



# Der bildungstheoretische Ansatz in der Erwachsenenbildung

Paul Röhrig

## Zusammenfassung

Nach der langen Zeit der realistischen Wende gab es achtenswerte Versuche, neue Trends zu setzen und zu identifizieren, die dann etwa als reflexive Wende oder „Identitätlernen“ diskutiert worden sind. Aber alle Versuche sind noch zu sehr den Begriffen von Sozialisation und Lernen verhaftet und noch nicht wieder wirklich zur „Bildung“ durchgestoßen. Inzwischen rufen die bedrohlichen und chaotischen Zustände der Welt ein neues Nachdenken hervor, ob es nicht doch unsere wichtigste Aufgabe sein könnte, zu wissen, was oder wie man sein müsse, um ein Mensch zu sein. Vielleicht war die völlige Aufgabe des Bildungsgedankens in der Erwachsenenbildung verhängnisvoll, und vielleicht ist es uns zur Aufgabe geworden, ihn wieder zu suchen und zu diskutieren.

## Inhalt

|   |  |     |
|---|--|-----|
| 1 | Bildung um der Menschlichkeit willen .....   | 236 |
| 2 | Der große bildungstheoretische Auftakt .....   | 238 |
| 3 | Der epigonische neuhumanistische Bildungsgedanke .....   | 239 |
| 4 | Humanisierung durch Wissenschaft .....   | 240 |
| 5 | Volksbildung als Intensitätsverhältnis zur Kultur .....  | 244 |
| 6 | Laienbildung, Volksbildung, Arbeiterbildung. Die dialektische Aufhebung der Individualisierung .....   | 247 |
| 7 | Spuren der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die reine Bildungstheorie Ballauffs und die Aufgabe des bildungstheoretischen Ansatzes ..... | 252 |
|   | Literatur .....  | 254 |

---

P. Röhrig (✉)  
Universität zu Köln, Köln, Deutschland

## 1 Bildung um der Menschlichkeit willen

In der Geschichte aller Gesellschaften finden wir eine Vielfalt von praktischen Erziehungsvorstellungen, die keiner Theorie bedurften, weil sie sich einem konkreten Bedürfnis der Adressaten verdankten. So verstanden sich etwa die kriegerische Erziehung der jungen Spartaner, die christliche Erziehung im Mittelalter und die berufliche Ausbildung moderner Arbeiter und Angestellten durch ihre Zweckgerichtetheit von selbst. Aber aus den zeitlich primären und gesellschaftlich vorrangig zweckbestimmten Formen des Erziehens und Aufwachsens entstanden in Europa eigenartige pädagogische Gebilde, die sich nur das Ziel setzten, den Menschen zu helfen, wirkliche Menschen zu sein, ein Bild auszufüllen, das man sich von Menschlichkeit und Humanität in langem Nachdenken erarbeitet hatte. Platons Idee der Paideia, wie er sie in dem berühmten Höhlengleichnis entworfen hat, ist ein Muster von Bildungstheorie geworden, insofern hier das Verhältnis des Menschen zur Wahrheit bestimmend für Bildung wird. Aber auch die viel populärere Form griechischer Bildung, die „Enkyklios paideia“, beruht auf einer philosophischen Auffassung vom Menschen, insofern dieser ein Teil des Kosmos ist und in einer umfassenden, kreisrunden Paideia die dem Kosmos angemessene Bildung erfährt. Der Gedanke einer solchen allgemeinen Bildung war stark genug, über die Zeit der späten römischen Kaiser und schließlich das hohe Mittelalter hinaus in den „Septem artes liberales“ fortzuleben.

Ein Ereignis war nun aber von unabsehbarer Bedeutung: Dass die Kirchenväter Origines und Augustinus die Entscheidung trafen, das griechische und römische Kulturgut nicht zu verwerfen, sondern als Mittel zu benutzen, die christliche Lehre besser verstehen und lehren zu können, so wie die Israeliten seinerzeit die goldenen und silbernen Gefäße der Ägypter mitgenommen und für ihren Gottesdienst verwendet hätten. So wurde das antike Erbe zwar funktionalisiert, aber eben doch aufbewahrt und über viele Jahrhunderte erhalten, bis dann Renaissance und Humanismus die goldenen Gefäße von ihrem christlichen Zweck ablösten und sie formal und inhaltlich zum Höchsten erklärten, was Menschlichkeit repräsentiere und woran sich Menschlichkeit wieder bilden könne.

Man könnte sich viele Textstellen Petrarcas und seiner humanistischen Nachfolger (vgl. Garin 1964/1966) über die allgemeine Bildung des Menschen als Programm einer modernen Erwachsenenbildung vorstellen, wenn es denn damals eine solche gegeben hätte. Aber die „Studia Humanitatis“ waren an die Beherrschung der lateinischen oder griechischen Sprache gebunden. Insofern endete ein solches bildungstheoretisches Programm immer in dem Dilemma, dass nur wenige Menschen wirklich Menschen sein konnten.

In der Zeit des Zweiten Humanismus finden wir den Bildungsgedanken in seiner höchsten Ausprägung. Rousseau hatte das neue Programm auf den Punkt gebracht, als er erklärte, warum Emile keine adelige Standeserziehung erhalte: „Ich aber will ihm einen Rang verleihen, den er nie verlieren kann, einen Rang, der ihn zu allen Zeiten

ehren wird – ich will ihn in den Stand des Menschen erheben“ (Rousseau 1963, S. 412). Und Kants Resümee nach der Lektüre von Rousseaus Buch lautet: „Wenn es irgendeine Wissenschaft gibt, deren der Mensch bedarf, so ist es die, so ihn lehret, die Stelle geziehend zu erfüllen, welche ihm in der Schöpfung angemessen ist, und aus der er lernen kann, was man sein muß, um ein Mensch zu sein“ (Kant 1942, S. 45).

Dies ist praktisch eine Aufforderung, Bildungstheorie als vordringliche Wissenschaft zu betreiben, und außer Kant haben die Geistesgrößen der Zeit wie Herder, Pestalozzi, Schleiermacher, Fichte, Wilhelm v. Humboldt und indirekt natürlich auch Goethe, Schiller oder Hegel diesen Anspruch an sich selbst gestellt.

Herder macht den Versuch, den Begriff „Humanität“, um den es schließlich geht, historisch an seinem Ursprung aufzusuchen.

„Unter den Römern also, denen das Wort ‚Humanität‘ eigentlich gehört, fand der Begriff Anlaß genug, sich bestimmter auszubilden. Rom hatte harte Gesetze gegen Knechte, Kinder, Fremde, Feinde; die oberen Stände hatten Rechte gegen das Volk u. f. Wer diese Rechte mit größter Strenge verfolgte, konnte gerecht sein, er war aber dabei nicht menschlich. Der Edle, der von diesen Rechten, wo sie unbillig waren, von selbst nachließ, der gegen Kinder, Sklaven, Niedere, Fremde, Feinde nicht als römischer Bürger oder Patrizier, sondern als Mensch handelte, der war, humanus‘, ‚humanissimus‘, nicht etwa in Gesprächen nur und in der Gesellschaft, sondern auch in Geschäften, in häuslichen Sitten, in der ganzen Handlungsweise. Und da hierzu das Studium und die Liebe der griechischen Weltweisheit viel tat, daß sie den rauhen, strengen Römer nachgebend, sanft, gefällig, billigdenkend machte, konnte den bildenden Wissenschaften ein schönerer Name gegeben werden, als daß man sie, menschliche Wissenschaften nannte?“ (Herder 1953, S. 473)

Gerade die Geschichte verweise hier auf einen universalen Anspruch von Humanität, die „der Schatz und die Ausbeute aller menschlichen Bemühungen, gleichsam die Kunst unseres Geschlechtes“ sei (ebd., S. 470), und die Bildung zu ihr müsse unablässig fortgesetzt werden, sonst versänken wir zur rohen Tierheit, zur Brutalität zurück. Aber Herder polemisiert auch gegen Voltaire und seine Anhänger, dass sie mit einem abstrakten Begriff von „Menschheit“ operierten, der sie zu nichts verpflichte; man sage, man liebe die Menschheit, um nicht wirkliche Menschen lieben zu müssen. Für Herder sind gerade die konkreten Daseinsbedingungen, in denen sich Menschsein nur verwirklichen kann, ganz wesentlich, also die Zugehörigkeit zu einer Sprachgemeinschaft, zu einem Volke, zu einer geschichtlichen Zeit. Und die einzelnen Völker sind für Herder Träger eines je eigenen „Volksgesistes“, der sich vor allem auch in den kulturellen Äußerungen des einfachen Volkes zeigt, wie er es selbst in seiner Sammlung „Stimmen der Völker in Liedern“ demonstriert hat. Alle Völker und Individuen sind Stimmen im großen Konzert der Menschheit, aber in der Idee, auf immer vollkommenerer Weise die Menschheit zu repräsentieren, sollten sie ihre universelle Einheit finden.

Ein gelehriger Schüler Herders war der Däne N.F.S. Grundtvig, der national und universal zugleich dachte und zuerst einen bildungstheoretischen Ansatz für die Erwachsenenbildung gefunden hat.

## 2 Der große bildungstheoretische Auftakt

Anfang der 1830er-Jahre gab der dänische Theologe, Historiker und Sprachforscher N.F.S. Grundtvig (1783–1872) auf Kants Frage eine Antwort, die zur Begründung und Blüte einer ganz neuen pädagogischen Institution führte, nämlich der Volkshochschule. Das Problem des Menschen brachte Grundtvig (nach einem langen Prozess des Nachdenkens und bitterer Erfahrungen) auf den Hauptgegensatz von Leben und Tod. Das Geschäft des Todes, einst in Form von Unterdrückung und Vernichtung ganzer Sprachen, Kulturen und Völker durch die Macht Roms betrieben, fand für Grundtvig seine moderne Fortsetzung in den Systemen von Schule und kultureller Machtausübung. Die Lateinschule, zusammen mit der Universität von Grundtvig stets als „tote Schule“ titulierte, vermittelte an eine kleine Elite ein steriles, völlig formalisiertes Wissen, und der Staat belohnte die Absolventen dann mit den entsprechenden Ämtern. Andererseits wurden die Kinder der Bauern, Häusler und Handwerker auf den Elementarschulen mit simplem, zusammenhanglosem Wissen traktiert, das in der Regel auswendig zu lernen war. So konzipierte nun Grundtvig eine „Schule für das Leben“, der er den Namen „folkelige højskole“ oder „folkehøjskole“ gab.

Die wichtigste Wesensbestimmung des Menschen, die Grundtvig ausdrücklich formuliert, ist, dass der Mensch das sprechende Wesen ist, und damit ist nicht abstrakt die Sprache überhaupt gemeint, sondern die Fähigkeit, wirklich miteinander zu reden. Im gesprochenen Wort bewegt sich nach Grundtvig der Geist durch die Völker und Geschlechter, und Bildung vollzieht sich primär im „lebendigen Wort“. Das Wort kann natürlich erstarren und beispielsweise im Unterricht wie etwas Totes herumgereicht oder sogar aufgezwungen werden; aber es kann auch im Wechselgespräch hin und her gehen und eine Wechselwirkung hervorrufen (übrigens Grundtvigs wichtigster pädagogischer Begriff), die die Lehrer mit den Schülern und diese untereinander, die Alten mit den Jungen und die Gemeinden und Völker verbindet (zu Grundtvig vgl. Thaning 1972; Bugge 1965; Röhrig 1989, 1991b).

In diesem Zusammenhang hat Grundtvig einen ganz eigenständigen Begriff von Aufklärung geprägt, der dann unter den Grundworten „folkelige oplysning“ und „livsoplysning“, also „volkliche Aufklärung“ und „Lebensaufklärung“, die skandinavische Volkshochschulbewegung geprägt hat. Man kann vereinfacht sagen, dass es sich hier um die Selbstaufklärung des Volkes handeln sollte und nicht um eine Aufklärung der Ungebildeten durch die Studierten und Gelehrten. Das, was nach Grundtvig aufgehellt werden soll, ist das menschliche Leben selbst, für das es, so weit es das Zeitliche betrifft, nur eine einzige Erkenntnisquelle gibt: die menschliche Erfahrung. Daran sind alle Menschen beteiligt, und alle können im lebendigen Gespräch versuchen, deutlichere und zusammenhängende Erkenntnisse über die Erfahrungen zu gewinnen. Aber man soll nicht den untauglichen Versuch machen, die Erkenntnisse über das Leben schon den Erfahrungen vorzuschicken, wie es die Kinderschule tut. Deshalb plädiert Grundtvig für ein „wirksam munteres Leben“ in Familie und Lebenswelt, ehe in der Erwachsenenbildung, der folkehøjskole, dann darüber nachgedacht werden kann, und er postuliert so einen Vorrang der Erwachsenenbildung vor der Kinder- und Jugendschule.

Die allerwichtigste Quelle der Aufklärung ist für Grundtvig allerdings das, was er „Lebenserfahrung im Großen“ nennt, also die Historie. Die Geschichte, die schließlich über einen langen Zeitraum menschliches Fühlen, Denken und Handeln zeigt, offenbart dem Menschen noch am ehesten etwas über das Geheimnis seines Wesens. Vieles hat das Volk selbst noch in seiner Erinnerung, etwa in Form von Liedern, aufbewahrt, vieles verwahrt noch die Volkssprache, aber sehr vieles muss erst durch die historische Forschung und die Beschäftigung mit den alten Texten wieder verlebendigt werden, und schließlich bedarf es der Dichter, um das Historische in poetische Bilder zu fassen und zu deuten. Weil der Mensch sich nach Grundtvig nur geschichtlich verstehen kann, wurden die dänischen Volkshochschulen ausdrücklich „historisch-poetische Schulen“ genannt, und es gab einen harten Konkurrenzkampf mit den utilitaristisch ausgerichteten sog. „Wissenschulen“, aus dem die grundtvigischen Schulen eindeutig als Sieger hervorgingen (Zur Folkehøjskole vgl. Simon 1960; Rørdam 1977; Henningsen 1990; Röhrig 1989, 1991b). Es ist unbestritten, dass bei Grundtvig und den nachfolgenden Volkshochschulleuten auch pragmatische Ziele und Motive eine Rolle gespielt haben: Die Durchsetzung der Demokratie, die soziale Hebung der Landbevölkerung, teilweise auch der Arbeiter, die Förderung des Genossenschaftswesens und die Emanzipation der Frauen. Aber stets sind diese Ziele eingebettet gewesen in ein größeres Ideal: nämlich die Aufweckung der einfachen Menschen zu selbständiger Geistigkeit, zu wechselseitigem Sprechen und Nachdenken, und vor allem ging es um den historisch gebildeten Menschen, der weiß, woher er kommt und was er seinem Volk, der Menschheit, der Welt oder der Schöpfung schuldig ist. Grundtvig wollte nicht, dass die Menschen blind irgendeiner Sache anhängen, sondern dass sie sich über Lebensfragen besprechen und aufklären, vor allem in den Volkshochschulen, und dass sie dann auch als Einzelne und als Volk eine Identität gewinnen, was er ganz schlicht als „Mut, sich selbst zu gleichen“ bezeichnete (Bugge 1965, S. 306). Es geht ihm also letztendlich immer um Bildung, „folkelige oplysning“ genannt, und deshalb liegt hier ein bedeutender bildungstheoretischer Ansatz vor.

---

### 3 Der epigonische neuhumanistische Bildungsgedanke

Die frühen deutschen Ansätze einer Erwachsenenbildung, seien es die stark utilitaristisch orientierten bürgerlichen Lesegesellschaften oder die eher politisch und gewerblich motivierten Arbeiterbildungsvereine, lassen sich kaum mit einem bildungstheoretischen Gedankengang zusammenfügen (vgl. Röhrig 1989). Auch wenn hier schon die Gedanken eines Menschenrechts auf Bildung und einer allgemeinen Menschenbildung hineinspielen, so waren diese auf jeden Fall nicht zentral und auch nicht in einer Bildungstheorie begründet. Näher liegt die Vermutung, dass die große „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“, die sich ja, um ihre Unabhängigkeit von allen zwecksetzenden Instanzen zu betonen, „freie Volksbildung“ nannte und auch mit dem Begriff der zweckfreien Bildung operierte, sich einem bildungstheoretischen Ansatz verdankte. Aber schon in ihrem Gründungsaufruf 1871 tritt diese „Gesellschaft“ in einer merkwürdigen Zwiespältigkeit auf. Einerseits wird als

Endzweck der Bildung die „Erziehung freier, denkender Menschen“ herausgestellt, aber andererseits werden der Bildung auch die „beispiellosen Taten des deutschen Heeres“ zugeschrieben und der Unbildung „der Erfolg, den wenige gewissenlose Männer mit ihren sozialistischen Bestrebungen hatten“ sowie auch die Wahlerfolge der „ultramontanen Partei“ (Dräger 1984, S. 51–53). Einerseits schreibt der bedeutendste Repräsentant der „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ zum Bildungsbegriff: „Für mich ist Bildung Entwicklung, Entfaltung alles dessen, was groß und gut am Menschen ist. (...) Ein gebildeter Mensch ist für mich ein entwickelter Mensch, in dem sich die Kräfte vergrößert, vervielfältigt haben, der mehr kann, mehr will, mehr denkt und mehr fühlt, der reiner und voller wirkt als der Ungebildete“ (Tews 1913, S. 5). Andererseits wird dann in langen Ausführungen begründet, welchen Nutzen für Staat und Gesellschaft es hätte, wenn durch die Volksbildung alle Menschen an der Bildung beteiligt würden: Rückgang der Kriminalität, Förderung der industriellen Leistungen, Entfaltung und Stützung der militärischen Macht und des Staatsbewußtseins, und er beendet sein Referat mit Sätzen wie diesen: „Eine andere Aufgabe als die, unser Volk größer, reicher, kräftiger zu machen und damit das Vaterland im weitesten Sinne zu fördern, darf ein Bildungsverein nicht aufkommen lassen“ (ebd., S. 42).

Für die Verlautbarungen der sog. alten Richtung der Erwachsenenbildung, so weit sie vor allem deren größte Organisation, die „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ betrifft, gilt durchgehend die Bemerkung von M.R. Vogel, dass deren Einrichtungen „in einer Beschäftigung mit der Theorie nicht viel mehr erblicken als müßige Zeitverschwendung, die sie angesichts eindeutig und dringlich erscheinender Forderungen nach praktischer Arbeit und ‚Erfolgen‘ entschieden ablehnen“ (Vogel 1959, S. 88).

Nimmt man freilich die spärlich anzutreffenden Äußerungen zur Bildungsfrage ernster als sie anscheinend gemeint sind, dann stößt man auf den großen Widerspruch zwischen neuhumanistischen Wendungen und der praktisch geleisteten Arbeit. Es geht nominell um die neuhumanistisch formulierten Ziele formaler Bildung, also allseitiger oder vielseitiger Bildung der Kräfte, und man bot dazu hauptsächlich Einzelvorträge, dazu noch solche von sog. Wanderrednern, an, die ziemlich wahllos ihre Themen aus den Bereichen Wissenschaft, Kunst und lebenspraktische Belehrung griffen. Dass man glauben konnte, der sporadische Besuch von Vorträgen entwickle die Zuhörer auf all das hin, was groß und gut am Menschen ist, war nur unter der Bedingung einer fast völlig theorieleeren Volksbildungsarbeit möglich (vgl. Röhrig 1988, 1991a).

---

## 4 Humanisierung durch Wissenschaft

Im Rahmen der sog. University Extension (von 1873 an) haben die englischen Universitäten aus ihrer eigenen humanistischen Tradition heraus den Grundzug der englischen (und auch deutschen) Erwachsenenbildung bestimmt, nämlich den Primat der liberal studies oder liberal education, und das bedeutet bis heute, dass nicht ein auf ökonomische oder sonstige Zwecke gerichtetes Wissen ausschlaggebend für

das Studium der Erwachsenen sein dürfe. Gewiss hat die Tatsache, dass die Universitäten sich jetzt an ein allgemeines Publikum, insbesondere die Arbeiterschaft wandten, dass soziale, politische und ökonomische Veränderungen dauernd neue Ansprüche und Forderungen stellten, der Idee einer zweckfreien Bildung stark zugesetzt, sie aber niemals ganz verdrängen können. Selbst der so äußerst stark in der sozialen Frage engagierte Canon Barnett, der Begründer der Settlement-Bewegung, schreibt: „History, Literature and Philosophy are distinctly the ‚humane‘ studies, and, while it may be admitted that scientific teaching might be bent to like ends, it is true that the former subjects are still those which most liberalize the mind and develop the qualities which bind man to man“ (Künzel 1974, S. 148).

Und der Altmeister der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung, Robert Peers, plädiert in seinem Vorblick auf die Zukunft der adult education engagiert für die Aufrechterhaltung der traditionellen liberal studies, denn:

„It is with the liberal principles on which our society is based and which are necessary to its survival that adult education must be largely concerned. (...) The key to them lies, not in narrow vocational studies, however necessary they may be and however much they may be made to lead on to larger questions, but in those which concern man as human being and as a free and responsible member of the larger society of the nation and the world“ (Peers 1972, S. 353).

Bedenkt man, dass liberal adult education noch etwas von der langen Tradition der „septem artes liberales“ in sich trägt, dann ist man erstaunt, wie sehr diese von den englischen Universitäten ausgehende Idee von Erwachsenenbildung noch heute, wenn auch abgewandelt, das humane Verständnis der Menschen in freien Gesellschaften zum Ausdruck bringt.

Ob das von einem humanistischen Bildungsgedanken geleitete „extra mural work“ der englischen Universitäten auch von einem „bildungstheoretischen Ansatz“ getragen ist, hängt davon ab, wie hoch man das Wort „Theorie“ hier bewerten will. Die Hochschullehrer hatten ein vermeintlich klares Ziel vor Augen, das sie mehr oder weniger pragmatisch gemäß neuen Anforderungen und Erfahrungen zu verwirklichen suchten (vgl. Künzel 1974, S. 124 ff.). Einer ausgearbeiteten Bildungstheorie bedurfte es dazu anscheinend nicht. Als 1895 die Universität Wien die volkstümlichen Universitätskurse einrichtete und in den folgenden Jahren viele Hochschullehrer sich zum „Verbande für volkstümliche Kurse von Hochschullehrern des Deutschen Reiches“ zusammenschlossen, bewegte man sich zwar auf den Spuren der University Extension, aber nicht, ohne einige Akzente anders zu setzen.

Weil in Deutschland schon die mächtige Gesellschaft für Verbreitung von Volkshochbildung existierte, gab es Grund, sich gegen die von dort ausgehende Gefahr der Halbbildung abzugrenzen. Dies tat man durch die Ablehnung von Einzelvorträgen und von Vortragsreihen unter fünf Stunden, durch die Festlegung, nur ausgewiesene Hochschullehrer sollten mitwirken, und durch die Einrichtung der „Deutschen Volkshochschultage“, an denen man alle zwei Jahre Fragen der volkstümlichen Hochschulkurse erörterte. Aber genau wie in England wurde auch hier keine eigentliche Bildungstheorie erarbeitet.



Die bildende Wirkung der *studia humaniora* war an den deutschen Universitäten gewiss noch unbestritten, nicht aber die der vielen neu auf den Plan tretenden Wissenschaften. Wenn jene Institution, die sich einmal *Universitas literarum* genannt hatte, nicht mehr recht die Einheit ihrer Teile zu begründen wusste, konnte es eigentlich nicht selbstverständlich sein, dass Laien, die nicht einmal eine gemeinsame gymnasiale Vorbildung hatten, von einer vorgetragenen Einführung in ein Wissensgebiet eine Humanisierung erfahren sollten. Formulierungen, die die menschenbildende Intention der volkstümlichen Hochschulkurse benennen, tauchen immer wieder auf. Beispielsweise, „daß etwas im Menschen sich bildet und formt und zu einem eigentümlichen Ganzen zu gestalten strebt, mit keiner anderen Absicht, als dem einzelnen Menschen selbst einen für sich wertvollen geistigen Gehalt zu geben“ (Natorp 1900 in einem Vortrag; Vogel 1959, S. 67).

Es ist bemerkenswert, dass die Bildungsaufgabe der volkstümlichen Hochschulkurse zunächst auf den „Deutschen Volkshochschultagen“ nicht ausdrücklich thematisiert wird. 1906 kommt es zu kurzen Erörterungen, bei denen der Altphilologe H. Diels die treffende Formulierung fand, die Hauptaufgabe der Kurse liege darin, „in dem Arbeiter an irgendeinem Punkte die geistige Selbständigkeit zu wecken, einen Ausgangspunkt, von dem aus es ihm möglich wird, eine eigene Weltanschauung zu gewinnen. Denn das Sehnen der unteren Volkskreise geht dahin, frei zu werden von den Autoritäten, selbständig in die große Welt hineinzuschauen, sie fühlten, daß ihnen das gelinge, wenn sie erst einen Zipfel der gesamten Wissenschaft erfaßt hätten“ (Vogel 1959, S. 66).

Auf dem IV. Deutschen Volkshochschultag wurde dann das Thema „Das Ideal der Volksbildung und unsere Volkshochschulkurse“ zum Thema eines Sitzungstages gemacht. Professor A. Titius betonte, ganz im Geiste des Deutschen Idealismus, dass es etwas Höheres nicht geben könne als Bildung zum Menschen, Bildung zur Persönlichkeit (Titius 1910, S. 8), und dass Volksbildung kein anderes, vor allem kein geringeres Ideal habe als Bildung überhaupt (ebd., S. 6). Zwar gebe es Differenzen über Bildungsideale, aber „so viel sich auch seit hundert Jahren gewandelt haben mag, das Ideal, das der Weimarer und der Königsberger Kreis, das die um Kant und Goethe aufgestellt haben, dieses Ideal mag wohl einer Ergänzung bedürftig sein, aber seinem Wesen nach ist es bleibend; denn es ist das Ideal, den Menschen selbst zu bilden, und was gibt es Höheres? Es ist das Ideal der Humanität, wie es Herder bezeichnet hat. Es ist das Ideal, individuellste Selbstbildung zu vereinigen mit Universalität des Sinnes und der Aufgeschlossenheit . . .“ (ebd., S. 7).

Es war natürlich sehr schwierig, dieses hohe Ideal auf die bescheidene Wirklichkeit der volkstümlichen Hochschulkurse zurück zu beziehen. Mit Hilfe der Kantischen Erkenntnistheorie gelang es wenigstens in Ansätzen. A. Titius schreibt:

„Persönlichkeit wird man nur durch eigene Handlung, durch eigene Tat; das ist das Entscheidende, was uns Kant gezeigt hat, daß wir in Wirklichkeit stets tätig sind, daß wir niemals bloß passiv sein können, niemals bloß ( . . . ) eine leere Tafel, auf die dies und jenes aufgeschrieben werden kann. ( . . . ) Werden können wir nur durch uns selbst, durch eigenes Arbeiten und Erleben. Bildung vermitteln heißt daher Selbstbildung vermitteln, d. h. zur Tätigkeit anregen“ (ebd., S. 9).



Damit hatte man einen Punkt gefunden, von dem aus auch kleine Erkenntnis-schritte immer Anregung und Anstoß zu einer unendlichen geistigen Selbstbewegung sein können und somit immer auf das große Ideal hinzielen. Daraus ergibt sich nun eine strenge didaktische Konsequenz:

„Das Ideal ist aber dieses, daß Hochschullehrer ohne Tendenz, ohne die Absicht, Unmündige zu machen, reden, und daß sie eben deshalb nicht bloß Wissen mitteilen, nicht bloß Sätze, die man erarbeitet hat, nicht nur Ergebnisse, (...) sondern daß sie zugleich in etwas zeigen können, wie man Wissenschaft gemacht hat, wie man wissenschaftliche Sätze gefunden hat. Wer nicht Methode zeigen kann, und sei es auch nur in bescheidenem Maße, der soll lieber mit Volksbildungsarbeit gar nicht anfangen“ (ebd., S. 11).

Die faktisch von zersplitterten Einzelwissenschaften ausgehende Arbeit der volkstümlichen Hochschulkurse konnte einen gewissen Halt finden im Kosmosgedanken der alten Enkyklios paideia, dass der Einheit der Wissenschaft die Einheit des Kosmos entspreche. Paul Natorp hat in mehreren Vorträgen diesen Einheit stiftenden Gedanken erneuert:

„Das Gute, d. h. das den Lernenden selbst innerlich und bleibend Fördernde, das muß den Ausschlag geben. Und darum muß der gemeinsame Mittelpunkt, auf den sich alles richtet, der Mensch selbst sein. Wenn irgendwo, so kommt hier das Wort zu seinem Recht, daß des Menschen wahres Studium der Mensch ist. Den Menschen wollen wir bilden; was gehört dazu notwendiger, was überhaupt anders, zunächst von intellektueller Seite, als das Studium des Menschen? Das umfaßt aber wirklich alles; ist doch der Mensch wirklich ein Mikrokosmos, die Welt im kleinen, wie in einem Punkt zusammengezogen“ (Natorp 1911, S. 104 f.).

In einem kurzen Durchgang durch die wichtigsten Wissenschaftsgebiete versucht Natorp dann zu zeigen, wie alle Humanwissenschaften in die Naturwissenschaften hinüber führen und umgekehrt: „Wie sehr auch Naturwissenschaft humane Wissenschaft ist, das beginnen wir erst seit kurzem ganz zu begreifen, obgleich es schon seit Kant hätte allgemein bekannt sein dürfen“ (ebd., S. 105). Der Hinweis auf Kant erinnert daran, dass nur aus der damals in Deutschland vorherrschenden Philosophie des Neukantianismus, der auch Natorp zugehörte, diese kosmische Einheit noch einmal gedacht werden konnte. Wenn erst der Spontaneität des menschlichen Erkenntnisvermögens die transzendente Synthesis verdankt wird, die die Dinge der Erscheinungswelt zur Einheit vereinigt, dann besteht ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen dem Kosmos der Welt und dem Mikrokosmos des menschlichen Verstandes, der die Kategorien jener Einheit enthält und überhaupt erst die Bedingung für ihr Zustandekommen ist. Die didaktische Konsequenz lautet hier:

„Die Einheit der Bildungsarbeit liegt nicht in irgendwelcher äußeren Vollständigkeit des Umfangs des Behandelten, sondern in der Tiefe und Festigkeit des inneren Zusammenhanges. Diesen aber erarbeitet man sich vielmehr vom einzelnen Problem oder Problemgebiet her und nicht durch eine unvermeidlich doch an der Oberfläche bleibende enzyklopädische Übersicht über das Ganze. Auf die zentral schaffenden Kräfte der Bildung muß das ganze Bemühen gerichtet sein und nicht bloß auf bestimmte Resultate“ (ebd., S. 105 f.).

Wenn man die Mikrokosmos-Makrokosmos-Entsprechung voraussetzt, dann darf man hoffen, dass man von jedem noch so begrenzten wissenschaftlichen Gegenstand aus ein Stück vom Zusammenhang des Ganzen erfassen kann, wenn man nicht an der Oberfläche bleibt, sondern in die Tiefe eindringt. So kann dann auch der Arbeiter von solch punktuellen Eindringen in den Wissenschaftskosmos schließlich geistige Tiefe und eine begründete Weltanschauung gewinnen.

Die von edelmütigem Idealismus getragenen hochfliegenden Ideen der volkstümlichen Hochschulkurse sind damals nicht unter den strengen Anspruch einer Theorie gestellt worden, sie wurden auch nicht wissenschaftlich an der Praxis auf ihre Möglichkeiten hin überprüft und wurden kaum im Dialog mit den Adressaten besprochen und fortentwickelt.

---

## 5 Volksbildung als Intensitätsverhältnis zur Kultur

Robert von Erdberg, der bedeutendste Kopf der deutschen Erwachsenenbildung in den ersten drei Jahrzehnten unseres Jahrhunderts, hat als Erster einen beachtlichen Versuch gemacht, die Volksbildung auf ein bildungstheoretisches Fundament zu stellen. Schon seit 1896 in der Berliner Zentralstelle für Arbeiterwohlfahrtseinrichtungen praktisch mit Volksbildung befasst, wagt er im Jahre 1911 mit dem großen Aufsatz „Die Grundbegriffe der Volksbildung“ eine theoretische Klärung der vielschichtigen, bisher sehr praktizistisch orientierten Bemühungen um die Bildung des Volkes (vgl. v. Erdberg 1911). Was Volksbildung sei, könne man erst klären, wenn man wisse, was Bildung ist, und so arbeitet er sich über eine Erörterung der Begriffe Kultur und Zivilisation schließlich zu einer ersten Definition von Bildung durch – sie sei nämlich das Verhältnis des einzelnen zur Kultur –, um dann aber die darin noch enthaltene Vieldeutigkeit in dem Fundamentalsatz seiner ganzen Bildungstheorie aufzuheben: „Bildung ist das Intensitätsverhältnis zur Kultur!“ (ebd. 1911, S. 366). Mit dem „Intensitätsverhältnis“ hat von Erdberg ein eindeutig formales Prinzip zum Eckpfeiler der Volksbildung gemacht, was für diese von enormer Tragweite werden sollte.

Ein Jahr später berief sich von Erdberg in einem Vortrag über den gleichen Gegenstand auf seine Übereinstimmung mit dem damals führenden Pädagogen Friedrich Paulsen, den er mit folgenden Worten über den Gebildeten zitiert:

„Nicht die Masse dessen, was er weiß oder gelernt hat, macht die Bildung aus, sondern die Kraft und Eigentümlichkeit, womit er es sich angeeignet hat, und zur Auffassung und Beurteilung des ihm Vorliegenden zu verwenden versteht. Nicht der Stoff entscheidet über die Bildung, sondern die Form“ (v. Erdberg 1913, S. 202).

Natürlich hatten auch schon die volkstümlichen Hochschulkurse Elemente formaler Bildung betont, wenn sie ihre Hörer auch zu selbständigem Denken erziehen wollten, aber erst jetzt eröffnet v. Erdberg die volle Möglichkeit der Theorie und

Praxis der formalen Bildung, so dass Leopold von Wiese in seiner „Soziologie des Volksbildungswesens“ 1921 sagen kann: „Es zeigt sich ein Fortschritt vom Stoff zum Formprinzip“ (vgl. v. Wiese 1921, S. 34).

Zunächst waren die Gedanken v. Erdbergs durchaus noch in den Rahmen der volkstümlichen Hochschulkurse einzupassen. Er gibt zu bedenken, dass Einzelvorträge überhaupt nicht, Vortragsreihen nur schwerlich ein intensives Verhältnis zu einem Kulturbereich herstellen können und empfiehlt deshalb die Bündelung mehrerer Vortragsreihen mit sich ergänzenden Themen. Der Wunsch, nun selbst wissenschaftlich zu arbeiten, könne aber nur in Seminaren in kleinen Kreisen durch akademisch gebildete Personen erfüllt werden, und das sei vorläufig wohl nur in den Volksheimen in Hamburg und Wien möglich, jedoch müsse die Gründung gut ausgestatteter Volksuniversitäten als Krönung der freien Volksbildungsarbeit angestrebt werden (vgl. v. Erdberg 1913, S. 206). Bald aber wurde v. Erdberg selbst von der Konsequenz seiner eigenen Grundsatzformulierung über diese Grenze hinausgetrieben. Um seiner eigenen bildungstheoretischen Grundformel treu zu bleiben, musste er bald einen Teil seiner eigenen Volksbildungsarbeit verwerfen. Noch in einer seiner letzten Arbeiten schrieb v. Erdberg:

„Eine Volkshochschule im Dienst der verbreitenden und eine Volkshochschule im Dienste der gestaltenden Volksbildung sind zwei ganz verschiedene Einrichtungen, die kaum mehr als den Namen und einige äußere Formen gemein haben“ (v. Erdberg 1928, S. 380).

Das Prinzip der Intensität musste folgerichtig das Prinzip der Individualität nach sich ziehen, so wie es der Neuhumanismus schon einmal durchdacht hatte. Ein intensives Verhältnis zwischen Mensch und Kulturgut ist nur denkbar, wenn die Kräfte des Einzelnen durch etwas aktiviert und entwickelt werden können, das seinen Lebensumständen, seinen Bedingungen und vor allem seinem inneren Wesen entspricht. Wie aber ist es möglich, dass aus der grenzenlosen Fülle der Kulturgüter und der unendlichen Vielfalt der Individuen es zu einer Begegnung in gegenseitiger Angemessenheit kommen kann?

„Die Volksbildungsbewegung kann niemals von vornherein ein Bildungsziel bestimmen, dem jeder einzelne zugeführt werden muß, und die Volksbildung darf nicht mit Massennitteln arbeiten, wenn sie auf Erfolg rechnen will. (...) Diese Forderungen setzen eine Individualisierung der Bildungsmittel voraus, die immer nur bis zu einem bestimmten Grad möglich sein wird. Unter Bildungsmittel verstehen wir die Mittel, durch die in dem einzelnen die Kräfte geweckt und angeregt werden, mittels derer er in ein Intensitätsverhältnis zur Kultur – zunächst natürlich in geringster Extensität – gelangen kann“ (v. Erdberg 1911, S. 382 f.).

Im Jahre 1919 schien eine Lösung für das Problem, um das v. Erdberg rang, gefunden zu sein: in der Idee und der Organisationsform der Volkshochschule. Eduard Weitsch schrieb damals in seinem aufrüttelnden Buch „Zur Sozialisierung des Geistes“ (1919), dass sich aus den bisherigen Erfahrungen und der neuen Situation folgende Forderungen an die neue Volksbildungsarbeit ergäben:

„Sie muß, um es mit einem Worte zu sagen, von der extensiven zur intensiven Arbeit übergehen. Sie muß erstens intensiver arbeiten, was den Stoff, den sie bietet, anbelangt, sie muß los von dem Grundsatz, wer vieles gibt, wird manchem etwas geben. Sie wird im Gegenteil Ernst mit dem Grundsatz machen müssen, daß es nicht auf die Menge des Wissens, sondern auf die Tiefe des Eindringens und Erfassens ankommt“ (Weitsch 1919, S. 14).

Und auch in Bezug auf die Teilnehmer müsse man, was deren Zahl angeht, in die Tiefe statt in die Breite arbeiten; man müsse vom Großbetrieb zum Kleinbetrieb übergehen (ebd., S. 25).

Inzwischen hatte man in Deutschland Hollmanns Buch über die dänische Volkshochschule gelesen, und manche hatten sich davon inspirieren lassen, eine Heimvolkshochschule nach dänischem Muster zu gründen, weil man darin am ehesten die Voraussetzung sah, die neuen bildungstheoretisch begründeten Forderungen nach Intensität und Individualisierung zu verwirklichen. Weitsch meinte, die Volkshochschule solle eine stille Stätte im Lande sein, wo werktätige Jugendliche ein halbes Jahr Zuflucht suchen könnten, „um außerhalb der Tretmühle beruflicher Hast eine kurze Spanne Zeit ihrem reinen Menschentum widmen zu können“ (ebd., S. 22). Allerdings haben die meisten Volksbildner der Neuen Richtung, wie man jetzt sagte, gesehen, dass die realen Möglichkeiten für die Gründung von Heimvolkshochschulen in Deutschland recht begrenzt waren und man mehr auf die neuen Abendvolkshochschulen setzen musste, die für die Realisierung des bildungstheoretischen Ansatzes auch einen neuen Begriff gefunden hatten: die Arbeitsgemeinschaft.

Für den anderen großen Bereich des Volksbildungswesens musste es zwangsläufig zu noch schärferen Kontroversen kommen, sobald man die Volksbücherei nicht mehr als Dienstleistungsbetrieb sah, der neue Bevölkerungsteile mit Lesestoff versorgen sollte, sondern die Bildungsfrage stellte, wie der zweifelsohne originellste Kopf des deutschen Büchereiwesens, Walter Hofmann, es tat. Nicht nur Grundtvig hat große Vorbehalte gegen das geschriebene und damit erstarrte Wort gehabt, sondern auch Platon, wie Gadamer einmal im Zusammenhang mit Vorträgen über Grundtvigs Sprachphilosophie dargelegt hat. Dem gesprochenen Wort bleibt noch die Möglichkeit, Missverständnisse und Irrtümer nachträglich aufzuklären, das geschriebene Wort bleibt allen Missverständnissen ausgeliefert. Längst war man so weit nach den Vorträgen der volkstümlichen Hochschulkurse zumindest Fragestunden, oft aber auch echte Diskussionen anzuregen. Das Buch aber wurde meistens ausgeliehen und wieder eingestellt, ohne dass jemand wusste, welche Bedeutung es für den Leser gehabt hatte.

Beim Aufbau und der Leitung der später weltbekannten Arbeiterbücherei in Dresden-Plauen seit 1905 und von 1913 an in Leipzig, ist Walter Hofmann vor allem die Erfahrung der unendlichen Vielfalt der Individualität bewusst geworden, und eine eigene Untersuchung über die Psyche des Arbeiters bestätigte ihm, dass auch die Arbeiter alles andere als eine einförmige Masse seien. Also stand er vor der schwierigen Frage, wie es zu machen sei, dass das richtige Buch zur richtigen Zeit an den richtigen Menschen komme (vgl. Hofmann 1951, S. 32), denn daran hält er unverbrüchlich fest:

„Objekt der Volksbibliothek ist nicht das Buch, sondern der Mensch. Nicht Bücherverwaltung, sondern Menschenförderung, das ist hier die Aufgabe. Also steht über aller Arbeit unserer Büchereien der Begriff der Pädagogik; Pädagogik hellsten, freudigsten und lebendigsten Geistes, fernab aller Schulmeisterei und Kathederdürre, aber doch Pädagogik“ (ebd., S. 121).

Das wichtigste pädagogische Prinzip wird nun (neben der Auswahl des Bücherbestandes) die „individualisierende Ausleihe“, worunter zu verstehen ist, dass eine dynamische Vermittlung „an den einzelnen aus dem Leserkreise das seiner besonderen Empfänglichkeit entsprechende Buch“ heranbringt (ebd., S. 32). Hofmann hat dann eine Art dialogisches Verfahren entwickelt, in dessen Verlauf Leser und Bibliothekar bei Ausleihe und Rückgabe im Gespräch annäherungsweise herausbekommen, welches Buch zu welcher Zeit sinnvoll zu lesen wäre.

„Wir werden uns also den Gang der Vermittlungsarbeit in Wirklichkeit so zu denken haben, daß sie, von der Verhinderung der größten, handgreiflichsten Mißgriffe ausgehend, schrittweise zu immer feineren und lebendigeren Beziehungen zur Leserschaft und zum Einzelleser zu gelangen trachtet, um schließlich in möglichst vielen Fällen das planlose Tasten und Tappen des Einzellesers in ein gemeinsames planmäßiges Suchen zu verwandeln“ (ebd., S. 32).

Walter Hofmann hat aus seinem bildungstheoretischen Ansatz ein damals viel beachtetes und auch im In- und Ausland nachgemachtes System der Bibliotheksarbeit entwickelt und verwirklicht, einschließlich einer entsprechenden Ausbildungsform für Volksbibliothekare. Das Dritte Reich hat dann sein Werk zerstört, und die Nachkriegszeit ist andere, weniger pädagogische Wege gegangen.

---

## **6 Laienbildung, Volksbildung, Arbeiterbildung. Die dialektische Aufhebung der Individualisierung**

Als Robert v. Erdberg 1911 die Volksbildung direkt mit dem authentischen Neuhumanismus und dessen Qualitätsmerkmalen für Bildung verband, übertrug er ein bis dato nur privilegierten Schichten vorbehaltenes Bildungsziel auf die allgemeine Bevölkerung. Er stellt in gut idealistischer Manier ein hohes Kultur- und Bildungsideal auf, das nicht von einem Inhalt ausgeht, sondern von der formalen Kategorie der „schöpferischen Kraft des Menschen“ als „Erzeugerin der denkbar vollkommensten Werke“ (v. Erdberg 1911, S. 372). Weil die Betätigung dieser Kräfte der Gesamtheit den größten Nutzen erbringt, ist es höchstes Ziel der Gesellschaft, dem Einzelnen diese Betätigung zu ermöglichen, so dass es „keinen höheren Maßstab für die Kultur“ geben kann, „als eine Gemeinschaft, in der jeder Mensch die denkbar größte Möglichkeit zur Erreichung seiner objektiv berechtigten Zwecke hat, d. h. in der jeder einzelne die in ihm liegenden schöpferischen Kräfte im Dienste der Gemeinschaft zur denkbar vollkommensten Entfaltung bringen kann. Das Bildungsideal würde demnach ein umfassendes positives Intensitätsverhältnis zu allen den

„Äußerungen der Kultur sein, in denen diese Kräfte ihren Ausdruck gefunden haben“ (ebd.).

Eine solche Aufgipfelung idealistischen neuhumanistischen Bildungsdenkens hat der Volksbildung für alle späteren Zeiten ein Qualitätskriterium ins Stammbuch geschrieben: das der Intensität jeder echten geistigen Arbeit. Aber hier wird auch die Verkehrung des antiken Bildungsgedankens im Neuhumanismus deutlich, der nun alles und jedes reflexiv auf das sich bildende Subjekt zurück bezieht, dem dann alles zum Medium seiner eigenen Bildung wird.

Auch v. Erdberg kommt nicht umhin, die Gesellschaft und die Gemeinschaft wenigstens gedanklich als Träger des Kulturideals einzubeziehen. Aber mit dem ersten Weltkrieg und seinem Ausgang drängten sich sowohl von Seiten der neuen Massen wie auch auf der Seite der von den Ereignissen erschütterten einzelnen Personen ganz andere Fragen in die Volksbildung, die die dialektische Bewegung zwischen Individuum und Gemeinschaft auf so heftige Weise in Gang setzten, dass man wohl, Hegel übertreibend, fast von einem bacchantischen Taumel sprechen kann.

Das Kulturgut selbst, im Kaiserreich in seiner Wertschätzung noch kaum erschüttert, verlor seine fraglose Geltung. War es nicht von bestimmten Schichten, etwa den Akademikern und Offizieren oder von der bürgerlichen Klasse hervorgebracht? Waren es nicht die Gleichen, die das Volk vier Jahre lang in den schrecklichen und sinnlosen Krieg geführt hatten? So etwa fragte Eugen Rosenstock. Und wenn das Volk nicht mehr von seinen Führungsschichten aufgeklärt werden will oder soll, muss man dann nicht auf Grundtvig zurückgehen und erklären, volkliche Aufklärung sei die gegenseitige Selbstaufklärung des Volkes? Konnte man der als bedrohlich empfundenen Volkszerstörung und Kulturkrise vielleicht nur dadurch begegnen, dass man von der Individualbildung abließ und die Menschen direkt als Gruppen und Gemeinschaften ansprach und zu bilden versuchte? Wird der Arbeiter nicht sogar Kollektiverziehung und Klassenkampfschulung verlangen? Es ist erstaunlich, dass in dem Wirbel um die Erwachsenenbildung, den manche kritisch auch als „Volkshochschulrummel“ bezeichneten, noch bildungstheoretische Konzepte und Gedankengänge zum Zuge kamen.

Wilhelm Flitners „Laienbildung“ war ein Reflex auf seine Tätigkeit als Leiter der Volkshochschule Jena, enthielt wesentliche Elemente der später so genannten „Thüringer Richtung“ der Volksbildung und war andererseits ein kühner Entwurf für eine Erneuerung der Erwachsenenbildung und des Volkslebens. Am Anfang finden wir die klassische Frage aller bildungstheoretischen Erörterungen, nämlich „was unter Volksbildung zu denken, unter welchen Bedingungen sie möglich ist“, und zwar „Volksbildung in ihrem allerwesentlichsten und umfassendsten Sinne“ (Flitner 1982, S. 29).

Die Antwort, die Flitner im ersten Satz des ersten Kapitels gibt, ist verblüffend neu und zugleich typisch für die veränderte Denkweise: „Der Sachverhalt, Volksbildung‘ bedeutet das Enthaltensein eines geistigen Lebens in dem werktätigen und gemeinen drin“ (ebd.). Auch Grundtvig hatte schon gesagt, dass das Volk selbst ein geistiges Leben besitze und nicht erst durch die Akademiker eines bekommen müsse. Aber jetzt hatten viele deutsche Akademiker im Krieg Kontakt zu einfachen

Menschen erhalten und dabei ganz neue Erfahrungen gemacht. Wie beispielsweise Herman Nohl und Flitner, die unter flämischen Handwerkern und Landwirten hochgeistige Menschen antrafen und im deutschen Heer unerwartet viele Leute ohne geistige Interessen und ohne eine aufgeklärte Humanität. Im Krieg reifte bei manchen schon der Entschluss, nach Eintritt des Friedens sofort mit Volksbildungsarbeit zu beginnen (vgl. Flitner 1982, S. 321 ff.).

Der bildungstheoretische Kern von Flitners Fanfarenstoß ist die Revision des überkommenen Bildungsgedankens. Denjenigen, die bisher die Definitionsmacht über den Begriff von Bildung hatten, wird ihr Privileg streitig gemacht, und sie werden zu einer Umwertung ihrer Werte aufgefordert. Was bisher alleine als Bildung zugelassen und in Ansehen stand, nennt Flitner „priesterschaftliche Bildung“, denn sie ist nur auf dem Wege langer und schwieriger Studien zu erreichen und schafft so einen eigenen Stand von Gebildeten. „Zu einer Volksbildung dagegen gehört die leichte, beinahe absichtslos im Leben selbst entspringende Tradition. Dieses, im Leben selbst ist das Kennzeichen einer Volksbildung“ (ebd., S. 30).

Das Problem ist nun für Flitner, dass diese beiden Bildungswelten scharf voneinander getrennt sind, dass die volkstümliche Bildung unter industriellen und großstädtischen Bedingungen rasch verkümmert und vielleicht verschwindet, und dass die Menschen der priesterschaftlichen Bildung den Bezug zum realen Leben weitgehend verloren haben. Eine Konservierung volksnaher Lebensformen verwirft Flitner ebenso wie eine esoterische Pflege rein humanistischer Bildung. Vielen der neuen Volksbildner, allen voran Eugen Rosenstock, wurde jetzt klar, wie verhängnisvoll die in der Renaissance erfolgte Abspaltung einer auf antiker Kultur fußenden humanistischen Bildung von der Lebensform der Laien war. Zwar hatte auch das Mittelalter die Aufspaltung in Priester und Laien gekannt, aber der Sinn der Priesterschaft lag eben in der Unterrichtung und Bildung der Laien, während die humanistisch Gebildeten quasi ein freies Reich der Geister, höchstens an die Höfe gebunden, darstellten. Die Zeit schien gekommen, diese Trennung endlich wieder aufzuheben, wie es besonders Eugen Rosenstock (1960) in seiner geistvollen Schrift „Das Dreigestirn der Bildung“ dargelegt hat.

Flitner hat mit seiner „Laienbildung“ eine pädagogische Konstruktion vorgelegt, wie Menschen der Volksbildung, die ja auch über einen geistigen Schatz von Tradition und Erfahrung verfügen, sich mit den Kreisen der höheren Bildung zusammenschließen sollten, um dem volkstümlichen Kulturgut wieder mehr Größe und Tiefe zu geben und das akademische Geistesgut wieder mit dem Leben zu verbinden. Das Ergebnis solcher Bildungsgemeinschaften soll die Heraufführung neuer Lebensformen sein, die dann stark genug sein könnten, der übermächtigen technisch-wissenschaftlichen und industriellen Welt ein humanes Antlitz zu geben. Der Gebildete im Sinne der Laienbildung ist derjenige, der zum Dialog in solchen Bildungsgemeinschaften willens und fähig ist, und insofern erscheint er in diesem und ähnlichen Konzepten kaum noch als einzelner, sondern in Relationen zu Gemeinschaften. Das individualisierende Moment liegt nur darin, dass zu „echter Gemeinschaft“, wie M. Buber das nannte, nur Individuen fähig sind und deshalb nur kleine Kreise, wo der einzelne noch zu Wort und zur Geltung kommt, das neue Bildungskonzept realisieren können.



Es ist selbstverständlich, dass Wilhelm Flitner zunächst von den „priesterschaftlich“ Gebildeten erwartete, dass sie begriffen, was jetzt zu tun sei und deshalb den ersten Schritt täten, um dem Volk zu begegnen. Georg Koch, Eugen Rosenstock und viele andere sprachen davon, die akademisch Gebildeten müssten wieder „Volk werden“. Dies nannte man auch „Volkwerdung“. Wer zuerst den Ausdruck „Volksbildung ist Volksbildung“ geprägt hat, ist unklar, vermutlich tat es Ernst Michel im Hohenrodter Bund, aber kein Wort hat wohl nach dem Zweiten Weltkrieg durch Irrtum oder Unterstellung die freie Volksbildung der Weimarer Zeit so in ein falsches Licht gerückt wie diese häufig zitierte Redeweise. Es schien dann so, als kulminierte in dem Zitat die ganze Theorie oder Ideologie von Volksbildung, die dann auf Hitlers Volksgemeinschaft zulaufe (vgl. Röhrig 1988, S. 353 ff.). Solche Missverständnisse bei dem Schlagwort vielleicht vorausahnend, hat Robert v. Erdberg es damals, wie auch viele andere, verworfen. Gleichwohl war den Erwachsenenbildnern der „Neuen Richtung“ in der Weimarer Zeit eine Ablehnung des ökonomischen Liberalismus und eines anthropologischen und politischen Individualismus Gemeingut. Insofern gab es eine breite Zustimmung, beispielsweise bei allen Hohenrodter Tagungen, zu dem Grundgedanken, dass zwar die Bildung immer nur mit und über die freien Individuen gelingen könne, dass aber letztendlich doch das Volk in erster Linie Subjekt und Objekt der Erwachsenenbildung sein müsse. In einem seiner letzten Beiträge zum freien Volksbildungswesen hat v. Erdberg folgende Formulierung gefunden, die immer noch an seinen Aufsatz von 1911 erinnert, aber dem Volk doch eine positivere und konkretere Bedeutung beimisst, ohne jeden völkischen oder chauvinistischen Beigeschmack:

„So erhält die Volksbildung ihren tiefsten Sinn in der Deutung einer Bildung zum Volke, einer Bildung, deren letztes Ergebnis das Volk ist. Nur in diesem Sinne kann von Volksbildung überhaupt gesprochen werden. Die Bildung einzelner kann nur in den Rahmen einer Volksbildung gefügt werden, wenn der einzelne durch sie die Formung als ein das Volk erst mitgestaltendes Glied erhält. Damit ist aber auch gesagt, daß alle Erwachsenenbildung, so sehr sie in erster Linie der geistigen und seelischen Formung des einzelnen dienen will und nur dienen kann, diese Aufgabe nur im Hinblick auf das Volksganze lösen kann, in dem für den einzelnen erst die Voraussetzungen seines geistigen und seelischen Lebens gegeben sind“ (v. Erdberg 1928, S. 371).

Innerhalb der Neuen Richtung und des Hohenrodter Bundes spielte sich die dialektische Bewegung zwischen den Polen Individuum und Volk immer nur in den Grenzen differenter Akzentsetzungen, nicht aber prinzipieller Unterschiede ab, denn man hielt daran fest, dass Bildung die zentrale Kategorie sowohl für die emanzipatorische Entwicklung der Individuen als auch des Volkes sei. Das war ganz anders, wo Arbeiterbildung ins Spiel kam, die von einer materialistischen Theorie oder Weltanschauung ausging. Seit Wilhelm Liebknechts berühmtem Vortrag „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen“ (1968), waren die Weichen klar gestellt auf eine vorläufige Zurückstellung aller Bildungsansprüche der Arbeiter, soweit sie nicht der Beförderung des politischen Kampfes dienten, während die echte, alle Kräfte entwickelnde Bildung erst nach der Revolution möglich sei. Damit entstand eine große Sparte von Bildungsarbeit für und mit Arbeitern, die einen bildungstheoretischen

Ansatz ablehnte und ihre Gegenposition durch Ausdrücke wie Schulung, Zweckbildung u. ä. markierte und vor der Humanitätsduselei der Bildungsvertreter gerne warnte.

Es gab aber eine Gruppe von Sozialisten, die ein sehr gebrochenes Verhältnis zum Materialismus hatten und umso mehr dem Bildungsgedanken verbunden waren. Einen Sonderfall bildeten die Austromarxisten um Max Adler, die sich sowohl auf Marx wie auch auf Kant beriefen, aber doch letztendlich die Bildung funktionalisierten. Der entscheidende Impuls zu einer nicht materialistischen und nicht pragmatisch-zweckhaften Arbeiterbildung kam aus dem religiösen Sozialismus, wobei „religiös“ nicht unbedingt „christlich“, sondern auch „jüdisch“ oder „kosmische Verantwortung“ meinen kann. Hier ist eine Reihe von Namen zu erwähnen, die damals in der Arbeiterbildung viel bedeuteten wie Paul Tillich, Emil Blum, Leonard Ragaz, Adolf Reichwein, Gertrud Hermes, Carl Mennicke, Eugen Rosenstock, Ernst Michel, Fritz Klatt, Paul Honigsheim und Fritz Borinski.

Die religiösen Sozialisten benutzten den Marxismus nur als analytische Erkenntnisquelle zur Aufdeckung von Ursachen sozialen Elends, aber so wie ihr Antrieb zu sozialem Engagement aus dem Glauben, also einem geistigen Prinzip kam, so erwarteten sie Änderungen auch nur aus etwas Ideellem, nämlich der Willensentscheidung der Arbeiter zu solidarischem Kampf für soziale Gerechtigkeit und geistige Emanzipation, so dass die Bildung der Arbeiter eine Schlüsselrolle erhalten musste, und dann „über der Wissensschulung die Übung der seelischen Tragkraft und die Schärfung des persönlichen Willens stehen muß“ (Reichwein 1978, S. 66).

Die Erwachsenenbildner der Neuen Richtung führten einen offenen Diskurs mit den nichtorthodoxen Sozialisten, aber es gab dann stets eine wichtige Differenz in der Bildungsfrage. Als beispielsweise der Leiter des Leipziger Volksbildungsamtes, Paul Hermberg, auf der Hohenrodter Tagung von 1928 seine sozialistische Position dargelegt hatte, stellte Flitner heraus, dass Hermberg die pädagogische Arbeit nur als Mittel zum Zweck betrachte. Hier scheidet sich sein Weg von dem Hermbergs (vgl. Tagungsberichte 1929, S. 46). Damit ist exemplarisch die Trennungslinie für alle bildungstheoretischen Ansätze markiert: Sobald die Bildungsarbeit zu einem Mittel für andere Zwecke, seien sie politischer oder ökonomischer Art, benutzt wird, trennen sich die Wege (vgl. Röhrig 1988). Emil Blum, der Leiter der Arbeitervolkshochschule Habertshof, hat als letzter noch einmal die Bildungsidee der freien Arbeiterbildung beschworen, als sie faktisch schon untergegangen war (vgl. Blum 1935). Er bindet auch seine Konzeption noch einmal an die klassische Bildungsidee an, und zwar an das allem Humanismus innewohnende Recht, mit dem er sich gegen den Missbrauch des Menschen als Objekt richtet (ebd., S. 9). In dem Blum nun die allgemeine Menschenbildung Rousseaus, Kants oder Humboldts radikal auf die inhumane Wirklichkeit wendet, benutzt er den marxischen Terminus „realer Humanismus“, bevorzugt aber wegen der notwendigen scharfen Abgrenzung gegen die reine humanistisch-idealistische Bildungsidee den Ausdruck „existentielle Bildung“, mit dem er dann Pestalozzi, christliche und marxistische Arbeiterbildung und alle Humanisten, die bereit sind, ihre Ideen auf den „Erdendreck“ dieser Welt anzuwenden, zusammenschließt.

## 7 **Spuren der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die reine Bildungstheorie Ballauffs und die Aufgabe des bildungstheoretischen Ansatzes**

Allgemein gilt die geisteswissenschaftliche Pädagogik als fast identisch mit jedem modernen bildungstheoretischen Ansatz. Obwohl einige führende Vertreter dieser Pädagogik Volkshochschulen gegründet und geleitet haben (Nohl und Flitner), andere der Erwachsenenbildung zumindest wohlwollend und helfend gegenüberstanden (Th. Litt und E. Spranger), sucht man fast vergeblich nach dezidiert geisteswissenschaftlichen Einflüssen auf die Erwachsenenbildung. Gewiss, liest man Flitners „Plan einer Deutschen Schule für Erwachsenenbildung und Volksforschung“ (Flitner 1982, S. 159 ff.), so bemerkt man einige Parallelität zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, beispielsweise in der Auffassung von Erziehungswissenschaft.

„Die wissenschaftliche Reflexion kann das ganze Leben des Menschen nur dadurch erzieherisch sehen, daß Fragestellung und Erfahrung der pädagogisch Verantwortlichen aller Arbeitszweige in ihr vereinigt werden. (...) Die neuentstehende Erziehungswissenschaft ist geradezu darauf angewiesen, daß die Erfahrung derer ihr zufließt, die in der Erwachsenenbildung von den verschiedensten Seiten her der volkserzieherischen Verantwortung konkret ansichtig werden“ (ebd., S. 171 f.).

Die hier zum Ausdruck gebrachte Dignität der Praxis vor der Theorie (vgl. Schleiermacher) und die von Dilthey erhobene Forderung, niemand solle Theorie der Pädagogik betreiben, der nicht auch einmal praktisch dort gearbeitet habe, beides ist vielleicht nirgends so Wirklichkeit gewesen, wie in der Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit, wo kaum ein beachtenswertes andragogisches Buch erschienen ist – und deren waren es viele – das nicht von einem Praktiker geschrieben wurde und damit verwirklichte, was Flitner später als hermeneutisch-pragmatische Erziehungswissenschaft verstand: Pädagogik als „Reflexion am Standort der Verantwortung des Denkenden“ (Flitner 1957, S. 18).

Man könnte noch das Prinzip der Autonomie der Erwachsenenbildung nennen, das zwar übereinstimmt mit der geisteswissenschaftlichen pädagogischen Theorie, aber doch selbstständig entwickelt wurde als sinnvolle Möglichkeit, einer Vereinnahmung durch Parteien und Weltanschauungen zu entgehen, indem man einen eigenständigen pädagogischen Gedanken zur Grundlage des Handelns machte, wohl wissend, dass man damit von den gesellschaftlichen Mächten noch keineswegs unabhängig wurde.

Schwer zu verstehen ist, dass die Hermeneutik, die ja als wohl einzige wissenschaftliche Methode einen direkten Bezug zum Alltagsverstehen hat, nicht ausgebaut und reflektiert wurde als vielleicht großartige Möglichkeit einer Vermittlung zwischen Wissenschaft und einem entwickelten volkstümlichen Denken, obwohl in der erwachsenenbildnerischen Praxis diese Verbindung unendlich oft hergestellt worden ist. Alfred Manns „Denkendes Volk – Volkhaftes Denken“ (1928) und Flitner in einigen Aufsätzen (Flitner 1982, S. 215 ff.) haben das immerhin zum Thema gemacht.

Nach dem Zweiten Weltkrieg tauchen bildungstheoretische Ansätze wieder auf, aber lediglich als Abwandlungen von Gedanken der Weimarer Erwachsenenbildung. Mit einem ganz neuen und ungewöhnlichen Gedankengang trat (Theodor Ballauff 1958) auf den Plan.

Ballauff sucht den Sinn von Erwachsenenbildung dadurch zu ergründen, dass er dem Sinn von Bildung durch die Geschichte hindurch nachgeht, um so zu bedenken, was heute angemessen unter Bildung verstanden werden kann. Es geht also nicht um ein zeitloses, immer gleiches Wesen von Bildung, sondern um das, was heute geschichtlich als Bildung an der Zeit ist. Gerade an dem, heute fast wie selbstverständlich vorausgesetzten Bildungsziel der Persönlichkeit, die sich frei innerhalb der Normen der Gesellschaft entfaltet, setzt Ballauffs Kritik an. Ist überhaupt der wahre Mensch jener, der sich selbst sucht, der Wissen und Können und die Dinge der Welt sich aneignet, um daran zur Persönlichkeit zu werden oder in ihrem Besitz Gewissheit zu haben, selbst etwas zu sein? Hier ist ein Menschenbild maßgeblich, das den Menschen als ein vernunftbegabtes Lebewesen ansetzt, das sich selbst gewinnt, wenn es kraft seines Wissens und Könnens sich die Welt verfügbar macht und so kann, was es will.

Ballauff kann zeigen, dass darin gerade das den Menschen Auszeichnende, das Denken, nicht ernst genug genommen ist und in seiner Ursprünglichkeit gar nicht gesehen wird. Der Mensch ist nicht ein bestimmtes Wesen, das noch zusätzlich des Denkens fähig ist, sondern das Denken lässt ihn überhaupt erst als Menschen hervortreten, und auch das Nicht-Menschliche kann als solches erst im Lichte des Denkens erscheinen. So ist das Denken vorgängiger als der Mensch, nicht er bringt das Denken auf, sondern es lässt ihn erst als Menschen entspringen.

Wenn der Mensch ursprünglich und wesentlich dem Denken zugehört, dann geht es ihm um die Wahrheit der Sachen und Mitmenschen, nicht um sich. Von seinem Wollen muss er sich lösen, seine Selbstsuche hat er aufzugeben, soll er Sachen und Mitmenschen so sehen, wie sie in Wahrheit sind, und soll er ihnen diese Wahrheit, ihr Sein nämlich, zusprechen und bewahren. Aus einer Theorie der Menschlichkeit, sagt Ballauff, habe sich eine grundlegende neue Aufgabenstellung ergeben, und diese umreißt nun einen neuen Sinnhorizont von Bildung, der auch für die Erwachsenenbildung maßgeblich werde. Wenn der gebildete Erwachsene nun nicht mehr als „Persönlichkeit“ bezeichnet wird, sondern als Sachverwalter und Mitmensch, dann lassen sich von diesen Begriffen her Maßgaben, Kriterien und Methoden der Erwachsenenbildung bestimmen. Das ist der Hauptinhalt von Ballauffs Buch (vgl. Röhrig 1986).

Die Zeit war Ballauffs Buch nicht sehr gewogen, denn es bahnte sich damals schon die realistische Wende an. 1960 erschien das berühmte Gutachten des Deutschen Ausschusses „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ und wurde bereits als das Einläuten dieser Wende interpretiert und gelobt. Ich halte es eher für einen letzten Versuch, den Bildungsgedanken trotz aller neuen Anforderungen an die Erwachsenenbildung zu retten, und der „Strukturplan“ des Deutschen Bildungsrats macht dann zehn Jahre später deutlich, dass nichts mehr zu retten war. Das hat niemand deutlicher gesagt als der Hauptverfasser des „Gutachtens“ von 1960, Fritz Borinski:

„Das Denken des Bildungsrats ist konsequent auf die rationale Organisation und Planung ausgerichtet. Die Erwachsenenbildung erfüllt für ihn ihren Zweck, wenn sie die größtmögliche Chance für ein allgemeines Weiterlernen gibt und erfolgreich dazu beiträgt, daß die Bundesrepublik in der Konkurrenz der modernen Industriestaaten nicht zurückbleibt. (...) Es gehört zu der eigenen und eigenberechtigten strukturellen Arbeitsweise des Bildungsrates, daß er sich, im Unterschied zum Deutschen Ausschuß, nicht die Mühe gemacht hat, tiefer in das Wesen, in die deutsche und internationale Entwicklung und Problematik der Erwachsenenbildung einzudringen. (...) Da im Strukturplan die Erwachsenenbildung als eigenständiger Bereich mit eigenem Wesen und eigener Aufgabe gelegnet wird, wäre es konsequenter, auch das Wort Erwachsenenbildung zurückzuziehen. (...) Jedenfalls sollte klar sein, daß der Strukturplan die Sache der Erwachsenenbildung aufgibt, liquidiert“ (Borinski 1981, S. 37 f., S. 41 f.).

Nach der langen Zeit der realistischen Wende gab es achtenswerte Versuche, neue Trends zu setzen und zu identifizieren, die dann etwa als reflexive Wende oder „Identitätslernen“ diskutiert worden sind. Aber alle Versuche sind noch zu sehr den Begriffen von Sozialisation und Lernen verhaftet und noch nicht wieder wirklich zur „Bildung“ durchgestoßen. Inzwischen rufen die bedrohlichen und chaotischen Zustände der Welt ein neues Nachdenken hervor, ob es nicht doch unsere wichtigste Aufgabe sein könnte, zu wissen, was oder wie man sein müsse, um ein Mensch zu sein. Vielleicht war die völlige Aufgabe des Bildungsgedankens in der Erwachsenenbildung verhängnisvoll, und vielleicht ist es uns zur Aufgabe geworden, ihn wieder zu suchen und zu diskutieren.

---

## Literatur

- Ballauff, T. (1958). *Erwachsenenbildung. Sinn und Grenzen*. Heidelberg: o.V.
- Blum, E. (1935). *Arbeiterbildung als existentielle Bildung*. Bern/Leipzig: o.V.
- Borinski, F. (1981). Erwachsenenbildung. Dienst am Menschen, Dienst an der Gesellschaft. In D. Kürzdörfer (Hrsg.), *Grundpositionen und Perspektiven in der Erwachsenenbildung* (S. 25–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bugge, K. E. (1965). *Skolen for Livet*. Kobenhavn: o.V.
- Dräger, H. (Hrsg.). (1984). *Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert* (Bd. 2). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Erdberg, R. v. (1911). Die Grundbegriffe der Volksbildung. *Volksbildungsarchiv*, 2, 358–387.
- Erdberg, R. v. (1913). Volkstümliche Vortragskurse. In *Volksbildungsfragen der Gegenwart* (S. 201–222). Berlin: o.V.
- Erdberg, R. v. (1928). Freies Volksbildungswesen. In *Handbuch der Pädagogik* (Bd. IV, S. 370–400). Langensalza: Beltz.
- Flitner, W. (1957). *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. Heidelberg: Quelle + Meyer.
- Flitner, W. (1982). *Erwachsenenbildung. Gesammelte Schriften* (Bd. 1). Paderborn: Schöningh.
- Garin, E. (1964/1966). *Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik* (Bd. 1 und 2). Hamburg/Reinbeck: Rowolt.
- Henningsen, H. (1990). *Höjskolernes Fronter*. Askov: o.V.
- Herder, J. G. (1953). *Werke in 2 Bänden*. München: o.V.
- Hermes, G. (1926). *Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters und die Arbeiterbildungsfrage*. Tübingen: o.V.
- Hofmann, W. (1951). *Buch und Volk*. Köln: o.V.

- Kant, I. (1942). *Gesammelte Schriften* (Bd. XX). Berlin: Preußische Akademie der Wissenschaften.
- Künzel, K. (1974). *Universitätsausdehnung in England*. Stuttgart: Klett.
- Liebknecht, W. (1968). *Wissen ist Macht – Macht ist Wissen und andere bildungspolitisch-pädagogische Äußerungen*. Berlin: Volk und Wissen.
- Mann, A. (1928). *Denkendes Volk – Volkshaftes Denken*. Frankfurt: o.V.
- Natorp, P. (1911). *Volkskultur und Persönlichkeitskultur*. Leipzig: o.V.
- Peers, R. (1972). *Adult education. A comparative study*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Reichwein, A. (1978). *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Paderborn: Schöningh.
- Röhrig, P. (1986). Sein-Lassen statt Haben-Wollen. Gedanken beim Wiederlesen von Th. Ballauff's „Erwachsenenbildung“. In J. Wirth et al. (Hrsg.), *Aufforderung zur Erinnerung* (S. 74–80). Frankfurt: o.V.
- Röhrig, P. (1988). Geschichte des Bildungsgedankens in der Erwachsenenbildung und sein Verlust. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34(3), 345–368.
- Röhrig, P. (1989). Der klassische Bildungsbegriff und die Arbeiterbildung. In Universität Bremen (Hrsg.), *Bildung in der Arbeitsgesellschaft* (S. 152–167). Bremen: Universität Bremen.
- Röhrig, P. (1991a). Erwachsenenbildung. In *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* (Bd. III, S. 333–361). München: Achims Verlag, Bd. IV, München: Achims Verlag, S. 441–471.
- Röhrig, P. (Hrsg.). (1991b). *Um des Menschen willen. Grundtvigs geistiges Erbe als Herausforderung für Erwachsenenbildung, Schule, Kirche und soziales Leben*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Rördam, Th. (1977). *Die dänische Volkshochschule*. Kopenhagen: o.V.
- Rosenstock, E. (1960). Das Dreigestirn der Bildung. In J. Henningsen (Hrsg.), *Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit* (S. 61–87). Stuttgart: o.V.
- Rousseau, J. (1963). *Emile oder über die Erziehung*. Stuttgart: Reclam.
- Simon, E. (1960). *Réveil national et culture populaire en Scandinavie. La genèse de la höjskole nordique 1844–1878*. Kopenhagen/Stockholm/Oslo/London: o.V.
- Tagungsberichte des Hohenrodter Bundes (1929). 6. Hohenrodter Woche 1928 2. Bd. Stuttgart: Silberburg.
- Tews, J. (1913). Bedeutung und Stand der freiwilligen Bildungsarbeit. In *Volksbildungsfragen der Gegenwart* (S. 142). Berlin: o. V.
- Thaning, K. (1972). Der Däne N.F.S. Grundtvig. Kopenhagen: Det Danske Selskab.
- Titius, A. (1910). Das Ideal der Volksbildung und unsere Volkshochschulkurse. In *Bericht über die Verhandlungen des IV. Deutschen Volkshochschultages*. Berlin: o.V.
- Vogel, M. R. (1959). *Volksbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert*. Stuttgart: Klett.
- Weitsch, E. (1919). *Zur Sozialisierung des Geistes*. Jena: Diederichs-Verlag.
- Wiese, L. v. (Hrsg.) (1921). *Soziologie des Volksbildungswesens*. München/Leipzig: Verlag von Duncker & Humblot.