Debatte 2023 · Jg. 6 · H. 2 · 145-160 · https://doi.org/10.3224/debatte.v6i2.04

»Romantik und Realismus in der deutschen Erwachsenenbildung« oder von manchmal überraschenden Diskursbewegungen in der Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit

Paul Ciupke

Zusammenfassung

Ende der 1920er Jahre findet in der führenden Erwachsenenbildungszeitschrift *Freie Volksbildung* ein Disput statt, in dem es um die Frage geht, ob die von romantischen Impulsen geprägten didaktischen und bildungspolitischen Verständnisse der Neuen Richtung noch zeitgemäß sind oder man eine nüchterne, realistische Auffassung pädagogischer Prinzipien entwickeln muss, die die Arbeitsteilungen und unterschiedlichen Aufgaben der Einrichtungen berücksichtigt und daher eine intellektuelle Schulung und einen ‚geordneten Unterricht' anstrebt.

Romantik · Realismus · Schulung · Didaktik · Bildungssystematik

»Romantik und Realismus in der deutschen Erwachsenenbildung« oder von manchmal überraschenden Diskursbewegungen in der Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit

Paul Ciupke

1. Ein umstrittener Beitrag

Ende 1928 erschien in der Zeitschrift *Freie Volksbildung* ein Beitrag von Friedrich Schlünz mit dem Titel *Romantik und Realismus in der deutschen Erwachsenenbildung* (Schlünz 1928, 423–432). Die Herausgeber der Zeitschrift, das waren Franz Angermann, Robert von Erdberg und Eduard Weitsch, fühlten sich bemüßigt, dem Aufsatz eine Erklärung voranzustellen:

> „Wir bringen diesen Aufsatz zum Abdruck, obwohl wir von der Meinung und den Formulierungen vielfach und erheblich abweichen. Er bringt nicht nur eine Reihe von verbreiteten Missverständnissen zur Sprache, deren Klarstellung in einer Erwiderung sehr im Interesse der Freien Volksbildung läge, sondern er sagt auch manches, dem wir restlos zustimmen können, mit bemerkenswerter Klarheit. Der Aufsatz bedarf weiter an manchen Punkten, wo der Verfasser mehr mutmaßt, als genau unterrichtet ist, der Vertiefung durch die Kontroverse, diese vertiefende Diskussion würde aber für den Leser der Freien Volksbildung sicher eine Menge sachlich wertvoller und interessanter Klärungen bringen“ (ebd., 423).

Was hatte Schlünz vorgetragen? Und wer antwortete ihm? Und in welchen politischen und erwachsenenpädagogischen Kontext muss man die Auseinandersetzungen synchron und diachron einordnen? Diesen Fragen soll im Folgenden nachgegangen werden.

Für Schlünz waren die führenden Vertreter des Hohenrodter Bundes (Henningsen 1958) die wesentlichen Kontrahenten:

> „Unsere heutige Erwachsenenbildung ist stark von romantischen Elementen durchsetzt. Am nachhaltigsten kommt dieses Element in den Volkshochschulen zum Ausdruck, am stärksten wiederum in dem Flügel der Erwachsenenbildung, der sich um die Persönlichkeit Dr. Rosenstocks und des Hohenrodter Bundes gruppiert“ (Schlünz 1928, 425).

Volkshochschule war damals ein übergeordneter, breit verstandener Begriff, nicht zu verwechseln mit der kommunal verfassten Volkshochschule von heute. Schlünz arbeitete sich hier teilweise an Eugen Rosenstock-Huesseys-Projekten ab, der ebenso wie der Autor in der Arbeiterbildung tätig war, aber ob er wirklich der hier einzig kritisierte Mann war, kann zunächst offengelassen werden. Getroffen werden sollte vermutlich ebenfalls von Erdberg, der Mitherausgeber der Zeitschrift *Freie Volksbildung* und einer der Wortführer der Neuen Richtung und des Hohenrodter Bundes. Allerdings hatte Schlünz kurzzeitig an der von Rosenstock-Huessy im ersten Jahr 1921/22 geleiteten Akademie der Arbeit in Frankfurt als Dozent für Politik gewirkt, bevor er nach Konflikten ausgeschieden war. Das wirkte wahrscheinlich noch nach.

Wenn Schlünz in der zitierten Textpassage auf ‚romantische Elemente‘ verweist, was meint er damit genau?

Offenbar verbindet er mit Romantik den Versuch, eine einheitliche Kultur herzustellen und die Wiederverzauberung der bedrückenden Gegenwart durch Rückgriff auf die Vergangenheit zu erzielen:

> „In der Pädagogik drückt sich Romantik darin aus, daß man im Menschen ein zentrales Etwas sucht, von dem er aus zu gestalten sei, damit er wieder solche einheitliche sehnsüchtig erwartete Kultur heraufführe. Der ganze Mensch soll wieder erfaßt werden" (ebd., 423–424).

Ein pädagogisches Mittel hierfür sei die Erschütterung des Bewusstseins durch unerwartete pädagogische Einwirkung und durch Gemeinschaftserlebnisse.

> „Elemente der Romantik sind auch stets dort lebendig, wo sich der Romantiker der Erwachsenenbildung zu Wochen oder Tagungen zusammen findet. Von den Tagungen wird stets eine Art des Pfingsterlebnisses erwartet, das den wahlverwandten Kreis zu einer Bruderschaft zusammen schließt [...] Dem, der durch die Jugendbewegung gegangen ist, ist diese geistige Haltung nicht unbekannt" (ebd., 427–428).

Dass Schlünz früher ein führender Kopf freideutscher Kreise und der bündischen Jugendbewegung war, soll an dieser Stelle nur kurz erwähnt werden, später dazu mehr. Weitere von Schlünz angeführte Beispiele für romantische Erziehungsgemeinschaften in der Kaiserzeit und Weimarer Zeit sind die Landerziehungsheime von Hermann Lietz und anderen, die Heimvolkshochschulen und Volkshochschulheime, die Jugendmusikbewegung und Fritz Jödes Musikerziehung. Hier überall werde die „Exklusivität der Wahlverwandtschaft, der Abgeschlossenheit gegenüber dem übrigen gesellschaftlichen Leben" (ebd., 428) praktiziert. Das romantische Element zeige sich auch in der Stoffauswahl der Volkshochschule, die stark dem „Literarisch-Aesthetischen" (ebd.) verhaftet sei. Eine „gewisse Furcht vor Fach- und Zweckbildung, vor der Schulung der Massen, die notwendig zur ‚Verflachung' führen müsse" (ebd., 424) sei der romantischen Richtung zu eigen.

Der Gegenpart zum Romantiker sei der Realist, der die objektiven Verhältnisse, also Wirtschaft, Gesellschaft und Politik, im Auge hat. „Die Aufgaben der Erwachsenenbildung, die der Romantiker von der wahlverwandten Gemeinschaft aus Sehnsucht nach vergangenen Formen, lösen möchte, vom Menschen her, erkennt der Realist als aufgezwungen durch die wirtschaftliche und politische Lage unseres Volkes auf dem Erdball" (ebd., 431). Da die deutsche Gesellschaft, die mit Überbevölkerung zu kämpfen habe, unter Druck von Osten und Westen stehe, heißt es weiter: „Wir brauchen ein Volk, das aus nüchterner Erkenntnis politisch geschlossen handelt, nicht aus dem romantischen Gefühl der Gemeinschaft" (ebd., 431). Das deutsche Volk drohe an Wirtschaftskrisen, inneren sozialen Kämpfen zugrunde zu gehen und dann „als zerrissenes Volk von den Nachbarn überrannt zu werden" (ebd., 431). Hier aber überschlägt sich die Argumentation. Es ist nicht mehr von Realismus aus pädagogischer Sicht die Rede, nun wird eine äußere Gefahr in nationaler Perspektive ins Spiel gebracht.

Das Bild des lernenden Erwachsenen zeichnet Schlünz in seinem Beitrag nun folgendermaßen: Der Erwachsene stehe fest im Leben, seine innere Formung sei bereits abgeschlossen,

sein Weltbild stehe fest. „Erwachsenenbildung ist etwas in sich Widersinniges. Mit der Mündigkeit sollte die geistig vormundschaftliche Schulung eines Menschen abgeschlossen sein“ (ebd., S. 430). Daher folgert Schlünz:

> „Der erwachsene Mensch, der zur Schulung drängt, will Schulung zu zweckmäßiger Ausübung seiner Fähigkeiten an seinem Platze in der Gesellschaft. Er drängt zur Schulung nicht aus innerer seelischer Erschütterung über sein Dasein, sondern aus dem Bewußtsein ungenügender Sachkenntnis oder mangelnder geistiger Schulung seiner Fähigkeiten zur Beherrschung gesellschaftlich notwendiger Aufgaben, die ihm gesellschaftlich funktionell zugeteilt waren“ (ebd., 426–427).

Nur eine professionelle Massenschulung könne bewirken, „daß wir aus unserer Erwachsenenbildung geistige Kräfte in die Gesellschaft entlassen, deren Blick für die sachliche Erkenntnis einer gegebenen Situation geschult ist und deren Fähigkeiten geübt sind, nächstliegende Aufgaben, die ihnen in ihrer gesellschaftlichen Stellung gestellt sind, durch planmäßige Arbeit zur Lösung zu bringen" (ebd., 432).

Wer war Friedrich Schlünz?

Wer war nun dieser Friedrich Schlünz?[1] Seit Mitte der 1920er Jahre wirkte er als Lehrer für Volkswirtschaft an der Düsseldorfer Wirtschaftsschule, einer arbeiterbildenden Erwachsenenbildungseinrichtung. Da er nicht zu den bekannteren Akteuren des Feldes gehörte, soll hier ein bisschen ausführlicher zu seinem Leben berichtet werden. Geboren 1887 bei Bützow ist er in einer kleinbäuerlichen Familie, die 1892 nach Hamburg übersiedelte, aufgewachsen. Schlünz absolvierte eine Ausbildung bis 1909 am Hamburger Lehrerseminar. Als ‚Hilfslehrer‘ im Hamburger Volksschuldienst wurde er zum Exponenten reformpädagogischer Experimente und nach einigen Jahren der nebenberuflichen Mitarbeit am Psychologischen Institut holte er 1915 die Reifeprüfung nach und begann – nur von einem kurzen Militärdienst unterbrochen – ein Studium der Philosophie, Geschichte und Germanistik. 1919 nahm er ein wirtschafts- und geisteswissenschaftliches Studium in Freiburg/Br. (u. a. bei Götz Briefs) auf, das er 1922 mit der Promotion abschloss. Zwei weitere Jahre im Schuldienst des Landes Thüringen (in Weimar, Jena, Gotha) folgten, bevor er seinen Dienst in Düsseldorf antrat.



Abb. 1: Friedrich Schlünz und seine Frau, 1913 (Privatarchiv Norbert Reichling)

1 Hinweise zu Leben und Werk von Friedrich Schlünz verdanke ich u. a. Norbert Reichling. Zu beachten sind die Akte Schlünz im Archiv der deutschen Jugendbewegung und die Hinweise bei Werner Kindt (1968) in seiner Dokumentation der Jugendbewegung.

Am meisten bekannt gemacht hat Schlünz seine Mitarbeit in der freideutschen Jugendbewegung und im Hamburger Wendekreis, einem Kreis von radikalen, sich als revolutionär verstehenden Schulreformern, zu denen Fritz Jöde, Max Tepp und Kurt Zeidler gehörten (Jöde 1920). Hier artikulierte Schlünz eine Vorstellung von Schule, die die Gesellschaft ausgehend von bündischen Vorstellungen wie Führer, Gemeinschaft und Verantwortung erneuern sollte (ebd., 59).

In seiner kurz vorher erschienenen fulminanten Streitschrift *Die Entfesselung der Seele. Absage an die vorrevolutionäre Gesellschaft und ihr Bildungswesen* (Schlünz 1919) formulierte Schlünz sein Programm von Gegenkultur und Autonomie weiter aus und zeigte sich selbst als entschiedener Romantiker. Er vertrat einen radikalen Subjektivismus, propagiert das lebendige Leben und den Glauben als Alternative zum Wissen (ebd., 8). „Die Stellung der Jugend muß sich vom Objekt der Erziehung zum bewußt handelnden Subjekt hinüber umkehren" (Schlünz 1919, 34).

Die Jugendbewegung „hat mit dem Intellektualismus konsequent gebrochen. Alle ihre Bildung gründet sie auf die lebendige Einwirkung von Mensch zu Mensch, nicht auf eine begriffliche von Autorität zu Untergeordnetem" (ebd., 28). Und weiter argumentiert er:

> „Will der deutsche Erzieher diesen Neuaufbau wiederum intellektualistisch-bürgerlich, nach Wissenschaften und Berufen orientiert, vornehmen? Oder will er den Mut zum deutschen Menschen haben und ihn völlig auf den werdenden lebendigen Menschen gründen? [...] Will er Menschen sehen oder Systeme?" (ebd., 29–30).

Der Kapitalismus, die Industrialisierung, die Verstädterung, der Staat als Zerstörer des wirklichen Lebens einhergehend mit einem sittlichen Niedergang, diese Diagnosen sind radikale linksidealistische Kulturkritik. Aber nach nicht langer Zeit sagte er sich vom Wendekreis, dessen Schulexperimente in Hamburg nicht sonderlich erfolgreich waren, los und arbeitete seither in der Sozialdemokratie mit.

Sein Engagement bei der Akademie der Arbeit in Frankfurt währte nur etwas mehr als ein Jahr. Danach stellte ihn die thüringische Landesregierung 1922 zum Aufbau einer geplanten Volkswirtschaftsschule in Jena ein und wies ihn, als sich dieser Plan zerschlug, dem Seminar und der Aufbauschule in Gotha zu. Nach dem Regierungswechsel 1924 wurde er in den Wartestand versetzt und siedelte nach Düsseldorf über; er war auch in der dortigen SPD aktiv.

An der Düsseldorfer Wirtschaftsschule wurde Schlünz im Oktober 1924 als nebenamtlicher Dozent für Wirtschaftstheorien angestellt; später kamen die übrigen wirtschaftswissenschaftlichen Lehrgebiete hinzu, und bis 1927 nahm diese Mitarbeit den Umfang einer Vollzeitbeschäftigung an, ohne dass sich – trotz mehrerer Appelle der Schule – an der rechtlichen Position des nebenamtlichen Mitarbeiters etwas änderte. Noch im Jahre 1931 galt Schlünz als nicht festangestellt, was nicht nur eine Status-, sondern auch eine Einkommensfrage gewesen sein dürfte.

In den während seiner Düsseldorfer Zeit veröffentlichten Aufsätzen und Berichten konkretisierte er eine erkennbare, an Nüchternheit und Sachlichkeit orientierte Grundlinie. Besonders im wirtschaftswissenschaftlichen Unterricht müsse der Kompromisscharakter

des die Schule tragenden Staates deutlich zum Ausdruck kommen: dem Kompromiss zwischen kapitalistischer Marktwirtschaft und den gewerkschaftlichen Zielen einer bedarfsdeckenden, gesellschaftlich verantworteten Ökonomie (Schlünz 1929a; 1929b; 1929c). Neben den Ausformungen liberalen Denkens habe daher die an Marx geschulte, von gläubigem Dogmatismus zu unterscheidende Analyse des Wirtschaftsprozesses einen notwendigen Platz im Lehrangebot; er warnte zugleich vor einer zu weitgehenden Verstaatlichung der Schule und damit des gewerkschaftlichen Handelns der Zukunft.

Am 12. März 1933 setzte Friedrich Schlünz in Düsseldorf seinem Leben selbst ein Ende; wie eine anonyme Notiz im Archiv der deutschen Jugendbewegung festhält, ‚aus politischen Gründen'.

2. Kontexte und Hintergründe

Hinter dem Romantik-Vorwurf und der Forderung nach Realismus standen natürlich unterschiedliche Weltbilder und Gegenwartsdeutungen. Deshalb einige – auf der langjährigen Forschung des Autors basierende – Erläuterungen.

Der schon mehrfach genannte *Hohenrodter Bund* war eine informelle überparteiliche Initiative, die sich in den 1920er Jahren jährlich zu einem wöchentlichen Treffen in Hohenrodt (Nordschwarzwald) zusammenfand, um Aufgaben und Verständnisse der Volksbildung bzw. Erwachsenenbildung grundsätzlich zu diskutieren. Teilnehmen konnte man nur auf Einladung. Frauen waren selten dabei. Zu diesem Kreis gehörten Vertreter der Volkshochschulen, der katholischen und evangelischen Erwachsenenbildung, Bibliothekare, Wissenschaftler, Regierungsbeamte, Deutsche und Österreicher.

Wichtige Namen im Kontext des Hohenrodter Bundes waren Robert von Erdberg, Eugen Rosenstock-Huessy, Werner Picht, Wilhelm Flitner, Erich Weniger, Walter Hofmann, Theodor Bäuerle, Wolfgang Pfleiderer und Fritz Laack, der auch die Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung in Berlin als Geschäftsführer leitete. Habituell verbreiteten die Hohenrodter den deutschen Gelehrtengestus, sie waren Bildungsbürger mit dem Impetus, Bildung zu teilen. Die Akteure der dezidiert sozialistischen Arbeiterbildung und der Linken fehlten weitgehend bei diesen Zusammenkünften.

Der Bund galt auch als Sachwalter der sich schon vor dem Ersten Weltkrieg entwickelnden *Neuen Richtung*, die sich von der sogenannten verbreitenden Volksbildung, bei der vor allem der gelehrte Vortrag im Mittelpunkt stand, durch eine individualisierende, subjektive bzw. intensive Form der Bildungsarbeit unterschied. Die Arbeitsgemeinschaft wurde als das nun zu bevorzugende pädagogische Mittel empfohlen. Nicht Fachbildung und Wissensanhäufung sollten das Ziel der pädagogischen Bemühungen sein, sondern der ganze Mensch angesprochen und sein Urteilsvermögen ausgeprägt werden. Diese durchaus interessante Weitung des pädagogischen Verständnisses war beeinflusst von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik mit ihrem hermeneutischen und historischen Ansatz und vom Neuhumanismus, aber auch von den Impulsen der Jugendbewegung.

Die *Jugendbewegung* ebenso wie die *Volkshochschulbewegung* zählte Herman Nohl zur „pädagogischen Volksbewegung" (Nohl 1949, 12–29). Viele Repräsentanten der Neuen Richtung kamen aus der Jugendbewegung oder waren ihre Mentoren. Es wurde eine Erneuerung der politischen Kultur und der Umbau des Erziehungswesens aus dem Geiste der Jugendbewegung gefordert, so z. B. von Fritz Klatt, der nicht nur ein Vordenker der Erwachsenenbildung und Hohenrodter Teilnehmer war, sondern auch ein Volkshochschulheim in Prerow an der Ostsee leitete (Klatt 1925 17–18).

Für die bürgerliche Jugendbewegung und ihre Mittelströmung, die freideutsche Jugend, waren die Gesellungs- und Gemeinschaftsformen zentral. Es herrschte ein Freundschafts- und Kommunikationsideal, das nicht nur auf die Gruppe bzw. Gemeinschaft, sondern auch auf die Gesellschaft übertragen wurde (Ciupke 2015). Man wollte die als zerrissen empfundene und in der Gegenwart politisch und ökonomisch als verloren geltende Gesellschaft wieder mit sich selbst versöhnen. Das war auch ein Echo auf die Erfahrungen und die Niederlage des Ersten Weltkriegs. Für die Sektoren der Erwachsenenbildung wurde analog das Motto von der „Volksbildung als bewußte Volk-Bildung" (Hofmann 1960, 103) propagiert. Dem lag aber keine politische oder sozialwissenschaftliche Gegenwartsdiagnose zugrunde. Es ging vor allem um Zivilisations- und Kulturkritik. Insofern fehlte der Formel auch eine demokratietheoretische Grundlegung, vielmehr wurde die Volksgemeinschaft als idealer zu erreichender Zustand diskutiert, in dem sich alle Schichten und Gruppen einig sind, ein – wenn man so will – identitäres Projekt. Bis auf die entschiedene Linke wurde der Volksgemeinschaftsbegriff in allen politischen Lagern, auch von gemäßigten Sozialdemokraten benutzt, wenngleich mit unterschiedlichen Verständnissen und weltanschaulichen Füllungen.

Als Grundtrend kann man mit dem jüdisch-amerikanischen Kulturhistoriker Peter Gay einen „Hunger nach Ganzheit" (Gay 1987, 99–137) feststellen. Es gab in der Weimarer Republik ein weit verbreitetes Unbehagen an den politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen und Modernisierungen mit ihrer neuen Komplexität, den sozialen Spaltungen, neuen und noch fremden Avantgardismen, kulturellen und politischen Pluralisierungen, systemischen und bürokratischen Ausdifferenzierungen und Spezialisierungen; diese sollten wieder zurückgenommen oder durch etwas Neues und Anderes überwunden werden. Bildung wurde dabei als ein dafür ausgezeichneter Weg zur Besinnung und Wiederversöhnung des Auseinanderfallenden betrachtet.

Die Antwort von Wilhelm Flitner

In seiner Replik, die im nächsten Heft der Zeitschrift *Freie Volksbildung* erschien, stellte einer der bekanntesten Vertreter des Hohenrodter Bundes, Wilhelm Flitner, der Schlünzschen Kritik den Entwurf einer vorwärtsgewandten Romantik entgegen, die nicht zu überwundenen geschichtlichen Phasen zurückwolle, sondern an ihnen lediglich Maßstäbe für „Kulturgesundheit und Tiefe überhaupt" gewinne, die der unvermeidlich in Kauf zu nehmenden Welt „des additiven Denkens und Arbeitens", für die als Beispiele „Technik, Wirtschaft, Gesellschaft, Arbeitsteilung, Mechanisierung, Individualisierung" genannt werden, Grenzen setze (Flitner 1929, 10).

Flitner war zu diesem Zeitpunkt gerade von Kiel auf eine Professur nach Hamburg gewechselt und galt als herausragender Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (zu Flitner s. a. Faulstich 2015). Von 1919 bis 1925 leitete er die Volkshochschule Jena. Sein Nachfolger wurde dann Adolf Reichwein. Bekannt wurde Flitner, der ebenfalls aus der Jugendbewegung kam und sich in dem etwas abgründig-schwärmerischen freistudentischen Serakreis[2] um die Mentoren Eugen Diederichs und Herman Nohl betätigt hatte (Werner 2003, 275–290), durch die kleine, 1921 erschienene Schrift *Laienbildung*, die die Erfahrungen des Ersten Weltkrieges verarbeitete (Flitner 1921). In den Schützengräben trafen die Söhne des Bildungsbürgertums auf Arbeiter und Bauern. Aus diesen Begegnungen leitete Flitner den Begriff Laiengeistigkeit ab, von dem er die Priesterschaftlichkeit der Gelehrtenbildung negativ abgrenzte (ebd.).

Flitner gilt als Vertreter der romantischen Richtung par exellence, er hatte auch das Volk entdeckt: „Der Sachverhalt ‚Volksbildung' bedeutet das Enthaltensein eines geistigen Lebens in dem werktätigen und gemeinen drin" (Flitner 1921, 7). Es ging Flitner natürlich auch um die Versöhnung der Klassen und der Milieus, oder auch, um einen in der Weimarer Zeit ubiquitären Begriff zu benutzen, um Ganzheiten und die Begegnung in der Gemeinschaft. Vor allem aber hatte es ihm die Kultur im Volk angetan. So suchte er im Kontext seiner Volksverklärung nach einer integrativen Lösung des Bildungsproblems.



Abb. 2: Wilhelm Flitner und Elisabeth Flitner, geb. Czapski, 1932 (Flitner 1986)

> „Der Gebildete im neuen Sinne wird laiengeistig sein. Er wird der tätige, im natürlichen Dasein schaffende Mensch bleiben auch da, wo ihm die geistige Welt begegnet. [...] Eine solche Vereinigung von Vernunfthelle und gemeinschaftsgebundener Geistigkeit, so unerhört diese Verbindung uns noch ist, zeichnet den Bildungsbegriff eines solidarischen, einfachen, arbeitstüchtigen, in seiner Aufgliederung geistig und sittlich verbundenen Volkes" (ebd., 56–57).

Flitner versuchte in seiner Antwort auf Schlünz zunächst den Hohenrodter Bund in seiner Breite von andersgearteten Meinungen und Personen mit unterschiedlicher

2 Der Serakreis in Jena sang alte Lieder, man tanzte alte Tänze, entwickelte eine eigene Feierkultur in mittelalterlicher Kostümwelt. Man hatte sich eine Romantik des Volkes geborgt. Flitners Vorstellungen von Laiengeistigkeit und milieuübergreifender Geselligkeit konnten erfahrungstechnisch hieran mühelos anknüpfen.

Milieuzugehörigkeit zu erläutern und verweist darauf, dass in diesem ‚Bund' genau die von Schlünz aufgeworfenen Fragen kontrovers diskutiert werden würden (Flitner 1929, 2). Insofern würde die Bezeichnung ‚romantisch' höchstens auf einen Teil der Tagungsteilnehmer von Hohenrodt zutreffen. Aber er springt über das Stöckchen, das ihm Schlünz hingehalten hat. Er verteidigt den Begriff der Neuromantik, der in vielen wissenschaftlichen Disziplinen eine Rolle spiele:

> „Für die Generation der heute vierzigjährigen scheint es doch so zu sein: das wirklichkeitseröffnende Erlebnis ist dieser Generation nicht in der Kirche, nicht in der Politik, nicht in ihrer überlieferten Geisteswelt zuteil geworden, sondern durch die Begegnung mit neuromantischen Kreisen und ihren ‚Gemeinschaften' [...]" (ebd., 5).

Flitner versucht die romantische Dimension als Kriterium von Gegenwartskritik zu retten: „Alle haben sie den Maßstab des Vergangenen benutzt, um Kritik der Gegenwart zu üben und neue Ordnung herbeizuführen" (ebd., 7). Es gebe zweierlei Realismus, den der in Gegenwart wurzele und den, der sich in der Vergangenheit vergewissere. Aber die neuromantische Bewegung sei auch in Teilen gescheitert, denn es „muß diese Welt in Kauf genommen werden. Es ergibt sich: daß eine Zone bleibt, worin dieses additive Denken gilt und seinen Platz hat. Ja daß es zu den Lebensbedingungen der modernen Welt gehört, daß in der Technik, Wirtschaft, Gesellschaft diese Form immer eine Bedeutung behalten wird, daß sie für bestimmte Leistungen besser ist als eine nichtrationale Ordnung" (ebd., 10).

In seinen Erinnerungen kennzeichnete Flitner später Schlünz als Marxisten, was vielleicht ein bisschen simpel ist (Flitner 1986, 276). Simpel nicht nur, weil Schlünz seine Positionen mehrfach verändert hat, sondern auch deswegen, weil mit dieser Kennzeichnung viele ähnlich gerichtete Stimmen und Argumente vom Tisch gewischt werden.

Flitner verfehlte mit seiner Antwort weitgehend den Kern der angesprochenen Problematiken. Die Fragen, wie sich die Erwachsenenbildung und ihre Didaktik in diesem weiten Raum zwischen ‚Romantik und Realismus' aufstellen sollen, was die Teilnehmenden vielleicht erwarten, all das wird eskamotiert in einen anderen Sinn- und Diskussionshorizont, der moralisch-aufgenormten Volkseinheit, die in den Erwachsenbildungsdiskursen als Leitbild eigentlich schon verblasste, in der Politik aber noch erst richtig Schwung aufnahm.

Er verteidigte sich an einer inzwischen in den Fachdiskussionen relativ bedeutungslos gewordenen Stelle, nämlich, ob es einen sinnvollen Rückgriff auf gemeinschaftlich orientierte und in demokratischer Hinsicht sogar identitäre Gesellschaftsdeutungen und Demokratieverständnisse geben kann (Ciupke 2022, 56–57) oder ob es eine gesellschaftspolitische Begründung braucht, die die vorhandenen Differenzierungen, Pluralismen, Arbeitsteilungen und Unschärfen anerkennt. Es gibt aber auch Ähnlichkeiten zur marxistischen Entfremdungsphilosophie und der linken Kulturkritik. Das additive Denken haben z. B. etwas später Andere als mechanistisches Weltbild oder wie Adorno als anonyme „verwaltete Welt" (Adorno 1971, 67) gekennzeichnet.

Eduard Weitsch erweitert die Diskussion

Eine Ausgabe später meldet sich Eduard Weitsch in der Zeitschrift *Freie Volksbildung*

zu Wort (Weitsch 1929, 77-91). Er konnte mit Flitners Entgegnung nicht wirklich zufrieden gewesen sein. Gleichwohl musste er den Beitrag loben, denn sie waren sehr gut bekannt. Der hohe Ton und das tiefe Wühlen in der Kulturgeschichte war aber im Übrigen nicht das Metier des sehr pragmatisch denkenden Weitsch. „Der Hohenrodter-Bund ist eigentlich ein Generalstab in der Spitze einer Kompagnie“ (ebd., 91), schrieb er in der ihm eigenen ironischen Art am Ende seiner Entgegnung auf Schlünz. Weitsch zielte mit seiner Feststellung auf mehrere Aspekte zugleich: Der Hohenrodter Bund war eben eine sich selbst kooptierende Gruppe von Volksbildnern, Professoren und Intellektuellen. Weitsch, obwohl er auch hin und wieder an den Treffen teilnahm, schätzte sie als eine eher elitäre Gruppe ein, die mehr in Wunschwelten unterwegs war als in der Wirklichkeit der Volksbildung bzw. Erwachsenenbildung. Und dann setzte er noch diesen Nachsatz dazu: „Der Hohenrodter-Bund ist eigentlich ein Generalstab in der Spitze einer Kompagnie, das Heim Laboratorium ohne Fabrik“ (ebd.). Das kennzeichnet aus Weitschs Sicht den Unterschied zwischen pädagogischer Praxis und Lebenswelt von jungen Arbeiterinnen und Arbeitern, die in sein Heim kamen, im Gegensatz zu künftigen Funktionären, die an der Wirtschaftsschule ausgebildet wurden.

Weitsch, ein linksliberaler Kopf, Mitglied der DDP, war ausgebildeter Handelsschullehrer, gründete aber 1920 zusammen mit Angermann die später legendäre Heimvolkshochschule Dreißigacker bei Meiningen, die viermonatige Kurse für junge Menschen im Alter bis 30 Jahre anbot. Hier wurde eine moderne, differenzierte und teilnehmerorientierte Erwachsenendidaktik entwickelt (Weitsch 1952; Ciupke & Jelich 1997). In deren Mittelpunkt standen die biografisch ermittelten Lebensfragen der Teilnehmenden und die Aufgabe, sich Techniken und Methoden der ‚geistigen Arbeit‘ anzueignen.



Abb. 3: Eduard Weitsch in den 1920er Jahren (Privatarchiv Dorothea Weitsch)

Auch Weitsch rekurrierte in seiner Antwort zunächst auf die Phase nach dem Ersten Weltkrieg, wo man „Halt und ein Zurechtfinden in den Verhältnissen der neuen Zeit“ (ebd., 77) suchte und die Volkshochschule als omnipräsente Rettungsinstanz für Gesellschaft und Kultur angesehen wurde. Er erinnerte an die verschiedenen Milieubindungen von Volkshochschuleinrichtungen, so entstand „die christliche, die soziale, die nationale, die paritätische, die freie Volkshochschule“ (ebd., 78). Weiter konstatierte er:

> „Man wollte den deutschen Menschen, den wahren Christen, den wahren Sozialisten,

> den allem Neuen vorurteilslos geöffneten und innerlich geistig verpflichteten Menschen bilden. [...] Immer kam es jedenfalls den Volksbildnern und zum Teil auch ihren Schülern auf das ‚Täter des Wortes sein' an" (ebd., 78).

Weitsch, der sich selbst und seine Einrichtung bei der freien Volkshochschule verortete, formulierte hier mit leiser Ironie.

Er hatte 1918 die Schrift *Was soll eine deutsche Volkshochschule sein und leisten?* (Weitsch 1918) verfasst, sowie 1921 die Aufsatzsammlung *Streitfragen der Volkshochschule* mit dem Beitrag *Objektive Volkshochschule oder ‚ehrliche' Parteischule* (Weitsch 1921). Immer ging es dabei um den Standort und die Arbeitsweise der Volkshochschule, aber auch um Fragen der – wie es damals eine Zeit lang genannt wurde – ‚Neutralität'. Weitsch plädierte von vornherein gegen moralische oder revolutionäre Überfrachtungen und für mehr Nüchternheit und vor allen Dingen für vernünftige Arbeitsteilungen im Spektrum der Institutionen und Verbände, so auch in seiner Antwort auf Schlünz. Die Notwendigkeit von Funktionärsschulungen bestritt er nicht, sah hier aber nicht die Aufgabe der Volkshochschulen bzw. der Heimvolkshochschulen, das sollten etwa die Akademie der Arbeit, die Wirtschaftsschulen, Wohlfahrtschulen und andere übernehmen.

Eine „Romantik der Nüchternheit" (ebd., 82) attestierte Weitsch Schlünz im Umkehrverfahren; fragte, woher „sein Berauschtsein von Nüchternheit in Politik, Wirtschaft und Baumwollpreisen" (ebd., 83) käme. Auch würde er sein Verständnis von „realen Kräften" (ebd.) nicht klar benennen und erläutern. Auf die Mehrheit der Volksbildner würden die Schlünzschen Verdikte wie „romantische Gemeinschaftssäuselei" (ebd., 85) oder das Versprechen einer „nebelhaften, neuen Kultur oder die Rückkehr einer alten" (ebd.) nicht zutreffen. „Die Überzahl nämlich verneint die fachlich-zweckhafte Bildung durchaus nicht, sie hält sie im Gegenteil sehr nötig für den Kampf der Tatsachen, in den die Jugend hineingestellt wird" (ebd.). Nur sollte das nicht in der Volkshochschule geleistet werden, weil sie andere Aufgaben und Zeitfenster habe. Vor allem aber setzt Weitsch auf Arbeitsteilungen, Stufungen der Bildung und jeweilige sinnvolle Ergänzungen.

> „Die fachlich-zweckhafte Bildung und ihre spätere Auswirkung braucht auch eine innere Vorschulung. Solche Vorschulung muß den künftigen Kämpfern, in welchem Lager sie auch stehen, drei Dinge vor dem Werkzeugempfang geben, Denkschulung, Klärung und innere Bereitschaft. [...] Solche Schulung im Denken, insbesondere eine erste der Unbeholfensten braucht Zeit, braucht Losgelöstheit von pensenhafter Verpflichtung, braucht besondere Methoden der Stoffdurchdringung, und braucht Geduld und deshalb wahlverwandtschaftliche Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern, mehr täglich-räumliche Nähe, kurz das Heim" (ebd., 86–87).

Das ist natürlich einerseits auch ein Plädoyer für intensives Verständnis von Bildungsarbeit, aber vor allem ein Vorschlag zur Sortierung der Aufgaben.

Er bezieht in seine Systematisierungsversuche auch andere Einrichtungen mit ein, etwa die Wohlfahrtschulen, die Seminare für Hortnerinnen und Jugendleiterinnen, die Beamtenakademien und andere Sonderkurse und Institutionen mehr. Seinen Beitrag schließt er mit einer Grafik, die den Aufbau und die Gliede-

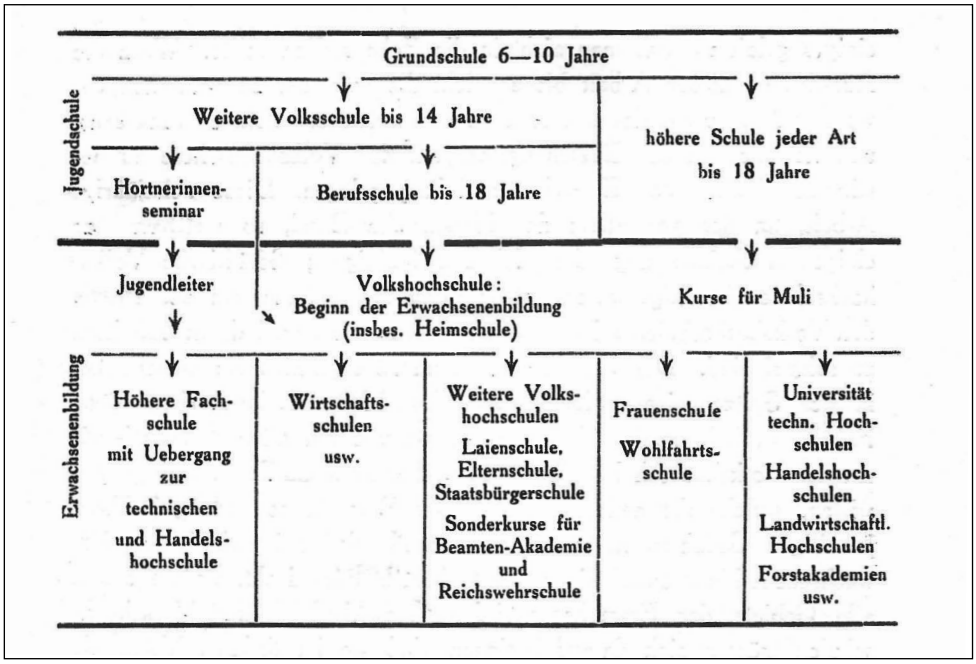


Abb. 4: Aufbau und Gliederung des Bildungssystems (Weitsch 1929)

rung des Bildungssystems beschreibt, und hier als Abbildung 4 wiederabgedruckt wird.

Im Fazit betont er nochmal beschwörend die Falschheit der Schlünzschen Diagnosen, räumt aber auch Fehler und gegenseitige Anregungsmöglichkeiten ein:

> „Die Volkshochschule ist wirklich nicht eine romantische Angelegenheit ideologischer Illusionäre, sondern sie hat in den letzten zehn Jahren sowohl in der kulturphilosophischen und soziologischen Besinnung als auch in der Prüfung didaktischer, methodischer Mittel einiges geleistet, was man nicht in diese Ecke stellen sollte. Wenn die Auswirkung dieser Arbeit bisher nicht die war, die zu wünschen gewesen wäre, so hat das einerseits an dem kräfteverzettelnden Hauskrieg und teilweise an der Beziehungslosigkeit der Volkshochschule zu bestimmten Teilen der Erwachsenenbildung gelegen" (ebd., 90–91).

Durch die Einmischung von Weitsch bekam die Diskussion um Romantik und Realismus nun eine neue Richtung.

Rahmungen: Nachlesen, Nachlösungen und Nachfolgen

Der Vorwurf der Romantik, auch verstanden als Gegenwartsverweigerung und Ignoranz gegenüber klaren didaktisch-methodischen Vorgehensweisen, wurde auch schon länger von anderen erhoben.

In dem nämlichen Jahr 1928, als die Kontroverse durch Schlünz eröffnet wurde, schrieb Theodor Geiger einen Brief an seinen schwedischen Kollegen Johannes Boethius. Es handelte sich mit dem Brief um eine Nachlese zu einer Tagung des Reichsverbandes der deutschen

Volkshochschulen in Dresden (Geiger 1984, 88–95). Es ging wohl darum, dem schwedischen Kollegen einige Irritationen zu nehmen. Der gemäßigte Sozialdemokrat Geiger war bereits auf dem Sprung von der Geschäftsführung der Volkshochschule Groß-Berlin auf eine Professur in Braunschweig. Er versuchte dem schwedischen Gast einige Punkte zu erklären, etwa die didaktische Form der Arbeitsgemeinschaft und die Intentionen der Neuen Richtung, die sich auch intensive Volksbildung nannte. Sich zur extensiven Richtung, also z. B. zum traditionellen Vortragswesen zu bekennen, sei unmodern geworden. In Dresden seien die „Vorkämpfer intellektueller Schulung nicht genügend zu Worte gekommen" (ebd., 92). Und weiter hätte sich „in Deutschland im Zusammenhang mit der Jugendbewegung eine verhängnisvolle Intellekt-Verachtung breit gemacht" (ebd., 93). Er benannte „die romantischen Eiferer gegen den Intellekt, die eine geschulte Vernunft mit ödem Intellektualismus verwechseln" (ebd.) und meinte damit vor allem die Vertreter der religiös gebundenen Volksbildungsverbände.

Aber auch Andere, etwa einige Vertreter der Neuen Richtung, sollten sich gewiss von Geiger angesprochen fühlen. Geiger hatte immer eine wissensbasierte und wissenschaftsorientierte Erwachsenenbildung favorisiert. Es ging ihm nicht um Weltanschauung, das war für ihn eine persönliche Sache, sondern um Rationalität und Empirie. „Vorrang hatte für Geiger die kognitive Anstrengung" (Tietgens 1994, 310), schrieb Tietgens in seiner Würdigung Geigers.

Geigers Nachfolger in Berlin wurde dann Erwin Marquardt, der ähnlich dachte und die Neue Richtung als „Illusionspädagogik einer überspannten Gemeinschaftsideologie" (Marquardt zit. n. Henningsen 1959, 158) bezeichnete. Über die Trias Lehrziel, Lehrstoff und Lehrmethode gab er folgende Einschätzungen ab: Das Lehrziel liege sehr klar da, „wo für verantwortungsbewußte Stellungnahme und verantwortungsfähiges Handeln im öffentlichen Leben bestimmtes Tatsachenwissen und darauf gegründete Urteilsfähigkeit unerläßliche Voraussetzungen sind" (Marquardt 1932, 209). Zum Lehrstoff merkt er an: „Der Lehrstoff ergab sich zunächst in Anlehnung an die Hauptgebiete der Wissenschaft" (ebd., 210). Er relativiert diese Herangehensweise dann aber etwas, man müsse sich von dem akademischen Bildungsziel etwas loslösen und das „Lebenswichtige aller Bildungsstoffe" (ebd.) berücksichtigen. „Die Lehrmethode ergibt sich für ihn aus drei Gesichtspunkten:

1. Der Notwendigkeit die erforderlichen Tatsachen-Unterlagen in geordneter und klarer und möglichst wenig zeitraubender Form zu geben." (ebd., 212). Das erforderte für ihn auch eine „starke autoritative Führung durch den Lehrer" (ebd., 213).

„2. Der Notwendigkeit einer strengen begrifflichen Schulung, [...] und

3. Der Notwendigkeit irgendwie zu einem Abschluß zu kommen" (ebd.).

Mit dem letzteren meinte er die Fähigkeit, mit dem Gelernten selbstständig weiterarbeiten zu können. Zu seinen Auffassungen gehörte es auch, dass es einen geordneten Aufbau der Lehrpläne in der Erwachsenenbildung und eine stärkere Integration dieser in das allgemeine Bildungssystem geben müsse.

Marquardt war dabei, als sich 1931 Vertreter des Reichsverbandes der Volkshochschulen im Volkshochschulheim Prerow, das Klatt leitete,

trafen, um die Selbstverständnisse zu diskutieren und zu klären. Heraus kam die oft zitierte Prerower Formel als Kompromiss, an dem auch Franz Mockrauer, Theodor Bäuerle und Andere mitgewirkt haben. Sie zeigt deutlich den Einfluss von Marquardt. Es ging um eine Verständigung über die Grundsätze des Unterrichts an der Abendvolkshochschule. Man einigte sich auf Leitsätze, vier Punkte; mit denen die Formel für die Abkehr von Bildungsidealismus und Gemeinschaftsromantik steht.

Einige entscheidende Stellen sollen hier zitiert werden:

„1. Die öffentliche Abendvolkshochschule dient der Weiterbildung Erwachsener, in erster Linie derer, die Volks- und Berufsschulen besucht haben. Als unterrichtsmäßige Form der Erwachsenenbildung steht sie in Zusammenhang mit den anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung.

2. Das Bildungsziel ergibt sich aus der Notwendigkeit der verantwortlichen Mitarbeit aller am staatlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Leben der Gegenwart. Die erzieherische Wirkung der Abendvolkshochschule liegt in der Klärung und Vertiefung der Erfahrungen, der Vermittlung gesicherter Tatsachen, der Anleitung zu selbständigem Denken und der Übung gestalterischer Kräfte. Dabei kommt es nicht auf rein fachliche Ausbildung und wissenschaftlich-systematische Vollständigkeit an.

3. Wie bei jeder Schule steht auch in der Abendvolkshochschule der geordnete Unterricht im Mittelpunkt. Die Abendvolkshochschule erstrebt einen planmäßigen Aufbau der Lehrgebiete“ (Henningsen 1960, 147).

Gewiss muss man relativieren, denn diese ‚Formel‘ war für niemanden und keine Einrichtung verbindlich. Und in den großstädtischen Volkshochschulen waren die Aufgaben und die entsprechenden didaktischen Prinzipien anders gelagert als in einer Heimvolkshochschule, einer Wirtschafts- und Wohlfahrtsschule oder in einer gewerkschaftlichen Schulungseinrichtung. Dennoch gilt der Prerower Kompromiss als ein Wendepunkt für eine systematisch angelegte Erwachsenenbildung ohne ideologische Überwölbungen, romantisierende Rückschauen, Volksverklärungen und gesellschaftliche Versöhnungsphantasien.

Die Formel wird von vielen als ein Schritt zur realistischen Wende gesehen, wie sie dann für die 1960er Jahre in Westdeutschland konstatiert wurde (Buschmeyer 1996, 196). Die realistische Wende bedeutete die Anerkennung der Bedeutung berufsbezogener Bildung, eine nüchterne pragmatische, wissensbasierte, gleichzeitig aber auch teilnehmerorientierte Didaktik, die Abkehr von Kultur- und Zivilisationskritik als Legitimationsinstanz, die Orientierung auch auf sozialwissenschaftliche Perspektiven, die Akzeptanz systemischer Strukturen in der Weiterbildung u. v. m. (Siebert 1985, 577–578).

Einen Nachhall und eine fast wortgleiche Kennzeichnung im Titel fand die hier skizzierte Debatte mit dem von Tietgens im Jahr 1969 herausgegebenen Sammelband „Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung“ (Tietgens 1969), der Beiträge zur Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit dokumentierte, darunter auch den hier kommentierten Aufsatz von Schlünz.

Literatur und Abbildungen

Adorno, Theodor W. (1971). Individuum und Organisation. In Kritik. Kleine Schriften zur Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 67–86.

Archiv der deutschen Jugendbewegung, Burg Ludwigstein, Personenakte Friedrich Schlünz.

Buschmeyer, Hermann (1996). Die „Prerower Formel": politischer und/oder pädagogischer Kompromiß. In Paul Ciupke & Franz-Josef Jelich (Hrsg.). Soziale Bewegung, Gemeinschaftsbildung und pädagogische Institutionalisierung. Erwachsenenbildungsprojekte in der Weimarer Zeit. Essen: Klartext, 187–198.

Ciupke, Paul & Jelich, Franz-Josef (Hrsg.) (1997). Experimentiersozietas Dreißigacker. Historische Konturen und gegenwärtige Rezeption eines Erwachsenenbildungsprojekts der Weimarer Zeit. Essen: Klartext.

Ciupke, Paul (2015). Gesellschaftliche Suchbewegungen und Experimentierwerkstätten: Jugendbewegung und Volksbildung in der Weimarer Zeit. In Barbara Stambolis (Hrsg.). Die Jugendbewegung und ihre Wirkungen, Göttingen: V&R unipress, 169–193.

Ciupke, Paul (2022). „Keine anderen Absichten verfolgen als vom Bewußtsein der Teilnehmer kontrollierte". Die Entwicklung didaktischer Prinzipien zur Lösung der Diskussion um Neutralität und Parteilichkeit in den Jahren der Weimarer Republik. In Alexander Wohnig & Peter Zorn (Hrsg.). Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 53-68.

Faulstich, Peter (Hrsg.) (2015). Wilhelm Flitner. Jugendbewegung, Erwachsenenbildung und Erziehungswissenschaft (2. Auflage). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

Flitner, Wilhelm (1921). Laienbildung, 2. Auflage. Berlin u. a.: Julius Beltz.

Flitner, Wilhelm (1929). Das romantische Element in der Erwachsenenbildung und seine Überwindung. In Freie Volksbildung, 4 (1), 1-10.

Flitner, Wilhelm (1986). Erinnerungen 1889-1945, Paderborn u. a.: Schöningh.

Gay, Peter (1987). Die Republik der Außenseiter. Geist und Kultur in der Weimarer Zeit 1918 – 1933, Frankfurt a. M.: Fischer.

Geiger, Theodor (1984). Erwachsenenbildung aus Distanz und Verpflichtung. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.

Henningsen, Jürgen (1958). Der Hohenrodter Bund. Zur Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit. Heidelberg: Quelle & Mayer.

Henningsen, Jürgen (1960). Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit. Stuttgart: Ernst Klett.

Hofmann, Walter (1960). Gestaltende Volksbildung. In Jürgen Henningsen (Hrsg.). Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit. Stuttgart: Ernst Klett, 103–113 (Wiederabdruck des ursprünglich 1925 erschienenen Aufsatzes).

Jöde, Fritz (Hrsg.) (1920). Pädagogik Deines Wesens. Gedanken der Erneuerung aus dem Wendekreis. Lauenburg a. Elbe: Freideutscher Jugendverlag Adolf Saal.

Kindt, Werner (Hrsg.) (1968). Die Wandervogelzeit. Quellenschriften zur deutschen Jugendbewegung 1896-1919 (= Dokumentation der Jugendbewegung II). Düsseldorf u. a.: Eugen Diederichs.

Klatt, Fritz (1925). Das Gegenspiel. Jena: Eugen Diederichs.

Marquardt, Erwin (1932). Der Bildungsplan der Volkshochschule Groß-Berlin. In Das Abendgymnasium, 4-1932, wiederabgedruckt in Urbach, Dietrich (1971). Die Volkshochschule Groß-Berlin. Stuttgart: Klett-Cotta, 206–214.

Nohl, Herman (1949). Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. (3., unveränderte Auflage) Frankfurt a. M.: G. Schulte-Bulmke.

Schlünz, Friedrich (1919). Die Entfesselung der Seele. Absage an die vorrevolutionäre Gesellschaft und ihr Bildungswesen. Hamburg: Freideutscher Jugendverlag Adolf Saal.

Schlünz, Friedrich (1920). Die Schule. In Fritz Jöde (Hrsg.). Pädagogik Deines Wesens. Gedanken der Erneuerung aus dem Wendekreis. Lauenburg a. Elbe: Freideutscher Jugendverlag Adolf Saal, 59.

Schlünz, Friedrich (1928). Romantik und Realismus in der deutschen Erwachsenenbildung. In Freie Volksbildung, 3 (6), 423–432.

Schlünz, Friedrich (1929a). Wirtschaft und Kultur. In Paul Oestreich & Erich Vieweg: Beruf Mensch Schule. Tagungsbuch der entschiedenen Schulreformer. Frankfurt a. M.: Neuer Frankfurter Verlag, 7–20.

Schlünz, Friedrich (1929b). Probleme der gewerkschaftlichen Fachschulung. In Sozialistische Bildung, 1929 (2), 67–70.

Schlünz, Friedrich (1929c). Weltkonferenz für Erwachsenenbildung. In Sozialistische Bildung, 1929 (2), 308–312.

Siebert, Horst (1985). Paradigmen der Erwachsenenbildung. In Zeitschrift für Pädagogik, 31 (5), 577–596.

Tietgens, Hans (Hrsg.) (1969). Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Tietgens, Hans (1994). Die Relevanz Theodor Geigers für Konzepte politischer Bildung. In Siegfried Bachmann (Hrsg). Theodor Geiger. Soziologe in einer Zeit „zwischen Pathos und Nüchternheit". Beiträge zu Leben und Werk. Berlin: Duncker & Humblot.

Weitsch, Eduard (1918). Was soll eine deutsche Volkshochschule sein und leisten? Ein Programm. Jena: Eugen Diederichs.

Weitsch, Eduard (1921). Streitfragen der Volkshochschulpädagogik. Langensalza: Hermann Beyer und Söhne.

Weitsch, Eduard (1929). Hauskrieg oder Arbeitsteilung in der Erwachsenenbildung. In Freie Volksbildung, 4 (2), 77–91.

Weitsch, Eduard (1952). Dreissigacker. Die Schule ohne Katheder. Hamburg: Eberhard Stichnote.

Werner, Meike G. (2003). Moderne in der Provinz. Kulturelle Experimente im Fin de Siècle Jena. Göttingen: Wallstein.

Paul Ciupke, Diplom-Pädagoge und Dr. phil, geboren 1953, war bis 2018 hauptberuflich in der politischen Jugend und Erwachsenenbildung tätig. 14 Jahre Mitherausgeber der Zeitschrift „Außerschulische Bildung". Veröffentlichungen zur Geschichte und Didaktik der Erwachsenenbildung und politischen Bildung, außerdem zum historisch-politischen Lernen.

✉ paul.ciupke@t-online.de