



Rafael Schönhold

# Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie und die Volks- hochschule (1918 – 1978)

Eine Begriffsgeschichte

# Historische Bildungsforschung

herausgegeben von

Rita Casale, Ingrid Lohmann und Eva Matthes

Rafael Schönhold

# Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie und die Volkshochschule (1918–1978)

Eine Begriffsgeschichte

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2023

**k**

Diese Dissertation wurde von der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal im Februar 2023 angenommen.

Gutachterin: Prof. Dr. Rita Casale und Gutachter: Prof. Dr. Wolfgang Seitter.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Editorial Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2023.kg. Verlag Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Abbildung Umschlagseite 1: © deepblue4you, iStockphoto.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2023. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-6024-6 digital

ISBN 978-3-7815-2582-5 print

## Zusammenfassung

Die vorliegende Untersuchung schaut einerseits auf das ideengeschichtlich tradierte Bildungsverständnis der Volkshochschule im Zeitraum von 1918 bis 1978. Hieraus wird der Befund abgeleitet, dass die erwachsenenpädagogische Historiografie Wilhelm von Humboldts Bildungsdenken zum Maßstab erklärt, um den bildungstheoretischen Aspekt der Volkshochschule darzustellen. Im volkshochschulischen Kontext vermutet die Geschichtsschreibung damit einen kontinuierlichen Bezug zu neuhumanistischen Bildungselementen.

Um zu hinterfragen, ob diese Annahme gerechtfertigt ist, bedarf es für den Betrachtungszeitraum andererseits einer Rekonstruktion des historisch geführten Gesprächs über Bildung in der Volkshochschule. Als geeigneter geschichtswissenschaftlich-philosophischer Zugang zum bildungsbezogenen volkshochschulischen Selbstverständnis dient die Begriffsgeschichte, welche nicht nur den angemessenen theoretischen Rahmen absteckt, sondern als praktisches Werkzeug der Geschichtsschreibung das erforderliche methodische Vorgehen bereitstellt. Eine begriffliche Analyse, die integrativ politische, institutionelle und bildungstheoretische Sachverhalte umfasst, offenbart, warum die Volkshochschule ideengeschichtlich zu keinem Zeitpunkt an Humboldts Bildungstradition anknüpfte, denn unterschiedliche gesellschaftliche Verhältnisse nötigten alle Beteiligten, Abstand zum Neuhumanismus zu betonen, anstatt sich geistig auf diesen einzulassen.

Dieser zweigleisige Blick schaut nicht nur aus unterschiedlichen Ebenen auf historisches Material zum Bildungsverständnis der Volkshochschule, er bezieht vielmehr gleichzeitig einen kritischen Standpunkt gegenüber bisherigen Aussagen der erwachsenenpädagogischen Historiografie. Damit leistet die Untersuchung drei Dinge: Sie beleuchtet erstens den Forschungsstand zum Bildungsdenken in der Geschichte der Volkshochschule, zweitens konstruiert sie mit der Begriffsgeschichte erkenntnistheoretisch den Forschungsgegenstand und ist drittens selbst Teil der erwachsenenpädagogischen Historiografie.

Zwischen der ideengeschichtlichen Tradierung und dem historisch getragenen Bildungsverständnis der Volkshochschule dient Humboldts Bildungstheorie als Vermittlungsachse, indem sowohl die geschichtsschreibende Literatur als auch die Originalquellen zur Bildungsgeschichte der Volkshochschule an seinem Bildungsbegriff gemessen werden. Resümierend entsteht ein Porträt der Volkshochschule, das während des skizzierten Untersuchungsintervalls eine semantische Verschiebung im Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung schildert, weil aus der Lebenswelt stammende berufsorientierte Erfahrungen bildungstheoretisch als Voraussetzung für allgemeine Bildung auftreten und ihr nicht länger gegenüberstehen.

Eingeteilt in drei Volkshochschulperioden (Weimarer Republik, Wiederaufbauphase nach dem Zweiten Weltkrieg und die Epoche der Bildungsreform beziehungsweise der sogenannten realistischen Wende) wird aufgezeigt, inwiefern der neuhumanistische Bildungsbegriff keine Relevanz mehr aufwies. Bereits die Weimarer Volkshochschule löste Humboldts Allgemeinbildung durch eine konträre Bildungsauffassung ab, welche im Medium des Berufs den Ausgangspunkt sieht. Da diese Kontinuität bis 1978 anhielt, bewahrte sich im Umfeld der Volkshochschule zwar sprachlich das Wort Allgemeinbildung, in seiner Bedeutung schlug es allerdings das Erbe des Neuhumanismus regelmäßig aus.

## Abstract

### **Wilhelm von Humboldt's Theory of Education (*Bildung*) and the German Volkshochschule (1918-1978)**

On the one hand, the present study looks at the educational understanding of the Volkshochschule in the period from 1918 to 1978, which has been handed down in the history of ideas. From this, the finding is derived that the historiography of adult education declares Wilhelm von Humboldt's educational thinking to be the standard for representing the educational-theoretical aspect of the Volkshochschule. In the Volkshochschule context, historiography thus assumes a continuous reference to New Humanist educational elements. In order to question whether this assumption is justified, a reconstruction of the historically conducted conversation about education in the Volkshochschule is needed for the period under consideration, on the other hand. The conceptual history serves as a suitable historical-scientific and philosophical approach to the education-related self-understanding of the Volkshochschule, which not only sets the appropriate theoretical framework, but also provides the necessary methodological procedure as a practical tool of historiography. A conceptual analysis that integratively encompasses political, institutional, and educational-theoretical facts reveals why, in terms of the history of ideas, the Volkshochschule did not tie in with Humboldt's educational tradition at any point in time, because different social conditions forced all participants to emphasize distance from New Humanism instead of engaging intellectually with it.

This two-pronged view not only looks at historical material on the Volkshochschule's understanding of education from different levels, but at the same time takes a critical stance towards previous statements of adult education historiography. Thus, the study accomplishes three things: first, it illuminates the state of research on educational thinking in the history of the Volkshochschule; second, it uses the history of concepts to construct the object of research epistemologically; and third, it is itself part of adult educational historiography.

Humboldt's theory of education serves as a mediating axis between the historical tradition of ideas and the historically supported understanding of education of the Volkshochschule, in that both the historiographical literature and the original sources on the history of education of the Volkshochschule are measured against his concept of education. In summary, a portrait of the Volkshochschule emerges that is characterized by a semantic shift in the relationship between general education and vocational education during the delineated interval of investigation, because vocationally oriented experiences stemming from the lifeworld appear in educational theory as a prerequisite for general education and are no longer opposed to it. Divided into three Volkshochschule periods (the Weimar Republic, the reconstruction phase after the Second World War, and the era of educational reform or the so-called realist turn), it is shown to what extent the New Humanist concept of education was no longer relevant. Already the Weimar Volkshochschule replaced Humboldt's general education by a contrary conception of education, which sees the starting point in the medium of the profession. Since this continuity lasted until 1978, the word „general education“ was retained in the context of the Volkshochschule, but in its meaning, it regularly rejected the legacy of New Humanism.

# Inhalt

Prolog .....	8
<b>A Bildungsgeschichte geschrieben .....</b>	<b>17</b>
<b>I Zugänge zur Geschichte der Volkshochschule .....</b>	<b>19</b>
<b>II Historiografie der Volkshochschule .....</b>	<b>32</b>
1 Die Neue Richtung als Wendepunkt .....	34
2 Epochale Darstellungen der Volkshochschulgeschichte .....	41
3 Volkshochschule in reichs- und bundesverbandlicher Organisation .....	51
4 Konsistentes und Kontroverses zum Geschichtsbild der Volkshochschule .....	54
<b>B Bildungsgeschichte erforschen .....</b>	<b>61</b>
<b>I Keine Volkshochschule ohne Kontext .....</b>	<b>63</b>
<b>II Humboldts Bildungselemente und deren Wechselwirkungen .....</b>	<b>74</b>
<b>III Volkshochschule in Begriffen begreifen .....</b>	<b>94</b>
<b>C Bildungsgeschichte schreiben .....</b>	<b>115</b>
<b>I Eine (neue) Volkshochschule für die Weimarer Republik .....</b>	<b>118</b>
1 Das Volk braucht einen Ort, um sich zu erschaffen .....	121
2 Individualität rückt hinter die Volksgemeinschaft .....	128
3 Berufsbildung wird zur Allgemeinbildung .....	141
4 Keine Gemeinsamkeiten mit der Universität .....	158
5 Arbeitsgemeinschaft als Unterrichtsform und Staatsmodell .....	167
6 Der Übergang vom Wort zum Begriff .....	179
<b>II Volkshochschule neuen Typs der jungen Bundesrepublik .....</b>	<b>188</b>
1 Eine Zwischenwelt aus gestern und morgen .....	192
2 Partnerschaft und Mitbürger als (neue) Gemeinschaftsformen .....	211
3 Die Universität macht den ersten Schritt .....	229
4 Politisch-berufsfördernde Bildung wird zur Allgemeinbildung .....	236
5 Altes aufnehmen, ohne es fortzuführen .....	255
<b>III Volkshochschule als vierte Säule des Bildungswesens .....</b>	<b>261</b>
1 Geplante Bildung als Recht für alle .....	264
2 Ein gleichwertiger Teil des Bildungswesens .....	275
3 Wissenschaftspropädeutik wird zur Allgemeinbildung .....	285
4 Abschlussbezogene Lehrgänge sind der Standard .....	292
5 Revision ehemaliger Urteile über die Universität .....	300
6 Verwissenschaftlicht und voll ausgebaut .....	308
<b>IV Diachrone Epochensynthese und Kontraste zu Humboldt .....</b>	<b>321</b>
Epilog .....	336
Literatur .....	343
<b>Quellen .....</b>	<b>343</b>
<b>Forschungsliteratur .....</b>	<b>355</b>

## Prolog

Die Volkshochschule gehört zum kulturellen Gemeingut. Wie Schule und Universität stellt sie einen Teil des Bildungswesens dar. Es gibt nur wenige Menschen, die bisher keine ihrer Veranstaltungen besuchten oder es zumindest beabsichtigten und einmal einen Blick ins Programm der örtlichen Volkshochschule warfen. Dies bestätigt eine Umfrage des Deutschen Volkshochschul-Verbands aus dem Frühjahr 2017. Hier gaben 77 Prozent der deutschsprachigen Bevölkerung an, die Wortmarke Volkshochschule zu kennen (vgl. Deutscher Volkshochschul-Verband 2017). Welche Rolle sie als erwachsenenpädagogische Bildungseinrichtung einnimmt, ist demgegenüber nicht so offensichtlich wie ihr Bekanntheitsgrad.

Die Aussage verweist auf kein aktuelles Phänomen, sondern hat eine längere Geschichte. Bereits 1956 schrieb Reinhard Wilke in einer vom Deutschen Volkshochschul-Verband herausgegebenen Schrift mit dem Titel *Volkshochschulen in der Bundesrepublik und Berlin* unter den Absatz *Was will die Volkshochschule?* folgende Zeilen: „Heute will die Volkshochschule in erster Linie den Gefahren entgegenwirken, die den Menschen in einer technisierten und durchorganisierten Lebenswelt mehr und mehr bedrohen. Daher fordert und bietet sie Menschenbildung für alle. Sie will die Teilnahme aller an den Äußerungen und Gütern unserer Kultur ermöglichen und Lebenshilfe bieten. Das bedeutet Hilfe zur Selbsthilfe, zu persönlicher Sicherheit und zum rechten Leben in der Gemeinschaft. Die deutsche Volkshochschule will Kenntnisse und Fähigkeiten für Beruf und Leben vermitteln, Zugang zu wesentlichen Erkenntnissen der Wissenschaft, Einsicht in die Abhängigkeit der Wertordnung verschaffen und Grundlagen und Bausteine liefern für eine Bildung vom Menschen und von der Welt. Eine wesentliche Aufgabe der Volkshochschule ist, recht vielen Menschen zu sicherem Urteil, zur Reife eigener freier Entscheidung und persönlicher Verantwortung zu helfen. Für den einzelnen wie für Gruppe und Gemeinschaft will sie ein Übungsfeld demokratischer Verhaltensweisen und eine Pflegestätte der Heimatliebe und des Geistes der Völkerverständigung sein. So ist der Sinn der Arbeit in der Volkshochschule nicht bloße Wissensvermittlung. Nicht einfach Kenntnisse, vielmehr Erkenntnisse, nicht lediglich Stoff, sondern Lebenskraft und -sicherheit will sie ihren Hörern nahebringen. Der Bildungsinhalt der Volkshochschule ist gleichermaßen ein Humanum, ein Politikum und ein Religiosum. Ihre Verantwortung besteht ebenso gegenüber dem einzelnen wie gegenüber Volk und Staat. [...]“

Die Aufgabe der Volkshochschule, an der für die Demokratie unerlässlichen Elitenbildung mitzuwirken, rechtfertigt ihren Anspruch auf eine angemessene Stellung im kulturpolitischen Bereich. Ihre Eigenart innerhalb der zahlreichen Bildungs- und Fortbildungseinrichtungen beruht darin, daß sie auf den Menschen gestellt ist und nicht auf Institutionen.“ (Wilke 1956: 3f)

Dieses umfassende Zitat wird bei den meisten Leserinnen und Lesern mehr Fragen aufwerfen, als dass es Antworten liefert. Es charakterisiert eine Volkshochschule, welche so vielfältig an Eigenschaften ist und eine eindeutige Profilierung nahezu unmöglich macht, denn zur hohen Bandbreite der unterschiedlichen Aspekte gehört erschwerend die unmittelbare Widersprüchlichkeit der Aufgaben. *Menschenbildung* und *Vermittlung von Kenntnissen* und *Fähigkeiten* für den *Beruf* anzustreben, Verantwortung für *Einzelne* zu übernehmen und gleichzeitig eine Verpflichtung gegenüber *Volk* und *Staat* einzugehen, eine *Bildung für alle* und *Elitenbildung* zu wollen, sind Wortpaare, die sich gegenseitig ausschließen. Wer Eliten bilden möchte, kann nicht ebenso eine egalitäre Bildung anvisieren. Wer Sorgen ums Individuum

anmeldet, kann nicht im gleichen Sinne vom Wohl des Volks oder Staats sprechen. Und wenn es Absicht ist, den Menschen zu bilden, bedeutet das gerade keine nutzenorientierte Wissenspräsentation zur Berufsausübung. Warum Wilke diese Gegensätze trotzdem zusammenhängend in einem Atemzug erwähnen konnte, ohne dass es ihn anscheinend selbst irritierte, liegt an der Geschichte der Volkshochschule. Verschiedene Zeiten prägten die Volkshochschule und veränderten regelmäßig ihre Bedeutung, weil sie immer wieder gezwungen wurde, sich an aktuelle gesellschaftliche Situationen anzupassen.

Es sind Bedeutungselemente aus unterschiedlichen historischen Zusammenhängen, die Wilke unreflektiert zum Gesamtbild der Volkshochschule zusammenfügte. Ein solcher struktureller Eklektizismus macht blind für den seriellen Entwicklungsverlauf, lässt verblassen, warum, wann und wie voneinander abweichende Merkmale zu Teilen der Theorie und Praxis von Volkshochschularbeit wurden, wann einzelne Aspekte mehr hervortraten als andere und aus welchen Gründen manche Eigenschaften in Vergessenheit gerieten, wenn sie nicht mehr relevant waren. Wilke vermittelt durch seine Beschreibung den Eindruck, dass die Volkshochschule alles *gleichzeitig* wollte, obwohl sich die genannten Eigenschaften zu *unterschiedlichen Zeiten* herauskristallisierten.

Womit er allerdings recht behält, ist die Feststellung, dass die Volkshochschule stets *auf den Menschen* eingestellt sein wollte. Bei allen Veränderungen, die im Laufe der Geschichte auftraten, ist dies eine Konstante. Jene dem Menschen zugewandte Einstellung brachte der Volkshochschule den Ruf ein, ans neuhumanistische Bildungsdenken angeknüpft zu haben. Diese Meinung gilt als anerkannte Erkenntnis, sie findet sich nahezu durchgängig in der historiografischen Literatur zur Volkshochschule. Um diese Annahme zu vertreten, reichen Geschichtsschreiberinnen und Geschichtsschreibern Andeutungen in Fundstellen von Vorträgen und Publikationen aus der entsprechenden Zeit, wo Verantwortliche angaben, ihnen sei daran gelegen, den Menschen *ins Zentrum* zu rücken und deswegen die Volkshochschularbeit *am Menschen* auszurichten.

Da Wilhelm von Humboldt als Menschenfreund in die Geschichte einging, liegt es nahe, diesen zum Kronzeugen für jenen Appell nach einer dem Menschen zugewandten Bildungsarbeit zu machen. Dieser weitreichende Befund der erwachsenenpädagogischen Historiografie führt ohne Umschweife *in medias res* und durchzieht als Grundproblem die vorliegende Untersuchung. Wenn der Volkshochschule ein Bildungsverständnis unterstellt wird, das im Neuhumanismus seinen Ursprung hat, adressiert eine solche Auffassung mehrere Problemfelder. Zum einen liegen *historische Deutungen* in *doppelter Hinsicht* vor. Einerseits entsteht ein in drei Zeitwenden unterteiltes Geschichtsbild der Volkshochschule. Gleichzeitig wird durch den innerhalb der Epochen wiederkehrenden Bezug auf Humboldt aber noch weiter zurückgeschaut, weil neuhumanistisches Denken im Zeitraum Ende des achtzehnten bis etwa Mitte des neunzehnten Jahrhunderts seinen Ursprung hat. Somit sind historische Ereignisse zu untersuchen, die wiederum auf geschichtlich noch weiter zurückliegende Entwicklungen verweisen.

Zum andern handelt es sich um einen *philosophischen Sachverhalt*. Jener Rückgriff auf die neuhumanistische Bildungstradition bedeutet im Kontext der Volkshochschule eine Auseinandersetzung mit der *bildungstheoretischen Differenz* zwischen einer am Menschen orientierten *zweckfreien* und somit *allgemeinen Bildung* sowie Formen von *Ausbildung*, die zur Bewältigung der Notwendigkeiten des Lebens nicht den Menschen als solchen bilden wollen, sondern in der *Unterrichtung* von *Kenntnissen* und *Fähigkeiten* ihre Aufgabe sehen, damit der

Mensch die ihm übertragenen Aufgaben bewältigen und seinen Lebensunterhalt bestreiten kann.

Dass beides, *historische Tatbestände* und *philosophische Aussprachen*, nicht getrennt werden kann, blendet die erwachsenenpädagogische Historiografie oftmals aus. Dadurch werden Widersprüche, die Zeitgenossen wie Wilke in ihren Aussagen zur Volkshochschule tätigten, unbeachtet überlesen.

Von solchen miteinander unvereinbaren Dingen wird die Rede sein müssen. Warum konnten sich diese durchsetzen? Wer die Sachgeschichte der Volkshochschule und das philosophische Denken über sie nicht gegeneinander abkapselt, findet Antworten. Hierzu ist es nötig, die Volkshochschule in ihre jeweiligen *gesellschaftlichen Kontexte* einzubetten und das *gesprochene Wort* mit den *ereigneten Geschehnissen im Zusammenhang* zu sehen. Was die Volkshochschule für eine bestimmte Zeit bedeutet, stellt immer eine Kombination aus einerseits theoretischen Aussprachen, aus Ideen dar, die andererseits erst ein dazugehöriger einmaliger gesellschaftlicher Entwicklungsstand ermöglicht. Beides ist voneinander abhängig. Um diese Wechselwirkung zu erkennen, braucht es ein Bewusstsein dafür, dass Aussagen über die Volkshochschule in Texten, Vorträgen und Gesprächen nicht losgelöst betrachtet werden können von den *sozialen* und *politischen Verhältnissen* jener Gesellschaft, aus der sie stammen.

Die erwachsenenpädagogische Historiografie geht in der Regel nicht diesen Weg und separiert die Geschichtsschreibung der Volkshochschule in *Ideengeschichte* und *Realgeschichte*. Damit trennt sie, was zusammengehört. Das stellt neben der Bezugnahme auf die neuhumanistische Bildungstradition eine zweite Eigenart der erwachsenenpädagogischen Historiografie dar. Die Frage nach den möglichen sich aufbauenden Erkenntnissen ist aber gleichzeitig eine Frage nach der Methode und daher hängt die inhaltliche Aussage mit dem methodischen Bezugsrahmen zusammen. Wer das berücksichtigt, deutet die Beziehung zwischen geschichtlichen Ereignissen als Sachverhalte und das Nachdenken über philosophisch-theoretische Probleme nicht ausschließlich aus dem Phänomen heraus, sondern beginnt bei der wissenschaftlich-methodischen Reflexion. *Wie* der Forschungsgegenstand *theoretisch* erreicht werden kann, davon hängt ab, *was* sich *methodisch* über ihn aussagen lässt.

Diese Abhängigkeit besteht, sie kann nicht aufgelöst werden. Der Versuch, es doch zu tun, mündet in dem Dilemma, in das die erwachsenenpädagogische Historiografie hineinmanövrierte. Es ist im Ergebnis ein Zerwürfnis zwischen dem Nachzeichnen der *ideellen Seite* des volkshochschulischen Bildungsverständnisses, das auf die neuhumanistische Bildungstradition beschränkt bleibt, und Untersuchungen der *realen Begebenheiten*, die für geistige Auseinandersetzungen kein Interesse zeigen und allein darauf aus sind, *was konkret*, also in *Wirklichkeit* passiert. Denn Letztere bewerten die Volkshochschulgeschichte anders. Ein solcher Blick offenbart, so die These der erwachsenenpädagogischen Historiografie, zwei Gesichter der Volkshochschule: Das eine wollte im *Denken* ein Bildungsverständnis durchsetzen, welches von den Lebenswirklichkeiten der Menschen abgekoppelt war. Schließlich ging es dabei um besagte *Ideen*, die auf Humboldts Pfad einer *individualistischen* und *allgemein-zweckfreien Persönlichkeitsbildung* wandelten. Das andere führte *praktisch*, und damit den *tatsächlichen Geschehnissen* folgend, eine Bildungsarbeit durch, die den *Lebensbedürfnissen* der Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Volkshochschulkursen entsprach.

Die Gegenüberstellung beider Aspekte verdeutlicht nach Meinung der Geschichtsschreiberinnen und Geschichtsschreiber unmissverständlich, dass von Anfang an die Ideen nicht zur Entfaltung kamen. Berufliche Bildung nahm entgegen idealistischen Vorstellungen bereits in der Weimarer Volkshochschule einen festen Platz im Veranstaltungsspektrum ein. Darauf

machen empirische Untersuchungen örtlicher Volkshochschulen aufmerksam. Ob *korrespondierende theoretische Erklärungen* eine solche berufliche Bildung begründeten, reflektiert die erwachsenenpädagogische Historiografie nicht, weil das realgeschichtliche Konzentrat aus einer Darstellung von einzelnen Angebotsplänen ausgewählter Volkshochschulen besteht. Wenn die Geschichte der Institution Volkshochschule allerdings nicht mit einem übergeordneten *theoretische Problem* verbunden wird, entsteht der Eindruck, es handelt sich beim Denken über die Volkshochschule einerseits und der praktischen Volkshochschularbeit andererseits um zwei verschiedene *historische Entwicklungsstränge*, die gegenseitig keine Kenntnis voneinander nehmen.

Ideen- und Realgeschichte bleiben bis heute isoliert nebeneinanderstehen, befinden sich stets in einer *Konkurrenzsituation*, wobei dieses Verhältnis in der Regel so angelegt ist, dass Realgeschichte eine *Korrekturfunktion* für Ideengeschichte ausübt. Dass es historische Entwicklungen gab, die beide Aspekte miteinander zu vermitteln versuchten, erscheint dieser Perspektive nicht als Möglichkeit am Horizont. Historiografinnen und Historiografen erheben damit den Neuhumanismus zur ideellen Grundlage, schauen aber nicht konsequent hin, wie sich Zeitgenossinnen und Zeitgenossen tatsächlich zum Sachverhalt äußerten und ob jene Botschaften Zeugnisse von Humboldts Denken darstellen. Auch solche Widersprüche dürfen nicht im Dunkeln verharren. Sie waren zweifelsohne vorhanden und rücken die Annahme der erwachsenenpädagogischen Historiografie, dass die Volkshochschule im Zeichen des neuhumanistischen Denkens stand, in ein anderes Licht.

Wo bis jetzt Dunkelheit herrscht, wird es allerdings nur dann hell, wenn historische Ereignisse ernstgenommen werden, wenn Ideen nicht als etwas *Überzeitliches, Ahistorisches* gelten, wenn Humboldt nicht entkontextualisiert und unreflektiert den Weg ins zwanzigste Jahrhundert findet, sondern die Verwurzelung der Gedanken in ein historisch einmaliges sozial und politisch bedingtes gesellschaftliches Umfeld erhalten bleibt. Humboldt lässt sich nicht einfach umtopfen, er war ein Kind seiner Zeit. Eine Geschichtsschreibung zur Volkshochschule, die ihn zur Referenz macht, hat das zu berücksichtigen. Erst dann werden Differenzen sichtbar zwischen der Gesellschaft, wie sie zu Humboldts Lebzeiten ihre Begründung fand und jener, zu der die Volkshochschule gehörte. Nur eine *geschichtswissenschaftlich-philosophische Selbstvergewisserung* ermöglicht die Entscheidung, ob Humboldts Wirken mit späteren Zeiten in Einklang stand oder mit diesen nicht mehr verträglich war.

Die erwachsenenpädagogische Historiografie identifiziert einen Moment der Irritation, an dem der Neuhumanismus seine ausschließliche legitimatorische Grundlage für die Volkshochschularbeit verlor. Der Wandel kam mit der sogenannten realistischen Wendung, die ab den Neunzehnhundertsechziger Jahren nicht nur die erwachsenenpädagogischen Entwicklungen überschattete, sondern fürs gesamte pädagogische Denken eine Neuorientierung bedeutete. Jene Abkehr vom Bekannten vollzog sich aufgrund der Infragestellung von bisher die Pädagogik dominierenden idealistischen Bildungsvorstellungen hin zur Anerkennung empirischer, das bedeutete: *erfahrungsbezogener Forschungsansätze*, wie sie bis dahin vor allem in der Soziologie üblich waren und etablierte geisteswissenschaftliche Methoden verdrängten. Dabei kam es weniger zur parallelen Koexistenz dieser beiden unterschiedlichen Forschungsverständnisse. Vielmehr musste Ideengeschichte realistischen Ansprüchen Platz machen, denn was tatsächlich passierte, stand im krassen Widerspruch zu dem, wie über Volkshochschule gedacht wurde. Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Volkshochschulkursen strebten nicht nach zweckfreier Allgemeinbildung, ihr Interesse zielte auf Wissen, das sie fürs Leben, was besonders hieß: für den *Beruf*, verwenden konnten. Sie wollten nicht, oder zu-

mindest nicht nur, zum Menschen gebildet werden. Ihr Anspruch an die Volkshochschule bestand darin, im Leben und Beruf zurecht- und weiterzukommen. Über Befragungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer hinaus offenbaren Untersuchungen auf lokaler Ebene zum Volkshochschulangebot, dass es auch hier ein Angleichungshandeln an die Nachfrage gab und daher Kurse zur beruflichen Bildung einen selbstverständlichen Teil des Programms darstellten. Nötig war es somit, ideelle Ansprüche zu korrigieren und den faktischen Verhältnissen anzunähern. Da es zwar um die *Vermittlung* zwischen *allgemeiner* und *beruflicher Bildung* ging, verlor Humboldt vermeintlich weiterhin nicht an Relevanz. Aber eine Anpassung des neuhumanistischen Bildungsideals schien unumgänglich, weil es nicht (mehr) der Wirklichkeit entsprach.

Die erwachsenenpädagogische Historiografie nimmt dieses Ereignis gleichfalls zum Anlass, rückwirkend über die letzten Neunzehnhundertzwanzigerjahre von einer (ersten) realistischen Wendung in der Volksbildung zu sprechen. Da die realgeschichtlichen Erkenntnisse nicht nur für die Neunzehnhundertsechzigerjahre gültig sind und Ergebnisse der historischen (Programm-)Forschung in Bezug auf das letzte Drittel der Weimarer Republik (und teilweise sogar schon davor) darauf hindeuten, dass der volkshochschulische Veranstaltungskatalog vermehrt berufliche Bildungsangebote auswies, gilt dieser Befund als Bestätigung einer bereits während dieser Zeit durchgemachten Umorientierung an den tatsächlichen Bedürfnissen. Was dort passierte, entsprach vermeintlich genau jenen Motiven, die gut dreißig Jahre danach erneut beschrieben wurden. Damit schien eine realistische Wende zwei Mal stattgefunden zu haben. Auch darüber wird die Rede sein müssen, wenn die erwachsenenpädagogische Historiografie einen Begriff, der zeitlich wesentlich später Eingang in die erwachsenenpädagogische Debatte fand, auf die Weimarer Republik überträgt. Angenommen werden auf diese Weise gleiche Entwicklungen innerhalb zweier völlig unterschiedlicher Phasen der Volkshochschulgeschichte.

Dies scheint wieder ein Indiz dafür zu sein, dass die erwachsenenpädagogische Historiografie Geschichte und Theorieentwicklung nicht ausreichend aufeinander bezieht und beides als zwei verschiedene Dinge eigener Art betrachtet. Den Begriff realistische Wende *avant la lettre* einzuführen, stellt außerdem die Richtung historischer Forschung auf den Kopf. Die erwachsenenpädagogische Historiografie kann aus heutiger Sicht die Weimarer Republik befragen, aber nicht die Weimarer Republik auf eine spätere Zeit blicken. Den Zeitgenossinnen und Zeitgenossen wird ein ihnen fremder Begriff in den Mund gelegt und darüber Absichten unterstellt, die aus einer unbekannteren Zukunft stammen.

Zuletzt muss das Wort Volkshochschule ins Auge fallen. Sein hohes Alter und der weit verbreitete Bekanntheitsgrad tragen dazu bei, dass Volkshochschule als *Begriff* selbst im wissenschaftlichen Kontext nicht selten naiv eingeführt und gebraucht wird. Die Verwendung desselben Worts über einen derart langen Zeitraum suggeriert Konstanz, die keiner Begründung folgt. Was die erwachsenenpädagogische Historiografie häufig überliest, sind die Adjektive, die zum Wort Volkshochschule hinzutraten und auf Bedeutungsveränderungen aufmerksam machen. Volksbildnerinnen und Volksbildner der Weimarer Republik schrieben in der zeitgenössischen Literatur häufig von der *neuen* Volkshochschule, um auf sprachlicher Ebene Wandlungsprozesse zu markieren. Die erwachsenenpädagogische Historiografie beachtet solche verbalen Feinheiten nicht ausreichend und stellt die wilhelminische Volksbildung in einen logischen Entwicklungszusammenhang mit der Weimarer Volkshochschule.

Nach 1945 gab es ein ähnliches Bild. Hier fand sich regelmäßig die Bezeichnung Volkshochschule *neuen Typs*, mit der wiederum eine sprachliche Abgrenzung gegenüber früheren

Volkshochschulformen beabsichtigt war. Trotzdem sieht die erwachsenenpädagogische Historiografie den Wiederaufbau der Volkshochschule nach dem Zweiten Weltkrieg im Schatten der Weimarer Volkshochschule. Dies ist umso erstaunlicher, weil als Begründung jener Entwicklungen vor allem eine personelle Kontinuität angegeben wird.

Ein kurzer Hinweis auf zwei Personen lässt an dieser Darstellung jedoch Zweifel aufkommen. Friedrich Borinski engagierte sich bereits seit 1923 für die Volkshochschule Leipzig. Nach dem Zweiten Weltkrieg nahm er eine zentrale Rolle in der Erwachsenenbildung ein und prägte das Gesicht der Volkshochschule institutionell wie politisch, unter anderem als Mitglied im Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. Deshalb auf eine beständige Theorieentwicklung zu schließen, welche durch die Zeit des Nationalsozialismus hinweg erhalten blieb, verkürzt das Geschehene. Borinski sprach regelmäßig von der Volkshochschule neuen Typs und bemühte sich in den ersten Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg darum, skandinavisches Denken über Erwachsenenbildung nach Deutschland zu importieren und äußerte dadurch eine diskontinuierliche Meinung zur Entwicklung der Volkshochschule. Eduard Weitsch, ein zweiter präsender Akteur der Weimarer Volksbildung, fragte gar einige Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg offen, ob es überhaupt noch eine Volkshochschulbewegung ähnlich der Weimarer Republik gab (vgl. 1949: 241).

Was die Unterschiede zwischen *neuer* Volkshochschule und Volkshochschule *neuen Typs* über die Entwicklungen der Weimarer Volksbildung und der bundesrepublikanischen Erwachsenenbildung aussagen, gilt es zu hinterfragen. Tatsächlich war nicht überall der Vergleich zwischen diesen beiden Epochen beabsichtigt, sondern die Weimarer wie die westdeutsche Volkshochschule setzten sich regelmäßig auch auf ihre Art mit der Volksbildung des Kaiserreichs auseinander. Allein aus diesem Grund auf Kontinuitäten zu schließen, weil beide Volkshochschularten im Sprechen auf dieselbe Vergangenheit verwiesen, um Veränderungen zu markieren, wäre allerdings voreilig und wird den unterschiedlichen gesellschaftlichen Zuständen nicht gerecht. Die jeweiligen Abgrenzungen gegen die Volksbildung der Kaiserzeit erlauben nicht eine inhaltliche Gleichsetzung von Weimarer und bundesrepublikanischer Volkshochschule. Es stellt keinen Widerspruch dar, wenn sich zwei Parteien gegen einen Dritten wandten, ohne darüber hinaus weitere Gemeinsamkeiten aufzuweisen. Auch die neue Volkshochschule und die Volkshochschule neuen Typs hatten ihre Differenzen, die vor allem aus der latenten Aufarbeitung der nationalsozialistischen Zeit stammten.

Von alledem wird nun ausführlich die Rede sein. Das angestrebte Vorhaben versteht sich als eine *kritisch-erweiternde Auseinandersetzung* mit der erwachsenenpädagogischen Historiografie. Hierzu dient der historiografische Stand der Erwachsenenbildung, also wie bisher literarisch Bildungsgeschichte der Volkshochschule geschrieben wird, als Anlass, um mithilfe eines philosophisch-geschichtswissenschaftlichen Zugangs einen kontrastierend-öffnenden Blick auf die dargestellten Geschehnisse der Volkshochschule anzustreben. Ein begriffsgeschichtliches Geschichtsverständnis formt das theoretische Gerüst und dient als praktisches Werkzeug, womit aktuelle Leerstellen der Geschichtsschreibung über die Volkshochschule Kontur annehmen. Jene aufgrund dieser Perspektive neuen Erkenntnisse zum gesellschaftlichen Umgang mit der Volkshochschule machen auf *bildungstheoretische Entwicklungen* aufmerksam, die bisher von der erwachsenenpädagogischen Historiografie nicht aufgenommen wurden, und stellen durch dieses Vorgehen gleichzeitig einige ihrer zentralen Annahmen auf den Prüfstand.

Indem die Geschichte nicht neu, aber anders geschrieben wird, führt dies automatisch zur Hinterfragung bisher als gültig angenommener Beurteilungen über Teile der Volkshoch-

schulgeschichte. Wenn, wie Hans Tietgens einmal formulierte, „die Quellenlage relativ klar, der Interpretationsspielraum aber weit ist“ (1988b: 9), dann unterbreitet die vorliegende Analyse ein neues Deutungsangebot. Es wird nicht der Anspruch erhoben, Geschichtsschreibung anhand eines bisher unbeachteten Quellenkorpus zu unternehmen. Der Neuheitswert ergibt sich nicht daraus, dem bisher Bekannten unbekannte Dokumente gegenüberzustellen, sondern gängige Quellen werden aufgrund des veränderten Blicks, den das differierende Geschichtsverständnis zwangsweise einfordert, neu gelesen, sortiert und anders ins Verhältnis gesetzt.

Die folgende Beschreibung über den Aufbau der Untersuchung gilt zugleich als Gebrauchshinweis, auf welche Weise sie genutzt werden kann und welchen Nutzen Leserinnen und Leser von ihr haben mögen. Das geordnete Lesen von Anfang bis Ende entfaltet einen argumentativen Gesamtzusammenhang. Die Rede ist von dem, was nicht ausdrücklich gesagt wird, aber implizit enthalten ist. Indem der Autor etwas auf eine bestimmte Weise tut, bringt er jenes Unsagbare zum Ausdruck, über das er nicht explizit schreibt, ja nicht einmal schreiben kann. Gemeint ist der rote Faden, welcher die Abschnitte thematisch durchzieht und logisch zusammenhält, ohne dass es dafür einer ausdrücklichen Erklärung bedarf. Es ist eine paradoxe Situation. Wenn es solche Erläuterungen braucht, dann spricht der Inhalt nicht für sich, wäre nicht selbsterklärend und damit auch nicht plausibel. Die Bedeutungszusammenhänge müssen unausgesprochen bleiben, damit sie ihre Funktion erfüllen können: dem Geschriebenen Verständlichkeit geben. Was bleibt, ist eine inhaltliche Beschreibung der einzelnen Abschnitte. Das darüber Hinausgehende kann nicht schriftlich fixiert werden. Es obliegt dem Denken, diesen Schritt zu vollziehen.

Alle Abschnitte sind für sich genommen abgeschlossene Einheiten. Jeder behandelt einen thematischen Teilaspekt, der Voraussetzung ist für ein Gesamtverständnis, wie sich Letzteres gleichzeitig durch die Darstellung sämtlicher Abschnitte erst herauskristallisiert. Es ist weniger das sklavische Nacheinander, das logische Beziehungen zwischen den Abschnitten herstellt, als vielmehr die wechselseitige Durchdringung. Ein Abschnitt ist nicht von einem anderen unmittelbar abhängig oder die Konsequenz aus diesem, weil sie in keinem Ursache-Wirkung- oder Mittel-Zweck-Verhältnis stehen. Vielmehr erklären sie sich gegenseitig, indem zwar jeder allein bereits Sinn ergibt, aber erst in der Gesamtanordnung ein Erklärungsmoment aufscheint, welches keiner singular zu stiften vermag.

Den Anfang von Abschnitt A machen theoretische Zugriffe, wie bisher Geschichte über Bildung in der Volkshochschule aufgefasst wird und welche Erkenntnisse diese Formen der Geschichtsschreibung grundsätzlich zugänglich machen. Als zweiten Schritt werden darauf aufbauend vorhandene historiografische Arbeiten der Erwachsenenbildung in Bezug auf die gesellschaftliche Bedeutung von Volkshochschule und das dieser Bildungsinstitution zugrundeliegende Bildungsverständnis besprochen. Der Forschungsstand wird also vor dem Hintergrund eines spezifischen Problems rezipiert, nämlich was die Autorinnen und Autoren zur sozialen Funktion der Volkshochschule aussagen und welche dazugehörigen expliziten oder latenten bildungstheoretischen Annahmen sie akzeptieren.

Abschnitt B behandelt augenscheinlich drei verschiedene Gegenstände. Bei genauerer Betrachtung wird aber auch zwischen diesen unterschiedlichen Themen ein übergreifender Zusammenhang erkennbar. Das erste Kapitel schaut auf zeitliche Abhängigkeiten bei der Wortverwendung von Volkshochschule und macht aus dieser Sicht auf Probleme aufmerksam, die sich aus der kritischen Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der erwachsenenpädagogischen Historiografie ergeben. Die als Thesen angeführte Kritik berücksichtigt sowohl erkennt-

nisleitende Forschungsinteressen der Geschichtsschreiberinnen und Geschichtsschreiber, also die gewählten Zugänge zur Geschichte der Volkshochschule mit ihren zugrundeliegenden Geschichtsverständnissen, wie auch Befunde, die diese historiografischen Analysen in den wissenschaftlichen Diskurs als Forschungsstand einbringen.

Der daran anschließende Blick auf die verschiedenen Elemente der neuhumanistischen Bildungstheorie, die an den Werken Humboldts nachgezeichnet wird, ist in zweierlei Hinsicht ein Referenzpunkt. Er steht einerseits in ständiger Reflexion zu den Äußerungen der erwachsenenpädagogischen Historiografie, dass die Volkshochschule die neuhumanistische Bildungstradition aufgriff (das ist die Verbindung zu Abschnitt A) und ermöglicht dadurch andererseits eine historisch-theoretische Rekonstruktion des volkshochschulischen Bildungsbegriffs innerhalb der angezeigten Volkshochschulphasen, die stets darauf schaut, inwiefern Humboldt tatsächlich von Bedeutung war (als Voraussetzung für Abschnitt C).

Das letzte Kapitel des Abschnitts B führt in die Begriffsgeschichte als philosophisch-geschichtswissenschaftlicher Wirklichkeitszugang und praktisches Vorgehen von Geschichtsschreibung ein. Eine methodologisch-methodische Überblicksdarstellung zur Begriffsgeschichte als Theorie und Verfahren von Geschichtswissenschaft ist nötig, weil diese den Rahmen und das Instrument bildet, mit der in Abschnitt C Geschichte geschrieben wird. Hierzu gehört selbstverständlich auch die Angabe des Quellenmaterials, das qualitativ für eine begriffsgeschichtliche Untersuchung geeignet ist und auf welche Weise es Entstehungen und Wandel von Wortbedeutungen der Volkshochschule über längere Zeiträume hinweg rekonstruierbar macht.

Die Geschichtsschreibung (Abschnitt C) erfolgt auf Basis von drei Epochen der Volks- und Erwachsenenbildung, in denen es zu wesentlichen Veränderungen im Verständnis der Volkshochschule als solche und damit auch über ihr Bildungsverständnis kam. Hierbei handelt es sich erstens um die Weimarer Republik, zweitens jene Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg bis etwa Anfang der Neunzehnhundertsechzigerjahre sowie drittens die Sechziger- bis Ende der Siebzigerjahre des zwanzigsten Jahrhunderts, welche als realistische Wendung in die erwachsenenpädagogische Literatur eingingen.

Auf diese Weise sind Struktur und Vorgehen der Untersuchung insgesamt darauf ausgelegt, Wechselabhängigkeiten und gegenseitige Durchdringungen der einzelnen Abschnitte zu erreichen. Zugänge und Darstellungsweisen der erwachsenenpädagogischen Historiografie zur gesellschaftlichen Rolle und zum Bildungsverständnis der Volkshochschule (Abschnitt A) bilden die Grundlage für Abschnitt B, wie gleichzeitig die neuhumanistische Bildungstheorie inhaltlich und Begriffsgeschichte epistemologisch und methodisch (beides Abschnitt B) fragend an Abschnitt A herantreten, indem sie gegenüber den Annahmen der erwachsenenpädagogischen Historiografie Kritik artikulieren. Geschichtsschreibung in Abschnitt C erfolgt und strukturiert sich auf Grundlage der Erkenntnisse aus Abschnitt B, wobei Ersterer damit gleichzeitig eine Relativierung von Abschnitt A vornimmt.

Der theoretische und methodische Perspektivwechsel auf die Geschichte der Volkshochschule bringt zwei Aspekte zum Vorschein: Zum einen werden grundsätzlich neue Erkenntnisse über das Bildungsverständnis der Volkshochschule erzeugt. Zum anderen stellt dieser Erkenntnisgewinn gleichzeitig bisher anerkannte Ergebnisse der erwachsenenpädagogischen Historiografie infrage.

Abschließend erfolgen noch einige Hinweise zu den (sprachlichen) Konventionen, die dieser Arbeit zugrunde liegen. Auch wenn es für die Lesbarkeit nicht überall förderlich ist, wird im Hinblick auf eine geschlechtergerechte Sprache durchgängig auf Paarformen zurückgegrif-

fen. Um den Lesefluss nicht übermäßig zu stören, greift die Regel jedoch dann nicht, wenn es verdichtet an einer Textstelle zu mehreren unterschiedlichen Paarformen kommen würde. Stattdessen wird ersatzweise bewusst versucht Rollenklischees und Stereotypen zu brechen, indem etwa von Erzieher und Professorinnen die Rede ist.

Vornamen, im Text allerdings ausschließlich der erste und im Literaturverzeichnis die weiteren, werden bei Erstnennung einer Person ausgeschrieben. Danach erfolgt nur noch die Angabe des Nachnamens. Gibt es mehrere Personen mit gleichen Nachnamen, wird zur Vermeidung von Verwechslungen durchgehend immer Vor- und Nachname angeführt. Bei Carl Becker und seinem Sohn Hellmut Becker ist dies beispielsweise der Fall.

Eigene Betonungen stehen stets im kursiven Schriftbild. Fett als Formatelement wird also durchgängig nur dann verwendet, wenn ein Zitat dies erzwingt. Hervorhebungen in Zitaten, kursiv wie fett – Ersteres ist bei historischen Dokumenten gängig und Letzteres kommt selten vor –, gehören zum Original, sofern keine zusätzliche Kennzeichnung anderes ausweist. Auslassungen oder Ergänzungen in Zitaten, die das Original verändern, werden mit eckigen Klammern markiert. Erfolgt keine Benennung, stammen diese immer vom Autor. Werden in einem Satz mehrere Zitate aus derselben Quelle mit identischer Seitenzahl übernommen, steht der Fundort nur am letzten Zitat und bezieht sich in gleicher Weise auf alle vorherigen, die ohne Quellenverweis sind. Kleinere orthografische Unrichtigkeiten – wie etwa erster Weltkrieg statt Erster Weltkrieg oder kein Komma vor sondern – werden ohne Hinweis übernommen. Lediglich bei größeren Ungenauigkeiten in Zitaten wird darauf hingewiesen. Da sowohl die Werke der erwachsenenpädagogischen Historiografie über die Geschichte der Volkshochschule als auch alle verwendeten historischen Quellen aus einer vergangenen Zeit stammen, beschreibt der Autor diese, wenn darauf Bezug genommen wird, im Tempus der Vergangenheit. Die Originalquellen, weil sie Belege ihrer Zeit sind, verwenden in der Regel das Präsens. Eine Angleichung der Zeitformen wird belassen, auch wenn die Tempora dadurch in einem Satz nicht immer übereinstimmen. Dadurch hebt der Autor in den Aussagen hervor, dass es sich um historische Ereignisse handelt, über die referiert wird, ohne allerdings gleichzeitig Originalzitate zu stark verändern zu müssen.

Um bei historischen Quellen nicht anachronistisch zu zitieren, ist bei allen Nachweisen im Text, sofern das Datum, wann das Dokument (vermutlich) von der Autorin oder dem Autor erstellt wurde, vom Veröffentlichungsdatum der zitierten Publikation abweicht, ersteres angegeben. Im Literaturverzeichnis findet sich bei diesen Einträgen der Verweis auf das Veröffentlichungsdatum getrennt durch einen Schrägstrich hinter dem Erstellungsdatum.

Zu vielen bedeutenden Persönlichkeiten, welche die Geschichte der Volkshochschule über einen längeren Zeitraum prägten, liegen mittlerweile personengeschichtliche Ausarbeitungen oder zumindest biografische Abschnitte in Monografien, Beiträgen in Sammelwerken oder Zeitschriften vor. Daher wird darauf verzichtet, das Leben und Wirken dieser Personen zu beschreiben und stattdessen im Text oder in Fußnoten auf entsprechende Nachschlagemöglichkeiten hingewiesen.

**Das ideengeschichtlich tradierte Bildungsverständnis der Volkshochschule im Zeitraum von 1918 bis 1978 weicht vom historischen Diskurs über die volkshochschulische Bildungsfrage ab.**

Während die erwachsenenpädagogische Historiografie einen kontinuierlichen Bezug zu Wilhelm von Humboldts Bildungsdenken vermutet, verdeutlicht ein Blick in einschlägige Quellen aus politischen, philosophisch-bildungstheoretischen und institutionell-verbandlichen Kontexten, dass der neuhumanistische Bildungsbegriff keine Relevanz (mehr) hat. Es gibt eine semantische Verschiebung im Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Aus der Lebenswelt stammende berufsorientierte Erfahrungen treten als Voraussetzung für allgemeine Bildung auf und stehen ihr nicht länger gegenüber. Die vorliegende Untersuchung erörtert anhand der Analyse von drei historischen Phasen (Weimarer Republik, Wiederaufbauphase nach dem Zweiten Weltkrieg und die Epoche der Bildungsreform bzw. der sogenannten realistischen Wende) wie sich im Umfeld der Volkshochschule sprachlich das Wort Allgemeinbildung bewahrt, in seiner Bedeutung allerdings Humboldts Erbe regelmäßig ausschlägt. Statt Freiheit markiert das Berufsleben den Ausgangspunkt des volkshochschulischen Bildungsdenkens.



#### **Der Autor**

**Rafael Schönhold**, Jg. 1980, Studium der Informatik an der Fachhochschule Dortmund, Bildungswissenschaft an der FernUniversität in Hagen und Erziehungswissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum. Promotion an der Bergischen Universität Wuppertal. 2012 bis 2015 Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Ruhr-Universität Bochum. 2016 bis 2017 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der FernUniversität in Hagen. Seit 2017 stellv. Leiter, ab 2019 Leiter der Volkshochschule der Stadt Lünen.

