbildungswerdegang Wilhelm von Humboldts neuhumanistische Idee der Persönlichkeitsbildung. „Die kulturidealistischen Ansätze der ‚Neuen Richtung'" boten „für eine Integration von Beruflicher und Politischer Bildung keinen Raum" (Dikau 1985, 125). Weimars absterbende Jahre begleitete dagegen eine formalisierte Wissensvermittlung, die nutzenorientierte Lebensbildung vorantrieb, weil sie vor allem berufliche Anteile rentabel taxierte. Daher habe die Volksbildung „in den letzten Jahren der Weimarer Zeit [...] zu einem realistischen und weitgehend berufsbezogenen Lernangebot" (Dikau 1968, 196) changiert.

Zwar gibt es – wie etwa Hans Tietgens demonstriert – Versuche, die Radikalität des Bruchs zu mildern, indem nicht „nur Anfangs- und Endzeit der Weimarer Republik gegenüber gestellt" (Tietgens 2001, 37) werden. Tietgens registriert Zwischenschritte bzw. Übergangsbereiche, aus denen heraus sich das Zustandekommen der Prerower Formel erklären lässt, er möchte zeigen, dass die Volksbildung ihren theoretischen Bezug zur individuellen Menschwerdung nicht erst 1931 verwarf, sondern Erosionen bereits früher begannen. Auch wenn dieser Denkstil der Weimarer Volksbildungsüberzeugung entwicklungsgeschichtlich die holzschnittartige Kontur nimmt, bleibt der grundsätzliche Topos erhalten, nämlich die Gegenüberstellung von zweckfreier Allgemeinbildung und instrumenteller Berufsbildung. Wonach die Volksbildung während der Weimarer Republik trachtete, wird auf diese Weise chronologisch strukturiert zu einem Entweder-Oder polarisiert – Allgemein-

bildung oder Berufsbildung. Daran ändert auch die wiederholte Anerkennung, beide Bildungsarten wären zu derselben Zeit ‚sowohl als auch' parallel praktiziert worden (Steindorf 1960, 175; Tietgens 1971, 46; Hülsebusch 1982, 56), nichts. Es bleibt dabei: Zwei vermeintlich miteinander unvereinbare Standpunkte determinierten den Diskurs. Inwiefern sich bereits mit dem Ausrufen der Weimarer Republik *begrifflich* die *Bedeutung* von Allgemeinbildung gewandelt hat, bleibt Tietgens' neujustiertem Sehwinkel genauso versperrt.

Was damals geschehen ist und wie in den Geschichtsbüchern über die Volksbildung das Damals heute dargestellt wird, sind somit zwei divergent zu betrachtende und zu bewertende Sachverhalte. Der vorliegende Beitrag greift das eine wie das andere auf, indem er beides, die stattgefundenen Ereignisse und die darüber reproduzierten Berichte, betrachtet und zueinander ins Verhältnis setzt. Angeboten wird gegenüber den oben genannten Aussagen der erwachsenenpädagogischen Historiografie eine Deutungsdifferenz der Vergangenheit, die gleichzeitig korrigierend auf das Heute zurückwirkt, wie dieses aufs Früher schaut. Kontrovers diskutierte Varianten des Weimarer Volks*bildungsbegriffs* können innerhalb der erwachsenenpädagogischen Historiografie Impulse generieren, den eigentlichen Inhalt der Streitgespräche umfassender zu prüfen.

2. Nur scheinbar ein Widerspruch zwischen Allgemein- und Berufsbildung

Je nuancierter die Friktionen der in Kapitel 1 erwähnten, in den 1920er Jahren geführten verbalen Zerwürfnisse ausgeleuchtet werden, desto klarer und deutlicher zeigt sich, womit alle nicht sympathisierten: Es ging weniger darum, allgemeine und berufliche Bildung als antonymes Vokabelpaar zu etikettieren oder das eine dem anderen vorzuziehen. Beabsichtigt war indes deren *Fusion*. Der Terminus ‚Allgemeinbildung' versöhnte die bisherigen Kontrahentinnen, wodurch neue Lesarten von allgemeiner Bildung entstanden.

Vertreten wird im Beitrag demnach die These, dass der Niedergang des wilhelminisch-kaiserlichen Untertanenstaats, der zur politischen Neukonfiguration Deutschlands führte und ein republikanisch-parlamentarisches Regierungssystem hervorbrachte, die Volksbildung dazu nötigte, den Ausdruck ‚Allgemeinbildung' mit einer *neuen Semantik* zu versehen. In den Fokus rückt dann nicht mehr der Konflikt zwischen Allgemein- und Berufsbildung. Fruchtbarer erscheint es vielmehr, Ermittlungen dahingehend aufzunehmen, wie sich das Wort ‚Allgemeinbildung' *sprachlich* veränderte (Schönhold 2023, 69). Sofern berufliche Bildung im Konzept der Allgemeinbildung Platz fand, verblasste obligatorisch das Spannungsverhältnis zwischen beiden Bildungsansichten.

Sollte dieser Verdacht zutreffen, entfaltet sich daraus denklogisch unmittelbar ein zweiter Einwand: Jener Bildungsbegriff, wie ihn Humboldt seinerzeit vor dem Hintergrund der Französischen Revolution entwarf (Casale 2022, 85–91), spielte zu Beginn der Weimarer Republik keine Rolle (mehr). Humboldt galt beim Konzipieren der Weimarer Volksbildung allein als Negativfolie. Wenn über Volksbildung gesprochen oder geschrieben wurde, dann lassen sich

höchstens Abweichungen gegenüber dem neuhumanistischen Bildungskonzept – und damit akzeptierte Annäherungen an eine beruflich-instrumentelle Bildung – identifizieren. Es ist also nicht die Frage zu stellen, wann zweckfrei-humanistische Bildung ihre Bedeutung verlor – denn das tat sie von Anfang an –, sondern lediglich in *welcher Form* dies geschah. Humboldts Erbe auszuschlagen, stand nie zur Debatte.

Einer erwachsenenpädagogischen Historiografie, die an diesen Prämissen der Weimarer Volksbildung zweifelt, kann hier nicht zugestimmt werden. Was aber aus dieser Erkenntnis folgt, ist dafür umso zeitangemessener zu rekonstruieren. Es gab damals durchaus mannigfaltige Voten, welche Auswirkungen die Abkehr von der Humboldtschen Bildungstradition für das Weimarer Volksbildungskonzept hatte.

Um das Behauptete nachzuweisen, werden im weiteren Verlauf Aussagen über die Volkshochschule betrachtet. Dieses Motiv ist einfach erklärt: In ihr manifestierte sich organisational die Idee der Weimarer Volksbildung, es ging um die „Schaffung einer nun ganz neu verstandenen Institution Volkshochschule" (Röhrig 1991, 468). Das durch die Novemberrevolutionen gespaltene Deutschland musste gedanklich wieder vereint werden, dazu sollte die Volkshochschule als Einrichtung beitragen.

2.1 Zugeschriebene Rolle der Volkshochschule in diesem Widerspruch

„Die Volkshochschule betrachtete sich als Brücke, die ‚geistigen und manuellen Arbeiter' in Verbindung zu bringen und die Grundlage des gegenseitigen Verstehens und Vertrauens zu schaffen" (Kappe 1964, 125), sie sollte „soziale Schranken" überwinden „und eine integrative kulturelle Identität" (Siebert 2009, 8) entwickeln. Pädagogisch-didaktisch angelegte Arbeitsgemeinschaften skizzierten den „Kern des Volkshochschulgedankens" (Picht 1919, 2), deren Anwendung entfachte im Weimarer Volk ein Gemeinschaftsgefühl (Günther 1988, 22). Dieser Anspruch ging in Erfüllung, denn die Volkshochschule hatte die „echte demokratische Selbstverwaltung [...] zum Prinzip der eigenen Organisation gemacht" (Borinski 1954, 44).

Die Wörter ‚Volksbildung' und ‚Volkshochschule' fielen in ihren Bedeutungen regelmäßig zusammen. Mit der Volkshochschule wurde eine „politische Zielsetzung" angepeilt, welche die „Bildung des einzelnen in und für seinen Lebenskreis" (Günther 1988, 22) verfolgte. Ihr oblag es praktisch, „[e]ine vom nationalen Zusammenbruch und von materieller Not gekennzeichnete Lebenssituation" zu überwinden und die „Wiederherstellung der Volkseinheit" zu erreichen, indem sie den Ort darstellte, „an dem sich Volksbildung als Volkbildung ereignen sollte" (ebd.). Die Volkshochschule modellierte realiter „repräsentativ [...] die Probleme, vor denen die Gesellschaft der Weimarer Republik insgesamt stand" (Langewiesche 1989, 348). Nachdem Deutschland den Ersten Weltkrieg kraft eines Waffenstillstandersuchens an die Alliierten stoppte – inoffiziell ähnelte dies der vorbehaltlosen Kapitulation –, war sie für die physisch gebeutelte und psychisch irritierte Weimarer Öffentlichkeit „eine Art neuer Lebensform gewesen" (Kappe 1964, 103).

Aussagen zur Volkshochschule verkörperten somit die Idee der Weimarer Volksbildung *par*

excellence. Für Dikau nimmt die Volkshochschule daher „eine Schlüsselstellung" (1975, 107) im Feld der deutschen Erwachsenenbildung ein. Klaus Senzky nennt sie die „wichtigsten Einrichtungen der Erwachsenenbildung" (Senzky 1984, 465). Laut Olbrich trat sie für die Entwicklung der Weimarer Volksbildung „bestimmend" (Olbrich 2001, 148) auf. Und Wolfgang Schulenberg spricht vom „Prototyp" (Schulenberg 1964, 65) der Erwachsenenbildung. Ihre Bedeutsamkeit wird aber keineswegs nur retrospektiv erkannt. Werner Picht etwa bescheinigte der Volkshochschule einst bereits eine „abergläubische Bedeutung" (Picht 1950 [1936], 116).

Da Humboldts Bildungsglaube für die Volkshochschule nicht länger infrage kam, traten Unstimmigkeiten im Verhältnis zur Universität zum Vorschein. Schließlich ging Humboldt von einer „Einheit des Unterrichts" (Humboldt 1964b [1809], 168) aus. Kaskadenartig angeordnet, angefangen beim Elementar- und fortgesetzt im Schulunterricht der allgemeinbildenden Schulen, mündete sein menschlicher Bildungsweg in höchster Form an der Universität. Das Wesen der Universität bestand laut Humboldt darin, „innerlich die objective Wissenschaft mit der subjectiven Bildung, äußerlich den vollendeten Schulunterricht mit dem beginnenden Studium unter eigener Leitung zu verknüpfen" (Humboldt 1964 [1810], 255). Für ihn gehörte die selbstständige Forschung zum zentralen Element von allgemein-wissenschaftlicher Bildung. Jene eigenständige Auseinandersetzung mit der *objektiven* Wissenschaft ermöglichte auf individueller Ebene die Vergewisserung von Subjektivität. Eine Volkshochschule, welche zwar „für das Volk die höchste Bildungsstätte darstellt" (Strecker 1921, 730), gleichermaßen jedoch zur „Hebung der Persönlichkeit *im Rahmen* der Gesellschaft" (Merz 1921, 44; H. i. O.) beitragen sollte – und damit aller Objektivität misstraute, welche über die konkreten sozial-gesellschaftlichen Verhältnisse hinausreichte –, konnte schwerlich einer Universität entsprechen, wie sie Humboldt begehrte. Die Bedeutung von akademischer Bildung, und damit auch der Stellenwert von Wissenschaft, gerieten in Verruf.

2.2 Bezugnahmen auf die Rolle der Volkshochschule (Viktor von Weizsäcker, Werner Picht)

Allerdings entstand keine universell-generische Vision von Volkshochschule, mit der sich sämtliche Protagonist:innen identifizierten. Es gab eine ausgiebige Kontroverse über das, was Volksbildung sein und leisten sollte. Viktor von Weizsäcker und Picht führten 1922 in Form offener Briefe in der Zeitschrift *Die Arbeitsgemeinschaft* einen Disput, der verdeutlicht, wie inhomogen während der Weimarer Republik Humboldts Bildungswechselwirkung diskutiert und letztlich zurückgewiesen wurde. Weizsäcker forderte eine Anpassung der Wissenschaft, weil diese für ihn nicht mehr bildend wirkte. Mit ihren „übersubjektiven, allgemeingültigen und notwendigen Wahrheiten" (Weizsäcker 1922, 201) spiegelte sie nicht länger die gesellschaftliche Realität wider. „[W]as abstrakt, allgemein, überpersönlich, übergeschichtlich" (ebd., 204) war, ermöglichte keine sozial-demokratische Gesellschaft. „[E]ine andere wissenschaftliche Wahrheit" suchend, „welche in besonderer Weise gemeinschaftsbildend wirken könnte" (ebd., 202), führte Weizsäcker zu einem

Wissenschaftsmodus, der das Zusammenleben der Menschen als „Einheit derer, die nicht ‚etwas' verstehen, sondern die sich untereinander verstehen" (ebd., 205), ernstnahm. Hinter dieser Argumentation verbarg sich jener Versuch, Universität und Volksbildung unter ein einheitliches Bildungsprinzip zu summieren, indem die Universität ihre Wissenschaftshaltung an die ersetzten gesellschaftlichen Verhältnisse anpasste, um den Bedürfnissen des Volks zu genügen. Ein Gedanke, den übrigens Carl Becker, während der Weimarer Republik zeitweise preußischer Kultusminister, mit ähnlicher Ausdrucksweise vortrug (Becker 1919, 6). Picht teilte Weizsäckers Diagnose, er zog daraus aber andere Konsequenzen. Ihm schwebte vor, Volksbildung konzeptionell gänzlich ohne Engagement der Universität umzusetzen. Erstere stellte für ihn „nicht eine neue Organisationsform geistigen Unternehmertums" dar, sondern das erwähnte „Organ einer neuen geistigen Lebenswelt im Volk" (Picht 1922, 214). Ohne wissenschaftliche Erkenntnisse pauschal zu ignorieren, dürfe sich die Volkshochschule trotzdem niemals an der Wissenschaft als solche beteiligen. Da sie genötigt war, „Wissen neu zu gliedern" (ebd., 213), besaß die Volkshochschule „(grundsätzlich), im Gegenteil zur Universität, eine geistige Orientierungsmöglichkeit, ein Ausleseprinzip und eine Werteskala" (ebd., 212–213). Für Picht schien eine Koexistenz von Universität und Volkshochschule angezeigt, er hatte kein Interesse daran, institutionelle Überschneidungen herbeizuführen. Was Wissenschaft als Erkenntnis anbot, das konnte der Volksbildung keinen sozialen Nutzen bringen. Bekanntlich ging sie von gesellschaftsfernen Voraussetzungen aus, welche allein dem Individuum dienten und damit zum Egoismus führten. Eine Modifizierung der Universitätsstandards für Volksbildungszwecke sah Picht als vergebens an.

Weizsäcker und Picht lehnten Humboldts Bildungsideal ab, taten das aber auf diametrale Weise. Weizsäcker hielt prinzipiell an der Wissenschaft als (Volks-)Bildungsmedium fest. Jedoch bedurfte für ihn Humboldts Durchdringung von objektiver Wissenschaft und subjektiver Bildung der Revision. Eins der assoziierten Glieder musste mit gebräuchlichen Konventionen brechen: Weizsäcker erteilte allem wissenschaftlichen Aufklärungseifer eine Absage, solange er den Notwendigkeiten des menschlichen Zusammenlebens losgelöst entgegentrat. Die Wissenschaft sollte den Lebenswelten der Menschen uneingeschränkt Privilegien zugestehen, um ihre Existenzberechtigung zu bewahren, sie konnte im eigentlichen Sinne nicht mehr *allgemein* gültig sein. Indem Weizsäcker den Einfluss wissenschaftlicher Elemente lediglich aktualisierte, ohne Wissenschaft *in toto* aus der Volksbildung zu subtrahieren, stand dieser Humboldt ‚näher' als Picht, der beide Dinge auf separate Ursprünge zurückführte und deswegen für nicht vereinbar hielt.

3. Allgemeinbildung *trotz* Wilhelm von Humboldt – Kompositionsversuche (Max Scheler, Eduard Spranger)

Der Soziologe Max Scheler dachte ähnlich wie Picht und forderte „*[s]elbständige, von der Universität unabhängige Volkshochschulen*" (Scheler 1926 [1921], 509; H. i. O.).

Zurückgewiesen wurden von ihm jegliche Volksbildungsbemühungen des Kaiserreichs. Es war eklatant, dass „eine Universitätsausdehnungsbewegung als Grundform der deutschen Volksbildung in der Volkshochschule gar nicht mehr ernstlich in Frage kommen kann“ (ebd., 490). Zwar florierte die „Institutionalisierung der *volkstümlichen Hochschulkurse*“ im wilhelminischen Deutschland zum „Wegbereiter allgemeiner, wissenschaftsorientierter Erwachsenenbildung“ (Seitter 1993, 56; H. i. O.), und „‚[v]olkstümliche Kurse von Hochschullehrern‘“ (Berke 1984, 17) galten bis dahin als „das damalige Verständnis von Volkshochschule“ (Preu & Schöll 2018, 216). Scheler sah nun aber in der Universitätsausdehnungsbewegung eine Schwachstelle verwoben: Ihre Begründung fußte für ihn ebenso auf der neuhumanistischen Bildungsvorstellung. Aus diesem Faktor entstand der „schwerste der angezeigten Mängel der deutschen Bildung überhaupt“ (Scheler 1926[1921], 499), nämlich dass „geistige Menschenbildung durch Philosophie, Geschichte, Religion, Dichtung, Kunstwissenschaft an die erste Stelle [...] gesetzt“ (ebd.) wurde. So brachte die strenge Wissenschaftsorientierung „[k]leine Gelehrte ohne Weltkontakt und leere Intellektualisten“ hervor, „denen unverdautes und im Berufe unanwendbares gelehrtes Wissen im Bauche klappert“ (ebd., 498). Universitätsabsolvent:innen waren zwar „[a]n Wissen reich“, aber „an Stellungnehmen-können und an Verantwortlichkeits- und Mitverantwortlichkeitssinn für diese Stellungnahme *arm*“ (ebd., 498; H. i. O.).

Die Universität lehnte jegliches, egal wohin geartetes, „begrenztes Ziel [...] ab“ (ebd., 494), ein Anspruch, der allerdings in der Weimarer Republik unausweichlich geworden war. Inkongruente Weltanschauungen miteinander zu verbinden, figurierte zum Bildungszweck. Volksbildung sollte daher „nicht nur der Bildung, sondern auch der geistigen nationalen Einigung dienen“ (ebd., 519). „Es muß aber gerade eines der Hauptziele der Volkshochschule bleiben, die konfessionelle und parteiliche *Zersplitterung unseres Volkes* zu *vermindern* und die Fähigkeit wahrhaft *gemeinsamer* Ziel- und Wertsetzung wieder hervorzubringen, die uns in Deutschland verloren gegangen ist“ (ebd., 518; H. i. O.). Akademische Bildung könne das nicht leisten, weil sie keine „allseitige Bildung ist“ (ebd., 501). „Bildungswert“ besaß laut Scheler „nur dasjenige Wissen, das für den ganzen Menschen und für seine Aufgaben als ganzer Mensch unmittelbar fühlbaren Sinn und Wert hat“ (ebd., 520).

Scheler optierte daher für eine Unterscheidung von positivem Fachwissen und geistiger Selbstentfaltung, Wissensarten, die er Leistungs- und Bildungswissen nannte (Scheler 1926[1921], 250). Ersteres adressierte für ihn „das Werdensziel der praktischen Beherrschung und Umbildung der Welt für unsere menschlichen Ziele und Zwecke“, während Letzteres zum „Werden und [zur] Entfaltung der Person“ (ebd.) gehörte. Die aufgezählten Entwicklungsfacetten brachte er in „eine sehr klare und sofort einleuchtende [...] *objektive Rangordnung*“ (ebd.; H. i. O.), die da lautete:

> „Vom ‚Beherrschungswissen‘, das der praktischen Veränderung der Welt und den möglichen Leistungen dient, durch die wir sie verändern können, geht die Wegrichtung zum ‚Bildungswissen‘, durch das wir das Sein und Sosein der geistigen Person in uns zu einem

Mikrokosmos erweitern und entfalten, indem wir an der Totalität der Welt [...] Teilhabe zu gewinnen suchen" (ebd.).

Bildungswissen verarbeitete als höhere gedankliche Instanz die auf praktische Methoden reduzierte technische Gestaltung der Welt und formte angesichts der gesellschaftlichen Lebensbewältigung menschliche Einstellungen. Nicht nur eine derartig korrelierte Abfolge von Wissensgattungen wäre für Humboldt sicherlich undenkbar gewesen. Scheler hievte das Bildungswissen über keine Zweckorientierung hinauf. So vergrößerte er noch zusätzlich den Abstand zu Humboldt.

Auch Eduard Spranger hielt nicht am neuhumanistischen Menschenbild der originellen Selbstentfaltung fest. Bildung von Erwachsenen konnte für ihn in der Weimarer Republik keine reine Angelegenheit persönlicher Individualität sein (Spranger 1928 [1920], 174; Spranger 1932 [1916], 18). „Bei näherer Betrachtung enthüllt" das Humboldtsche Bildungsideal „seine politische Seite, ja es ist sogar nur aus dem Zusammenhang einer bestimmten Stufe der Staatsentwicklung heraus ganz zu verstehen", da „der Gedanke eines reinen freien Menschentums [...] nichts anderes als die Parallelerscheinung zu der liberalen Staatsauffassung" (Spranger 1932 [1916], 9–10) darstellte. „[D]as politische Ideal" der Weimar Republik durfte „in diesem Sinne nicht mehr auf der Basis der alten Humanitätsidee ruhen", denn „Erziehung für diesen Staat, das fühlen wir, muß etwas anderes sein als eine bloß aus dem Innern der Individualität entwickelnde Erziehung" (ebd., 18). Spranger intendierte, „den Staat in die Seele seiner Bürger zu pflanzen" (1928, 8), indem jeder Einzelne (und natürlich jede Einzelne) dazu gebildet werden sollte, „daß er das Überindividuelle, das geistig-ethisch Verpflichtende in seinen Busen aufnimmt" (1932 [1928], 100).

Seine Bildungstheorie synthetisierte Volksschule, berufliche Schule und Volksbildung respektive Volkshochschule zur geschlossenen Einheit (Spranger 1928 [1918], 199). Für Verbundenheit sorgte das Credo einer berufsdifferenzierten Gesellschaftsordnung als Strukturelement. Sie war sozusagen der Kitt zwischen den Bildungsübergängen der einzelnen Bildungseinrichtungen, die allesamt auf eine Allgemeinbildung abzielten, welche restlos aus beruflichen Erfahrungen und Wissenselementen stammte (Spranger 1965 [1922], 37). Anders als Scheler, der davon ausging, dass „die Arbeit des Arbeiters [...] nicht zu ‚beseelen' und zu ‚vergeistigen'" (1926 [1921], 522) sei, bejahte Spranger augenscheinlich genau das. Für ihn konnte nur eine neue Form von allgemeiner Bildung, die nicht mehr wie bei Humboldt am Anfang stand (1964a [1809], 219; 1964b [1809], 188), sondern am Ende, der Volksbildung dienlich sein. Damit gruppierte Spranger im Vergleich zu Humboldt allgemeine und berufliche Bildung invertiert.

Die Bildungsschritte „*grundlegende Bildung*" (Spranger 1928 [1918], 188; H.i.O.), „Spezialbildung" (Spranger 1965 [1922], 34) und „Allgemeinbildung" (Spranger 1928 [1918], 199) waren ausgerichtet am „Berufsleben als den Koordinatenanfangspunkt" (Spranger 1965 [1922], 41), denn „*[d]er Weg zur höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf*" (Spranger 1928 [1918], 189; H.i.O.). Eine solche Prioritätensetzung in der Reihenfolge von allgemeiner und beruflicher Bildung ermöglichte es Spranger, das zuvor Dualistische miteinander zu vereinen.

Seines Erachtens legte er damit den Beweis vor, „daß das Berufsstudium sehr wohl mit allgemeiner und idealer Bildung verbunden werden kann, die sich dann wie ein Kranz um den Mittelpunkt der eigenen Lebensnotwendigkeiten herumlagert“ (Spranger 1928 [1918], 193).
Zwar hieß das dritte Bildungsstadium ‚Allgemeinbildung‘, jedoch konnte dieses zeitlich erst *nach* der Spezialbildung Wirkung entfalten und nicht davor. Berufsbildung geriet zur Bedingung für Allgemeinbildung. Sprachlich blieb der Verweis auf allgemeine Bildung erhalten, und damit der latente Bezug zu Humboldt existent. „Hält man den Namen fest, so gibt es“ laut Spranger „noch eine andere Allgemeinbildung, die statt am Anfang vielmehr am Ende des ganzen Bildungsweges liegt und die sich, soweit ein Menschengeist dafür überhaupt Raum hat, des unübersehbaren Lebensstoffes bemächtigt, über die enge Stätte des nächsten Wirkens und Erlebens hinauswächst und den Menschen auch mit ferneren Welten in Berührung setzt“ (ebd., 188). Da allerdings die dahinterliegende liberale Staatskonzeption aus ihrer historischen Verankerung gelöst und an gegenwärtige soziale Verhältnisse angepasst wurde, fiel der neuhumanistische Bildungsanspruch in sich zusammen. Spranger unterstrich diese Tatsache, indem er Humboldts allgemeine Bildung durch das neu verwendete Wort ‚Allgemeinbildung‘ substituierte.

4. Keine Kompromisse – Allgemeinbildung *ohne* Wilhelm von Humboldt (Hans Freyer)

Versuchten Scheler und Spranger bei der Konzeption ihrer arbeits- und berufsbezogenen Allgemeinbildung noch mit Humboldts Bildungsideal zu vermitteln, verlor der Soziologe Hans Freyer daran jegliches Interesse und durchtrennte sämtliche Fäden zum Neuhumanismus. Wissenschaft galt ihm als Bedrohung, sie verschleppte die Menschen aus ihren Lebensverhältnissen, anstatt zu diesen hinzuführen. Akademiker:innen glaubten seiner Einschätzung nach an einen „absoluten Wert“, sie verzichteten auf „die ursprüngliche Lebensfülle und Ganzheit naturwüchsiger, volkswüchsiger Menschen“ und wagten es, „lebensfremd zu werden“ (Freyer 1929, 3). „Aber gerade dadurch und nur dadurch wird die Wissenschaft eine autonome Welt“ (ebd.). Volksbildung erfordere hingegen „einen völlig eigenen Standort“, den die Wissenschaft nicht bieten könne, „nämlich den Menschen in seiner konkreten Lebenssituation“ (ebd., 7). Anders als akademische Bildung löste sie „denjenigen, den sie bildet, keineswegs aus seinem Leben ab“, sondern „ergreift vielmehr den Menschen in seiner konkreten Situation, im Rhythmus seines natürlichen Lebenslaufes, in seiner Familie, in seinem Beruf, in seiner Arbeit und in seiner Feier, in seiner Klassenlage, in seiner Stammeseigentümlichkeit, in seinem Volkstum“ (ebd., 8).
Freyer war sich mit Picht und Scheler einig, er sah in Volkshochschule und Universität „zwei Systeme der Bildung“, die „nie eins“ (ebd., 13) werden konnten. Um die Volksbildung nicht zum „Anhängsel der Universität, zu ihrer verdünnten Wiederholung, zu ihrer volkstümlichen Ausweitung“ zu machen, brauchte es „Autonomie der Volksbildung“, weil sie „eine autonome Bildungsform darstellt“ (ebd., 7). „Die Frage, wie für uns Bildung im Leben steht“, bestand laut Freyer darin, „wie

weit unser Bildungsbegriff vom klassischen entfernt ist“ (Freyer 1931, 600). Eine solche Bildung „fragt nicht mehr nach den geistigen Gehalten, die die Menschen binden, sondern nach den Lagen, insbesondere nach den gesellschaftlichen Lagen, die auf diese geistigen Gehalte ansprechen und ihrer Wirkung Raum geben“ (ebd., 604). Der Zweck von Volksbildung war „nicht die objektive Ordnung einer geistigen Welt“, eher gehörte zu ihr eine latente „Norm“, gewissermaßen „diejenige Ordnung, die im Leben selbst verborgen liegt“ (Freyer 1929, 9). Daraus bestand die immanente Struktur der Volksbildung, „denn in ihr wird das einzelne Leben allererst konkret, hier bestimmt sich sein Arbeitsinhalt, sein Berufsschicksal, sein Lebensweg“ (ebd.).

Bildungstheoretisch rückte wie bei Spranger der Beruf ins Zentrum. Berufliche Vertrautheit filterte jene individuellen Eindrücke, die zur gedanklichen Architektur einer profanen Umwelt beitrugen. Die Volkshochschule „appelliert an die Sachkenntnis, an die Berufserfahrung, die der arbeitende Mensch mitbringt. Der arbeitende Mensch ist imstande, im Gleichnis seiner Arbeit eine Fülle gesetzlicher Einsichten zu gewinnen, und in dem Maße, wie das geschieht, ist geistiger Gehalt im Alltag erweckt worden“ (ebd., 8). Bei partikularen Lebensausrichtungen konnte die Volksbildung allerdings nicht stehenbleiben. „Auf eine überindividuelle Ordnung muß freilich auch die Volksbildung immer zurückgreifen“, forderte Freyer trotz seines Rufs nach menschlicher Beschaffenheit, welche von Arbeit und Beruf abhing. „Aber das ist nicht die sachliche Ordnung einer geistigen Wertwelt, sondern die lebendige Ordnung des gesellschaftlichen Ganzen, des Volkes“ (ebd., 9). So blieb auch bei ihm sprachlich (allgemeine) Bildung stets mehr als berufliche Wissensvermittlung, denn weiter „gibt es natürlich, über alle Fachbildung und Berufsbildung hinweg, noch ‚die‘ Bildung und ‚den‘ Gebildeten, als Realität, als Forderung, sogar als Notwendigkeit der Zeit“ (Freyer 1931, 622). Um Verwechselungen auszuschließen, konkretisierte Freyer in demselben Manuskript wenige Absätze später unmissverständlich die gemeinte Bildungsfasson: „Nicht Bildung im humanistischen Sinn, keine Repräsentation in der Form der Individualität“ (ebd., 623).

5. Volksbildung ist Allgemeinbildung – Allgemeinbildung ist Berufsbildung (Robert von Erdberg, Theodor Bäuerle, Alfred Mann)

Robert von Erdberg galt in der Weimarer Republik als der „führende Repräsentant der Neuen Richtung“ (Olbrich 1991, 283) der Volksbildung (ähnlich Tietgens 1993, 66; Nandzik 2001, 54; Wieckenberg 2017, 243; Dostal & Stifter 2018, 173). Er forderte eine „vom Menschen aus eingestellt[e]“ (Erdberg 1924, 10) Volksbildung, in der „[n]icht die Masse dessen, was ein Mensch weiß oder die er gelernt hat“ (Erdberg 1913, 202; beim Geschriebenen handelt es sich streng genommen um ein Zitat, das aus Paulsen 1903, 663 stammt) ein gebildetes Individuum ausmachte. Für ihn war die „Entwicklung der Persönlichkeit“ (Erdberg 1911, 382) nur dann gewährleistet, wenn „die Kraft und Eigentümlichkeit“ der Informationsverarbeitung beachtet wird, also „womit er [der Mensch;

R. S.] es [das Wissen; R. S.] sich angeeignet hat“ (Erdberg 1913, 202). Solche Textpassagen könnten den Anschein erwecken, hier stand tatsächlich Humboldts angestrebte individuelle Persönlichkeitsentwicklung als Kräftebildung im Vordergrund.

Um zu verdeutlichen, inwieweit das nicht zutraf, braucht es keinen hermeneutischen Auslegungsversuch. Erdberg selbst urteilte darüber und bestritt nachweislich mögliche Gemeinsamkeiten mit Humboldt. Obwohl er von Individualität und Persönlichkeitsentwicklung ausging, war es ihm wichtig, der relevanten Leserschaft zu signalisieren, dass sein Denken nichts mit der neuhumanistischen Bildungstradition gemeinsam hatte. Gegen diese äußerte er deutliche Ressentiments. Für Erdberg dünkten seine Erläuterungen nur auf den ersten Blick so, „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 armseliges Ich konzentrieren zu dürfen“ (Erdberg 1911, 387). Tatsächlich jedoch lag die Sache gänzlich anders, denn „[w]ir sind weit davon entfernt“ (ebd.). Wenn Erdberg die Entwicklung der Persönlichkeit interpretierte, dann gelang ihm dies ausschließlich unter Verwendung eines Gemeinschaftskollektivs, das jeglichen subjektiven und individuellen Wesensbestandteilen vorausging. Alle Menschen der Weimarer Republik standen im „Dienst für die Gesamtheit“ (ebd.), *bevor* sie als einzelne Teile dieser Gesellschaft gesehen wurden. Das war die Essenz ihres Daseins – und daraus abgeleitet die Triebfeder ihrer Bildung. Aus dieser Implikation formte Erdberg den Leitgedanken der Volksbildung.

Weil Erdberg seiner Bildungsüberzeugung die Gemeinschaftsorientierung als zentrales Prinzip einschrieb, legitimierte sich Volksbildung noch immer aus kultur-gesellschaftlichen Aspekten heraus. Zwar postulierte Erdberg in dieser Hinsicht die Überwindung der kaiserlichen Volksbildungsphase (1924, 10), tatsächlich wurde er aber seinem eigenen Anspruch nicht gerecht. Kultur blieb weiterhin die entscheidende Referenz, und der Verweis auf das Arbeitsleben nahm dabei noch an Bedeutung zu. Für Erdberg brauchte es den Beruf, dieser war das Medium, damit die Weimarer Bevölkerung sich bilden konnte, 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“ (1911, 369). Die berufliche Existenz stellte den Ursprung der Persönlichkeitsentwicklung dar, es galt als Tatsache, dass „der Beruf das Zentrum sein muß, von dem aus sich die Bildung gestaltet“ (Erdberg 1919, 31).

Jenen Vermittlungsversuch zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung anzusteuern, charakterisierte auch den Volksbildner Theodor Bäuerle, der zwar eine „Menschwerdung“ einforderte, die für ihn „Entfaltung der Persönlichkeit, [...] das ‚Zu-sich-selbst-kommen‘ des Menschen“ (Bäuerle 1918, 64) bedeutete. Wie selbstverständlich gehörte aber obendrein zu seiner Volksbildungsabsicht „ein bewußtes Verhältnis des Menschen zu seinem Leben“ (Bäuerle 1923, 6), das in der Hauptsache vom Beruf geprägt war. Bäuerle vertrat die Gesinnung, dass sich der Mensch „[i]m Beruf [...] in besonderem

Maße als soziales Wesen" (ebd., 7) erwies. Ein berufsfixiertes Denk- und Wahrnehmungsschema war konstitutives Merkmal der Volksbildung, denn „das Menschsein beruht aber gerade darin, daß die Arbeit zum subjektiven Wert wird, und das wird sie nur, wenn der Arbeiter inneren Anteil an dem Gesamtertrag der Arbeit nehmen kann" (Bäuerle 1924, 822).

Alfred Mann übernahm 1928 zuerst den stellvertretenden und ab 1930 bis zur Auflösung am 11. November 1933 den Vorsitz des Reichsverbands der deutschen Volkshochschulen. Durch diese Repräsentations- und Gestaltungsfunktion war er eng in institutionelle Kontexte der Volkshochschule eingebunden. Seine Zielsetzung der Volksbildung bestand gleichermaßen in „*Berufs-Entfaltung*" und „*Volk-Bildung*" (Mann 1929c, 3; H. i. O.), wobei die zwei Momente untereinander von einem immanenten Zwiespalt geprägt waren. Die Oppositionen löste Mann auf, indem „[d]as Wort ‚Beruf'" [...] nicht in der landläufigen Oberflächenauffassung einfach als ‚Beschäftigungsposten im Arbeitsleben' genommen" (ebd., 4) dastand, „sondern im Sinne des alten: ‚Werde, wer du bist!'" (ebd.). Falls im Innern des Menschen ein Wollen existierte, das dieser „mit seinen besonderen natürlichen Anlagen und Kräften [...] erreichen soll", wie „die Eiche das Entwicklungsziel der Eichel ist" (Mann 1929a, 236), konnte der Beruf nur „Berufung" (Mann 1929b, 129) sein.

Allerdings war das erwähnte Berufsschicksal keine rein geistige Fügung. Zwar leugnete Mann weder die individuelle noch die eigenständige Seite der Bildung. Für ihn stand außer Frage, „[d]aß die Anlage des Menschen sich bloß entfalten können, wenn er sie selbst betätigt" (ebd., 131), denn „in der Seele des Menschen lebt und wird ihr [sic!] organisch zum Bildungsgut verschmolzen nur, was er mit eigener Aktivität ergreift oder gestaltet; echten Bildungswert hat für mich nur die Erkenntnis, die ich selbst aufzubauen verstehe, nur der Gedanke, den ich selbst zu denken weiß, nur das Kunstwerk, das ich selbst erlebe" (ebd.).

Um die individuelle Dimension aber nicht überzubetonen, verwies Mann auf seine Eindrücke, welche er während der Heidelberger Konferenz *Universität und Volkshochschule* im April 1929 gewann, und zwar, dass „die mit ‚Beruf' begriffene Bildungszielsetzung gelegentlich dahin mißverstanden" wurde, „als sei damit eine Entwicklung des Menschen lediglich ‚aus ihm selbst heraus' ohne seine Beziehung zu Gegenständen und Aufgaben gemeint" (Mann 1929a, 238; Fußnote 2). Dieses Trugbild wollte er nicht gelten lassen. Zur Relativierung eines solchen idealistisch-individualistischen Standpunkts stellte Mann klar, „daß genau das Gegenteil wahr ist", denn „[d]ie Anlagen (Gaben) des Menschen sind ja ohne Bezug auf die Aufgaben schon garnicht zu bestimmen (zu erfassen), geschweige denn auszubilden" (ebd.). „Unter ‚Beruf'" verstand er in diesem „Zusammenhange also *die Entwicklungszielrichtung des einzelnen Menschen, die ihm durch das eigentümliche objektive Aufeinanderbezogensein seiner natürlichen Anlagen und entsprechender Wertforderungen gesetzt ist*" (Mann 1929b, 129; H. i. O.). Dieser reziproke Prozessablauf ging seiner Ansicht nach dann besonders ausgeprägt vonstatten, „[j]e vollkommener die organische Synthese und hierarchische Ordnung

dieser Anlagen und Werte im Menschen gelingt“ (Mann 1929c, 4).

Umso besser das Zusammenspiel zwischen ‚innen‘ und ‚außen‘ laut Mann demnach funktionierte, „desto abgeklärter erscheint die Persönlichkeit“ (ebd.). Jeder Mensch verinnerlichte jene „Wertforderungen“, bestehend aus „praktischer, wissenschaftlicher, ästhetischer, sittlicher, religiöser Art“ (ebd.), die mit dem entsprechenden Beruf korrespondierten. Zum Ausbalancieren beider Pole bedurfte es für Mann der Bildung, denn „echte Menschenbildung hat dort statt [sic!], wo jeweils aus den beiden Bereichen zusammenstimmende Rufe aufgefangen und einander zur Persönlichkeitsbildung vermählt werden“ (Mann 1929b, 129).

6. Den vermeintlichen ‚Riss‘ historiografisch angebracht ausleuchten

Die Weimarer Volksbildung war ein komplexer Gedankenzusammenhang, aufgebaut einerseits durch eine Reihe disparater (Einzel-) Positionen. Es gab keine reichsweit harmonische Idee der Volksbildung. Bezeichnungen wie ‚Berliner Richtung‘, ‚Thüringer Richtung‘, ‚Kölner Richtung‘, ‚Essener Richtung‘ oder ‚Frankfurter Richtung‘ betonen historiografisch diese Vielfältigkeit der variierenden Ansätze, aus denen heraus die konkrete Volkshochschularbeit erfolgte (Röhrig 1995, 85; Seitter 2018, 377). Der Beitrag hat ausschnitthaft in Teilen einige dieser Meinungssilhouetten wiedergegeben. Trotz solcher spezifischen Ausprägungen ist der Hinweis von Reimers richtig, dass „die praktische Bildungsarbeit Gemeinsamkeiten aufwies“ (Reimers 2000, 35). Es existierte „eine Fülle verschiedener Standpunkte“, die „aber doch auch eine inhaltliche, gesittungsmäßige und didaktische Einheit“ umfassten und „sich als bestimmt genug“ erwiesen, „um zur Grundlage der Bildungsarbeit zu dienen“ (Flitner 1982 [1953], 260). Schnittmengen sorgten somit anderseits trotz Differenzen dafür, der Volksbildung einen zeitlich einmaligen Umriss zu verleihen, der versuchte, den sozialgesellschaftlichen Verhältnissen der Weimarer Republik nachzukommen.

Autor:innen der erwachsenenpädagogischen Historiografie lesen diesen Minimalkonsens als Anknüpfungsversuch an Humboldts liberale Bildungsidee. Dabei missachten sie allerdings, dass die gängigen Wortinhalte von ‚Menschwerdung‘, ‚Individualität‘, ‚Persönlichkeit‘ in ihrer Bedeutung an die veränderte Situation angepasst und umgeschrieben wurden. Was das Einvernehmen der Weimarer Volksbildung im Kern kennzeichnete, stellt bei exakter Betrachtung eigentlich genau das Gegenteil dar: Es war die Ablehnung der von Humboldt formulierten neuhumanistischen Bildungstradition, gerade *weil* diese die individuelle Selbstbestimmung zum Dekret allen Bildungsdenkens machte. Eine zweckfreie Menschenbildung beabsichtigte die ‚neue‘ Volksbildung mit der Volkshochschule zu keiner Zeit, aufgekündigt wurde die liberalstaatliche Idee der bedingungslosen Bildung zur Freiheit.

In der erwachsenenpädagogischen Historiografie sehen viele hingegen erst mit der Niederschrift der Prerower Formel jenes Anzeichen, wodurch die Volksbildung ihre von Humboldt eingefärbte Mentalität aufgab.

Diese Darstellung konnte widerlegt werden. Zwar mögen die Prerower Leitsätze programmatisch das Kriterium der formalisierten Wissensvermittlung hervorgehoben haben, sie stellten aber keine Korrektur des bildungstheoretischen Unterbaus der Volksbildung dar. Der Wendepunkt geschah von Anfang an, nämlich im Moment der Entstehung der Weimarer Republik. Selbst Tietgens' zeitlich frühere Suche nach graduellen Übergängen im Verlauf der Weimarer Volksbildung hilft nicht weiter. Auch er übersieht, dass die erste soziale Demokratie in Deutschland den Begriff ‚Allgemeinbildung' zweckorientiert signierte, theoretisch erkennbar an seiner sequenziellen Anordnung *hinter* der Berufsbildung. Ohne den Verweis auf die berufliche Situiertheit ließ sich demnach inhaltlich nicht mehr über Persönlichkeitsentwicklung sprechen. Allgemeine Bildung sortierte berufliche Erfahrungen und machte auf subjektiver Ebene übergreifende und zusammenhängende gesellschaftliche Sinnhorizonte sichtbar.

Die Kontroverse zwischen Allgemein- und Berufsbildung entfaltete sich weniger durch die Kategorien einer humanistisch-zweckfreien Allgemeinbildung gegen eine instrumentell-zweckorientierte Berufsbildung, sondern als semantische Verschiebung in der Bedeutung von Allgemeinbildung. Allgemeine und berufliche Bildung historiografisch als argumentative Figur der Konfrontation auszuleuchten, scheint unangebracht. Sprachlich wurde das Wort ‚Allgemeinbildung' mit einer neuen Verwendungsweise versehen, die in der beruflichen Bildung keine Antagonistin sah. Beide Bildungsarten verloren ihre eigenständige Existenzberechtigung, sie machten nur noch als aufeinander bezogene und voneinander abhängige Bildungsdimensionen Sinn.

Diese Erkenntnis berechnete den kleinsten gemeinsamen Nenner, sie war das Magma, aus dem heraus sich etliche Positionen, Perspektiven oder Standpunkte der Volksbildung formten. Personen wie Weizsäcker, Picht, Scheler, Freyer, Spranger, Erdberg, Bäuerle, Mann – und natürlich wären noch viele andere zu nennen – säten auf diesem Humus ihre Volksbildungsideen. Um jene Vielfalt ausreichend zu würdigen, sollten anstelle der Diskussionen ‚allgemeine oder berufliche Bildung' vielmehr die *Sprachformen* (als Denkweisen, Richtungen oder Schulen) von ‚Allgemeinbildung' betrachtet werden, denn sie illustrieren, wie unterschiedlich die Entäußerung vom neuhumanistischen Bildungsideal der zweckfreien (Persönlichkeits-)Bildung stattfand und welche Konsequenzen das für die theoretische Klammer zwischen Allgemein- und Berufsbildung hatte.

Volksbildnerische Auseinandersetzungen der Weimarer Zeit hinreichend zu beleuchten, sorgt automatisch für einen schärferen Blick ins Heute, das die Volksbildungsgeschichte schreibt. Es korrigiert bisherige Annahmen der erwachsenenpädagogischen Historiografie und entlarvt vermeintliche Gegensätze zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung als Scheinproblem, indem bewusstgemacht wird, dass es nicht darum geht, die Begriffe gegeneinander auszuspielen, sondern sich der damaligen Kämpfe über die Deutungshoheit des Wortgehalts von ‚Allgemeinbildung' zu vergewissern.

Literatur

Bäuerle, Theodor (1918). Staat, Volk und Bildung. In Robert von Erdberg & Theodor Bäuerle (Hrsg.). Volksbildung. Ihr Gedanke und ihr Verhältnis zum Staat. Berlin: Heymann, 55–76.

Bäuerle, Theodor (1923). Erwachsenenbildung. In Volksbildungsarchiv, 10 (1), 1–15.

Bäuerle, Theodor (1924). Vom Bildungswert der Arbeit. In Die Tat. Deutsche Monatsschrift, (11), 820–828.

Becker, Carl Heinrich (1919). Gedanken zur Hochschulreform. Leipzig: Quelle & Meyer.

Berke, Silvia (1984). Volkshochschule in Bonn 1904–1984. Bonn: Ludwig Röhrscheid.

Borinski, Friedrich (1954). Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland. Düsseldorf: Eugen Diederichs.

Casale, Rita (2022). Einführung in die Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Paderborn: Brill Schöningh.

Dieterich, Eberhard (1929). Das Bildungsproblem der Volkshochschule. Leipzig: Oscar Brandstetter.

Dikau, Joachim (1968). Wirtschaft und Erwachsenenbildung. Ein kritischer Beitrag zur Geschichte der deutschen Volkshochschule. Weinheim: Julius Beltz.

Dikau, Joachim (1975). Geschichte der Volkshochschule. In Franz Pöggeler (Hrsg.). Handbuch der Erwachsenenbildung. Band 4. Geschichte der Erwachsenenbildung. Stuttgart u. a.: Kohlhammer, 107–132.

Dikau, Joachim (1985). Integration beruflicher und politischer Bildung als historische Erscheinung. In Hans Tietgens (Hrsg.). Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 117–130.

Dostal, Thomas & Stifter, Christian (2018). Überlegungen zu einer historisch-komparatistischen Erwachsenbildungsforschung. Am Beispiel von Deutschland, Österreich und der Schweiz im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert. In Bildung und Erziehung, 71 (2), 165–185.

Dräger, Horst (1984). Historiographie und Geschichte der Erwachsenenbildung. In Enno Schmitz & Hans Tietgens (Hrsg.). Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband. Band 11 Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett-Cotta, 76–92.

Dräger, Horst (1993). Die Erwachsenenbildung der „Neuen Richtung" in ordnungspolitischer Perspektive. Ein Interpretationsversuch. In Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, (31), 47–52.

Erdberg, Robert von (1911). Die Grundbegriffe der Volksbildung. In Volksbildungsarchiv, 2 (3-4), 357–388.

Erdberg, Robert von (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.

Erdberg, Robert von (1919). Freies Volksbildungswesen. Gedanken und Anregungen. Berlin: Heymann.

Erdberg, Robert von (1924). 50 Jahre freies Volksbildungswesen. Berlin: Arbeitsgemeinschaft.

Flitner, Wilhelm (1982 [1953]). Die Theorie des Freien Volksbildungswesens seit 75 Jahren. In ders. Erwachsenenbildung. Gesammelte Schriften, Bd. 1. Paderborn: Schöningh, 251–278.

Freyer, Hans (1929). Akademische Bildung und Volksbildung. In Hefte für Büchereiwesen, 13 (1), 1–13.

Freyer, Hans (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, Ute (1988). Zur Lokalgeschichte der Volkshochschulen. Eine themenorientierte Dokumentation. Bonn: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.

Henningsen, Nicolaus (1931). Bericht über die Prerower Tagung. Zur Neuformulierung der Grundsätze der Abendvolkshochschule. In Freie Volksbildung. Zweimonatsschrift für die gesamte Erwachsenenbildung, 6 (6), 423–428.

Hülsebusch, Herwig (1982). Arbeitsgruppe II. Zusammenfassung der Diskussion. In Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.). Zukunftsaufgabe Weiterbildung. Die politische Verantwortung für die Erwachsenenbildung. Ansprachen, Referate, Diskussionen. Grundfragen zur Volkshochschularbeit. Heft 23. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband, 55–58.

Humboldt, Wilhelm von (1964 [1810]). Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In Andreas Flitner & Klaus Giel (Hrsg.). Wilhelm von Humboldt. Werke in Fünf Bänden. Band IV Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 255–266.

Humboldt, Wilhelm von (1964a [1809]). Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König. In Andreas Flitner & Klaus Giel (Hrsg.). Wilhelm von Humboldt. Werke in Fünf Bänden. Band IV Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 210–238.

Humboldt, Wilhelm von (1964b [1809]). Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In Andreas Flitner & Klaus Giel (Hrsg.). Wilhelm von Humboldt. Werke in Fünf Bänden. Band IV Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 168–195.

Kappe, Hans (1964). Volksbildung und Volkbildung. Geschichte und Idee des Reichsverbandes der deutschen Volkshochschulen. unv. Diss., Universität Münster.

Knoll, Joachim (1972). Erwachsenenbildung. Aufgaben. Möglichkeiten. Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer.

Langewiesche, Dieter (1989). Erwachsenenbildung. In Dieter Langewiesche & Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.). Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München: C. H. Beck, 337–370.

Mann, Alfred (1929a). Die Stellung der Volkshochschule im sozialen Körper. In Freie Volksbildung. Monatsschrift für die gesamte Erwachsenenbildung, 4 (4), 236–254.

Mann, Alfred (1929b). Neue deutsche Volksbildungsarbeit in ihren Grundzügen. In Neue Nachbarschaft. Akademisch-soziale Monatsschrift, 12 (5), 127–138.

Mann, Alfred (1929c). Thesen und Dialektik der Volkshochschule. In Blätter der Volkshochschule Breslau, 8 (1), 1–18.

Merz, Alfred (1921). Die Volkshochschule Groß-Berlin. In Die Arbeitsgemeinschaft. Monatsschrift für das gesamte Volksbildungswesen, 2 (2), 41–53.

Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (1919). Zur Volkshochschulfrage. Amtliche Schriftstücke. Leipzig: Quelle & Meyer.

Nandzik, Torsten (2001). Die geschichtliche Entwicklung des Verständnisses von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule nach dem 2. Weltkrieg. Universität der Bundeswehr München. https://athene-forschung.rz.unibw-muenchen.de/doc/85343/85343.pdf [17.06.2024].

Olbrich, Josef (1991). Robert von Erdberg und das Freie Volksbildungswesen. In Benno Schmoldt (Hrsg.). Pädagogen in Berlin. Auswahl von Biographien zwischen Aufklärung und Gegenwart. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 273–290.

Olbrich, Josef (2001). Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag.

Paulsen, Friedrich (1903). Bildung. In Wilhelm Rein (Hrsg.). Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Zweite Auflage. Langensalza: Beyer, 658–670.

Picht, Werner (1919). Die Aufgabe der „Arbeitsgemeinschaft“. In Die Arbeitsgemeinschaft. Monatsschrift für das gesamte Volksbildungswesen, 1 (1), 1–5.

Picht, Werner (1922). Volkshochschule und Wissenschaft. Offener Brief an Viktor v. Weizsäcker. In Die Arbeitsgemeinschaft. Monatsschrift für das gesamte Volkshochschulwesen, 3 (8), 206–214.

Picht, Werner (1950 [1936]). Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland. Braunschweig u. a.: Georg Westermann.

Preu, Andreas & Schöll, Ingrid (2018). Von der Universitätsausdehnungsbewegung zur Digitalisierung. Ein Einblick in die (mehr als) hundertjährige Geschichte der Volkshochschule Bonn. In Bildung und Erziehung, 71 (2), 216–228.

Reimers, Bettina Irina (1998). Volksbildungs- und Volkshochschulbewegung. In Diethart Kerbs & Jürgen Reulecke (Hrsg.). Handbuch der deutschen Reformbewegung. 1880–1933. Wuppertal: Peter Hammer, 355–368.

Reimers, Bettina Irina (2000). Die Neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen 1919–1933. Eberhard-Karls-Universität Tübingen. https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/47216 [17.06.2024].

Röhrig, Paul (1988). Geschichte des Bildungsgedankens in der Erwachsenenbildung und sein Verlust. In Zeitschrift für Pä-dagogik, 34 (3), 347–368.

Röhrig, Paul (1991). Erwachsenenbildung. In Christa Berg (Hrsg.). Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München: C. H. Beck, 441–471.

Röhrig, Paul (1995). 75 Jahre Volkshochschule Köln. In Detlef Oppermann, & Paul Röhrig (Hrsg.). 75 Jahre Volkshochschule.

Vom schwierigen Weg zur Humanität, Demokratie und sozialen Verantwortung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 82–94.

Röhrig, Paul (2011 [1994]). Der bildungstheoretische Ansatz in der Erwachsenenbildung. In Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hrsg.). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 5. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, 179–196.

Scheler, Max (1926 [1921]). Die Wissensformen und die Gesellschaft. Leipzig: Der Neue-Geist.

Schönhold, Rafael (2023). Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie und die Volkshochschule (1918–1978). Eine Begriffsgeschichte. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Schulenberg, Wolfgang (1964). Erwachsenenbildung. In Hans-Hermann Groothoff (Hrsg.). Das Fischer Lexikon. Pädagogik. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch, 64–72.

Seitter, Wolfgang (1993). Probleme und Zugänge einer historisch-vergleichenden Erwachsenenbildungsforschung. In Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, (31), 53–57.

Seitter, Wolfgang (2018). Herausforderung Volkshochschule. Rückblick – Einblick – Ausblick. In Hessische Blätter für Volksbildung, 68 (4), 376–385.

Senzky, Klaus (1984). Volkshochschulen. In Enno Schmitz & Hans Tietgens (Hrsg.). Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband. Band 11 Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett-Cotta, 465–470.

Siebert, Horst (1986). 40 Jahre Volkshochschulen. 40 Jahre Erwachsenenbildung. In das forum. Zeitschrift der Volkshochschulen in Bayern, 25 (2), 11–22.

Siebert, Horst (2009). Theorieansätze in der Erwachsenenbildung. In MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs (7/8), 1–25. http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf [26.04.2024].

Spranger, Eduard (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, Eduard (1928 [1918]). Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. In ders. Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze. 4. verm. Aufl. Leipzig: Quelle & Meyer, 186–204.

Spranger, Eduard (1928 [1920]). Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben. In ders. Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze. 4. verm. Aufl. Leipzig: Quelle & Meyer, 165–185.

Spranger, Eduard (1932 [1916]). Das humanistische und das politische Bildungsideal im heutigen Deutschland. In ders. Volk. Staat. Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze. Leipzig: Quelle & Meyer, 1–33.

Spranger, Eduard (1932 [1928]). Probleme der politischen Volkserziehung. In ders. Volk. Staat. Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze. Leipzig: Quelle & Meyer, 77–106.

Spranger, Eduard (1965 [1922]). Berufsbildung und Allgemeinbildung. In Joachim Knoll (Hrsg.). Grundlegende Bildung.

Berufsbildung. Allgemeinbildung. Heidelberg: Quelle & Meyer, 24–45.
Steindorf, Gerhard (1960). Die Intentionen der deutschen Volkshochschulen. Eine Untersuchung an Hand der Arbeitspläne. unv. Diss., Johannes Gutenberg-Universität zu Mainz.
Strecker, Reinhard (1921). Aussprache. In Reichsministerium des Innern (Hrsg.). Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern. Leipzig: Quelle & Meyer, 730–731.
Tietgens, Hans (1971). Lagebericht des Direktors der PAS des DVV zum 5. Deutschen VHS-Tag. In Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.). Deutscher Volkshochschultag. 2.–4. November 1971. Köln. Volkshochschule, Weiterbildung und öffentliche Verantwortung (Berichte, Entschließungen). Grundfragen zur Volkshochschularbeit. Heft 19. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband, 44–48.
Tietgens, Hans (1993). Das gestörte Verhältnis der Erwachsenenbildung zu ihrer Geschichte. In Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, (31), 65–69.
Tietgens, Hans (2001). Ideen und Wirklichkeiten der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Ein anderer Blick. Essen: Klartext.
Weizsäcker, Viktor von (1922). Wissenschaft und Volkshochschule. Offener Brief an den Herausgeber. In Die Arbeitsgemeinschaft. Monatsschrift für das gesamte Volkshochschulwesen, 3 (8), 199–205.
Wieckenberg, Ernst-Peter (2017). Nachwort. In Ernst-Peter Wieckenberg & Barbara Picht (Hrsg.). Ernst Robert Curtius. Elemente der Bildung. Aus dem Nachlaß. München: C. H. Beck, 221–450.

Rafael Schönhold, Dr. phil., Leiter der Volkshochschule der Stadt Lünen, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Erwachsenenbildung, Bildungsbegriff der Erwachsenenbildung, Methodologien und Methoden (in) der erwachsenenpädagogischen Historiografie.

✉ rafael.schoenhold.33@luenen.de