

Einleitung der Herausgeberin

1) Eine Exilschrift und ihre Geschichte

Als Chiffre der politischen Kultur ist „Weimar“ noch heute in Deutschland aktuell. Dieses Buch handelt von Weimar, der ersten deutschen Republik, jedoch als einer Chiffre nicht für den Niedergang des Parteiensystems und den Untergang der Demokratie, sondern für positive Möglichkeiten bürgerschaftlicher Aktivität in der Demokratie. Es geht hier nicht nur um Weimar als deutsche Epoche *vor* Hitler, sondern ebenso sehr um Weimar als ein Potential für das Deutschland *nach* Hitler. Während das Bild von Weimar als Epoche großer Politik und hoher Kultur hinreichend bekannt sein mag, wird hier ein anderes Bild, eine Sicht auf den Alltag der Weimarer Republik vorgestellt.

Der vorliegende Text wurde 1944/45 in London verfasst – in erster Linie für eine britische und eine internationale Leserschaft. Er behandelt die Geschichte einer deutschen Bildungsstätte, die damals nur engeren Fachkreisen bekannt war: der deutschen Volkshochschule, einer (in der Mehrzahl ihrer Einrichtungen) um 1919 begründeten, allen Bürgern, der gesamten mündigen, erwachsenen Bevölkerung offenstehenden, 1933 in ihrer Substanz radikal beschädigten und im Wesentlichen zugrunde gegangenen, heute aber in ganz Deutschland verbreiteten öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtung von größter Resonanz.¹ Dank ihrer ausgreifenden internationalen Arbeit erfreut sich die deutsche Volkshochschule nunmehr sogar weiten internationalen Ansehens.² 1945 konnte der Autor dieser Schrift von diesem großen Aufschwung der Volkshochschule – national und international – noch keine Vorstellung haben; jedoch zeigt das letzte Kapitel seines Buches, dass diese Erfolgslaufbahn einer demokratischen Institution nicht wenige seiner Hoffnungen erfüllte. Fritz Borinski, 1933 in Deutschland als Jude und als Sozialdemokrat ohne Arbeit und ohne Zukunft, war 1934 emigriert – entschlossen, nach einer Befreiung seines Vaterlands von der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft zurückzukehren und dort dem Wiederaufbau einer Demokratie zu dienen, die er unter den Schutz des Wissens der Bürger gestellt sehen wollte. Aus dem Exil wollte er im Dienste dieser Sache auf das Beispiel eines bedeutenden Experiments aus der kurzen demokratischen Geschichte Deutschlands aufmerksam machen: auf die Volkshochschule als Schule der

1 Volkshochschulen sind öffentliche Bildungseinrichtungen, weltanschaulich und parteipolitisch unabhängig und für alle Bürger offen. Ihre Bildungsangebote erfolgen wohnortnah. Im Jahre 2011 gab es im Gebiet der Bundesrepublik Deutschland 928 Volkshochschulen und 3126 regionale Außenstellen in Stadtteilen oder ländlichen Gebieten. Als kommunale Weiterbildungszentren sind Volkshochschulen in allen 16 Bundesländern vertreten. Sie sind in 16 Landesverbänden organisiert, die auf Bundesebene im Deutschen Volkshochschul-Verband (mit Sitz in Bonn) zusammengeschlossen sind. Zur aktuellen Standortbestimmung siehe die Broschüre *Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung*, hrsgg. vom Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. [Grundlagentext von Erhard Schlutz] (Bonn: DVV, 2011).

2 Die Volkshochschulen und ihre Verbände haben sich in ihrer Arbeit den Werten der Interkulturalität und der internationalen Zusammenarbeit verpflichtet. Sie werden darin durch das Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (*dvv international*) unterstützt. Das Institut fördert die Entwicklung der Weiterbildung in Afrika, Asien, Lateinamerika und Osteuropa und arbeitet mit mehr als 200 Partnern in über 40 Ländern zusammen (Angaben laut Website des Deutschen Volkshochschul-Verbandes).

Demokratie. Er wollte in jener kritischen Zeit, gegen Ende des Zweiten Weltkriegs, die Stimme eines ‚anderen Deutschlands‘ in der englischsprachigen Öffentlichkeit zur Geltung bringen. Es war seine Hoffnung, ja seine Überzeugung, dass die Bildungs- und Kulturpolitik in einem Deutschland *nach* Hitler an deutsche Traditionen der Demokratie und der Bildung für diese Demokratie anknüpfen könnte und sollte. Von allergrößter Wichtigkeit war ihm dabei die außerschulische Bildung der jungen Erwachsenen und der erwachsenen Bevölkerung insgesamt. Seine Schrift wollte zusammenfassend von einem aussichtsreichen demokratischen Weg Kenntnis geben, der 1933 abgebrochen war, der aber damals unter anderen Rahmenbedingungen nach Auffassung des Autors wesentlich zu einem Erfolg der Demokratie in Deutschland hätte beitragen können.

Warum ist diese Schrift, die für eine bestimmte politische Situation geschrieben wurde, seinerzeit nicht zum Druck gelangt? Die Frage wirft Licht auf die Veröffentlichungschancen eines unbekanntes deutschen Erwachsenenbildners in London, der für seine politisch-pädagogischen Ideen ein Publikum suchte, um – mittelbar – einzuwirken auf die erhoffte Neugestaltung Deutschlands. Borinski hatte als deutscher Demokrat im Land seines Asyls bereits den einen oder anderen Aufsatz veröffentlichen können. Er hatte sich nicht gescheut, darin bestimmte Aspekte eines alliierten Konzepts von „Reeducation“ zu kritisieren.³ Dies war relativ frühzeitig geschehen, bereits im Jahre 1943. Seit 1943 war er daran beteiligt, für den von ihm mitbegründeten britisch-deutschen Pädagogen-Bund „German Educational Reconstruction“ (GER) eine fachliche und kultur- und bildungspolitische Öffentlichkeit zu schaffen. Als einer der Sekretäre dieses ungewöhnlichen Bundes arbeitete er, gemeinsam mit dem ebenfalls in London im Exil lebenden Germanisten Werner Milch, am Aufbau und an der Entwicklung pädagogisch-kulturpolitischer Initiativen zur Vorbereitung auf einen künftigen demokratischen Neubeginn in Deutschland. Es ging dabei sowohl um die Information und Beeinflussung der britischen Öffentlichkeit als auch um die Erhaltung und Weiterentwicklung der pädagogischen Kompetenz der emigrierten Pädagogen, die sich auf eine Rückkehr vorbereiten wollten. Seminare und Konferenzen wurden veranstaltet und eine eigene Reihe wurde geschaffen, um kostengünstig geeignete Broschüren zu veröffentlichen. Aus der Zusammenarbeit von Borinski und Milch entstand im Sommer 1945 die Broschüre „*Jugendbewegung: The Story of German Youth 1896 – 1933*“.⁴ Die Motivation dafür war ähnlich wie die für das hier vorgelegte Volkshochschulbuch: Es sollte das Potential für Reform und Erneuerung in den Dekaden vor der Etablierung des nationalsozialistischen Regimes beleuchtet werden.

Borinskis Vorhaben einer vertiefenden Untersuchung der deutschen Volkshochschule als einer Einrichtung der Demokratie geht auf das Jahr 1942 zurück, in dem er mit einem britischen Kollegen namens Jungmann den Plan einer Zwei-Länder-Studie zum Thema

3 Fritz Borinski, „Re-Education of Germany? Some Remarks on a Topical Problem,“ *The Socialist Christian* 14, no. 3 (July – Aug. 1943): 1-3; sowie Fritz Borinski, „Educational Reconstruction in Germany and Europe,“ *The Socialist Christian* 14, no. 4 (Sept. – Oct. 1943): 6-8.

4 Fritz Borinski und Werner Milch, *Jugendbewegung: The Story of German Youth 1896 – 1933* (London: German Educational Reconstruction, 1945) (German Educational Reconstruction, no. 3/4). Später in deutscher Übersetzung erschienen: Fritz Borinski und Werner Milch, *Jugendbewegung: Die Geschichte der deutschen Jugend 1896 – 1933* (Frankfurt a. M.: Dipa-Verlag, 1967), 2. Aufl. 1982 (Quellen und Beiträge zur Geschichte der Jugendbewegung 2).

„Erwachsenenbildung und Demokratie“ gefasst hatte.⁵ Borinskis Lehrer in London, der bekannte Soziologe Karl Mannheim von der London School of Economics (zuvor Universität Frankfurt a. M.), der auch Mitglied des Vorstands von „German Educational Reconstruction“ war, war von dieser Idee sehr angetan, wollte das Projekt aber durch Einbeziehung der USA zu einer Drei-Länder-Studie erweitert sehen, um es in seiner Reihe ‚International Library of Sociology and Reconstruction‘ im angesehenen Verlag Routledge & Kegan Paul zu publizieren.⁶ Es wäre die erste international angelegte Untersuchung zum Thema „Demokratie und Erwachsenenbildung“ geworden, und es ist verständlich, dass der Reihenherausgeber, der sich in den Kriegsjahren den soziologischen Arbeitsgebieten der „demokratischen Planung“ und zunehmend dem der „Bildung“ widmete, diesem Vorhaben seine Unterstützung zusagte. Der Verlauf des Krieges brachte es jedoch mit sich, dass Jungmann, der britische Autor, wegen seines aktiven Einsatzes bei der Luftwaffe sein Manuskript nicht liefern konnte, und zudem ergab sich, dass sich kein geeigneter Autor für den amerikanischen Teil fand. Schließlich lag allein Borinskis Manuskript vor, das jedoch als Einzelstudie nicht mehr gut in Mannheims internationale Reihe passte und für die Broschürenreihe von GER zu umfangreich war. Mannheim bemühte sich gleichwohl, Borinskis Untersuchung in der Reconstruction-Reihe unterzubringen, wobei es seitens des Verlages immer wieder zu Verzögerungen kam. Im Jahre 1946 erweiterte Borinski sein Manuskript noch um einige aktuelle Informationen, doch wurde der Publikationsplan durch die Erkrankung Karl Mannheims behindert und nach dessen Tod Anfang 1947 zunächst aufgegeben.⁷ Die Situation hatte

5 Diese Information verdankt die Herausgeberin einer Mitteilung Fritz Borinskis aus einem mehrstündigen, sich über zwei Tage erstreckenden Interview, das am 17. und 18. Februar 1984 in Baden-Baden stattfand. Der Vorname ist seinerzeit nicht erwähnt worden, und später war aus anderen Quellen über Jungmann nichts Näheres zu ermitteln.

6 In der Reihe ‚International Library of Sociology and Social Reconstruction‘ haben zahlreiche profilierte Autoren publiziert. Die Themen betreffen verschiedene Länder und reichen mit Arbeiten über Ostasien, die Sowjetunion und den Mittleren Osten deutlich über den westlichen Kulturkreis hinaus. Gelegentlich finden sich in der Reihe auch Arbeiten mit Bezug zu Bildung, Erziehung und Sozialisation, so die bekannte 1946 erschienene Untersuchung von Howard Paul Becker, *German Youth: Bond or Free*.

7 Karl Mannheim starb am 9. Januar 1947 in London. Die hier mitgeteilten Informationen zur Geschichte des Manuskripts beruhen zum einen auf oben genanntem Gespräch, das die Verfasserin am 17. und 18. Februar 1984 mit dem Autor geführt hat, zum anderen auch auf zwei Briefen von Julie Mannheim, der Witwe Karl Mannheims, an Fritz Borinski aus den Jahren 1948 und 1949 (siehe unten, Anm. 8 und 9). Erwähnt hat Borinski das Manuskript auch in seiner Selbstdarstellung „Zwischen Pädagogik und Politik“ (in *Pädagogik in Selbstdarstellungen*, hrsgg. von Ludwig Pongratz [Hamburg: Felix Meiner, 1976], Bd. 2, 44). Bemerkenswert ist jedoch die Tatsache, dass im Verlag Routledge & Kegan Paul gut ein Jahrzehnt nach Mannheims Tod die Idee zu einer Publikation der geplanten Art wieder zur Geltung gekommen ist. Im Jahre 1958 erschien in der Reihe ‚International Library of Sociology and Social Reconstruction,‘ herausgegeben von W. J. H. Sprott (wobei Karl Mannheim als Begründer der Reihe an gebührender Stelle aufgeführt wird), ein vergleichendes Werk zur Erwachsenenbildung, das manche der Züge dieses ursprünglichen Plans aufnahm. Es handelt sich um die Darstellung von Robert Peers, *Adult Education: A Comparative Study* (London: Routledge & Kegan Paul, New York: Humanities Press, 1958). Auch in Peers’ Darstellung sind die westlichen Länder Großbritannien, USA und (vielleicht überraschenderweise) Deutschland mit eigenen Kapiteln vertreten (freilich in anderer Gewichtung), was an den ursprünglichen Plan von Karl Mannheim anzuklingen scheint, drei Länderstudien zur Erwachsenenbildung (über Großbritannien, die USA und Deutschland) zusammenzubringen. Peers hat außerdem ein Kapitel der internationalen Erwachsenenbildung und eines den Entwicklungsländern gewidmet. Auf den ursprünglichen Plan Karl Mannheims und das Manuskript Fritz Borinskis wird in der Publikation von Peers nicht Bezug genommen, und es ist sehr wohl möglich, dass der Autor davon keine Kenntnis hatte.

sich geändert – politisch, publizistisch und persönlich. Für Borinski, der seit Kriegsende ungeduldig seine Rückkehr nach Deutschland betrieb, standen andere Aufgaben und Probleme im Vordergrund. Julie Mannheim, die Witwe von Karl Mannheim, schrieb Borinski im Januar 1948 nach Deutschland, um ihm von amerikanischem Interesse an seinem Volkshochschulmanuskript zu berichten. Dabei betonte sie die Wertschätzung, die Karl Mannheim für diese Arbeit gehabt habe:

„I talked to Mr. Ferguson in Autumn in New York when he told me how very much impressed he was by your contribution to Adult Education. I am sure not to tell you something you didn't know when I say that my husband thought equally highly of your work ... It is still more than enigmatic to me why Kegan Paul & Routledges dropped the book which was such a favourite subject of my husband and on the publication of which he was so very keen.“⁸

Es scheint, dass Borinski sich danach persönlich an den Londoner Verlag wandte und Frau Mannheim in einem (nicht erhaltenen) Brief vom 19. Dezember 1948 von einer Ablehnung des Manuskripts berichtet hatte. Sie antwortete ihm am 26. Januar 1949 und unterstrich erneut das besondere nachdrückliche Interesse und den wiederholten Einsatz Karl Mannheims für die Publikation dieses Manuskripts: *„I really do not know the reason why Routledge & Kegan Paul did not accept your manuscript, although my husband found it so interesting and fought for it for years on end.“⁹* Ihrer bei dieser Gelegenheit wiederum ausgesprochenen Anregung, sich wegen der Publizierung des Manuskripts an Mr. Charles Ferguson in New York zu wenden, ist Borinski offenbar nicht gefolgt und hat sich seither dem Manuskript unter dem Aspekt einer Veröffentlichung nicht wieder zugewandt. Dessen Thema jedoch, die Volkshochschule der Weimarer Republik, hat ihn in seiner weiteren Laufbahn immer wieder beschäftigt – als Leiter der Heimvolkshochschule Görde im niedersächsischen Landkreis Lüchow-Dannenberg, als Leiter der Bremer Volkshochschule und schließlich als Hochschullehrer für Pädagogik an der Freien Universität Berlin, wo mehrere seiner akademischen Schüler in ihren Dissertationen Einzelfragen aus diesem Gebiet vertiefend erarbeitet haben.¹⁰ Der Herausgeberin, der er in den letzten Jahren seines Lebens in Freundschaft verbunden war, hat Fritz Borinski das Manuskript im Jahre 1988, nur wenige Monate vor seinem Tod, geschenkt mit der ausdrücklichen Erlaubnis, damit ganz nach eigenem Ermessen zu verfahren.

Es bleibt die Frage nach dem Sinn einer Veröffentlichung dieses Manuskripts heute. Warum sollte eine solche einst unter dem Eindruck der Gefährdung und des Untergangs der deutschen Demokratie verfasste politische Geschichte der Volkshochschule heute, unter gründlich veränderten Verhältnissen, in einer gefestigten, blühenden, weltweit anerkannten deutschen Demokratie der Öffentlichkeit doch noch vorgelegt werden? Aus der Sicht der Herausgeberin sprechen vor allem zwei Gründe für eine solche Edition: zum einen die Tatsache, dass das Buch als politische Geschichte und Analyse einer Bildungsinstitution eine Reihe von Qualitäten besitzt, die hinsichtlich dieses Gegen-

8 Brief von Julie Mannheim aus London vom 20.1.1948 an Fritz Borinski in Deutschland (Institut für Zeitgeschichte, München, Bestand ED 340, BOR, Box 2)

9 Brief von Julie Mannheim aus London vom 26.1.1949 an Fritz Borinski in Deutschland (Institut für Zeitgeschichte, München, Bestand ED 340, BOR, Box 2)

10 Möglicherweise kannten die historisch arbeitenden Doktoranden Borinskis das hier edierte Manuskript; zumindest lässt sich das für Josef Olbrich belegen, da die ursprüngliche Mappe mit dem Manuskript außen einen entsprechenden handschriftlichen Vermerk Borinskis trägt. Die bei ihm entstandenen bildungshistorischen Dissertationen sind, ohne Anspruch auf Vollzähligkeit, unten, Anm. 31, aufgeführt.

stands in dieser Kombination sonst nicht zu finden sind: eine zeitnah verfasste konzise Geschichte der vielgestaltigen Erscheinungsformen der Volkshochschule und volkshochschulähnlicher Bestrebungen der Epoche, ein frühes Zeugnis einer sozialwissenschaftlich fundierten Erwachsenenbildungswissenschaft, erarbeitet auf der Grundlage reichen Quellenmaterials unter Einbeziehung persönlicher Erfahrungen eines jungen professionellen Erwachsenenbildners, ohne dass es sich dabei aber um einen Zeitzeugenbericht, eine akademische Erstlingsarbeit oder ein Memoirenwerk handelte. Zum anderen wird das Werk als eine Exilschrift von bleibendem Interesse sein. Es zeigt die Perspektive eines rassistisch verfolgten politischen Emigranten nicht nur auf die Volksbildungsbewegung der Weimarer Zeit, sondern auch auf den Neubau demokratischer Bildung nach 1945, wie das Schlusskapitel des Buchs eindrucksvoll verdeutlicht. Welche Folgerungen ein Mensch mit dem Lebensweg Fritz Borinskis um 1945 aus der Geschichte zog, kommt in dieser Schrift unmittelbar zum Ausdruck – ohne nachträgliche Anpassungen und Umdeutungen aus dem Rückblick. Dieser Text, in den nicht-alltägliche Erfahrungen eines engagierten Demokraten eingegangen sind, wird im Bestand des fachlichen Wissens über die deutsche Erwachsenenbildung des 20. Jahrhunderts seinen Platz finden als ein historisches Dokument von Authentizität und Rang, das wert ist, bekannt gemacht zu werden, und dessen Botschaft, die Stärkung der Demokratie, nicht überholt ist.

2) Gesichtspunkte der Edition

Wenn ein Manuskript nahezu siebzig Jahre nach seiner Abfassung veröffentlicht werden soll, stellen sich bei der Herausgabe eine Reihe von Fragen hinsichtlich seiner Präsentation für eine Leserschaft der Gegenwart. Fritz Borinskis Typoskript, das 239 Blatt (im englischen Format) umfasst, liegt in englischer Sprache vor; der erste Entwurf auf Deutsch ist nicht erhalten. Obwohl bereits vom Autor sorgfältig durchgearbeitet, war der Text doch nicht in einem Zustand, der eine umstandslose Drucklegung erlaubt hätte. Vielmehr waren vorher verschiedene Entscheidungen zu treffen, 1. hinsichtlich der *Sprache* des Manuskripts und ihrer stellenweisen Korrekturbedürftigkeit, 2. hinsichtlich der Vervollständigung von *Quellen-* und *Literaturnachweisen*, 3. hinsichtlich der vom Autor vorgesehenen zahlreichen *Kürzungen* sowie vereinzelter Auslassungen und der damit gegebenen Notwendigkeit von *Ergänzungen* und schließlich 4. hinsichtlich des Erfordernisses zusätzlicher *Sachinformation* in Anmerkungen.

1. Die *Sprache* des Textes zeigt, dass er nicht von einem Muttersprachler verfasst ist. Stilistische Beratung hatte der Autor von englischen Freunden erhalten, denen er in seinem Vorwort (siehe unten, S. 45) seinen Dank ausspricht. Dieser Rat, von dem z. T. Bleistifteintragungen im Manuskript Zeugnis geben, ist offensichtlich nur zurückhaltend erteilt worden. Es sind eine ganze Reihe von Textstellen verblieben, die sich nicht flüssig lesen ließen oder deren Sinn für den fachexternen Leser nicht leicht verständlich war. Die Herausgeberin, der von dem Autor ausdrücklich freie Hand gegeben worden war, hat sich mit einem versierten Übersetzer, Dr. Bruce Allen in Tübingen, und ihrem Ehemann, Dr. Wolfgang Haase, seit langem Hochschullehrer in den USA, über eine Reihe von solchen „rauen“ Textstellen beraten. Um sinnentsprechendes Lesen des Textes zu erleichtern, wurde für eine entspre-

chende Interpunktion gesorgt, die Wortstellung oder die Zeitform in einigen Fällen verändert und vereinzelt für ein Wort eine andere Übersetzung gewählt, all dies in behutsamer Weise, denn der persönliche Charakter des historischen Textes sollte in allem Wesentlichen erhalten bleiben. Geringfügige Änderungen sind im Allgemeinen nicht vermerkt, gewichtigere durch eckige Klammern kenntlich gemacht, beispielsweise dort, wo notwendige, aber fehlende Überleitungen nachträglich angebracht wurden.

2. Die *Quellen- und Literaturnachweise* entsprachen nicht den heute üblichen formalen Standards. Borinski konnte für sein Buch eine reiche Materialbasis nutzen, wahrscheinlich die fachlich umfassendste seiner Zeit, nämlich in Gestalt der Bibliothek und der Sammlungen der World Association for Adult Education in London. Deutsche Erwachsenenbildner waren in der Zeit der Weimarer Republik eifrige Beiträger zum Werk der World Association und waren nicht nur auf deren Konferenzen vertreten, hatten in deren Organ, dem *Bulletin*, publiziert und intensiv mit deren Reise-Tutoren kooperiert (zuerst Miss Ida Koritchoner, danach Miss Virginia Coit, der späteren Lady Flemming), sondern sie hatten auch regelmäßig fachliche Materialien nach London geschickt: deutsche Gesetze und Verordnungen, wissenschaftliche Veröffentlichungen und das Eigenschrifttum der Erwachsenenbildungseinrichtungen, wie Gründungs- und Jubiläumsdokumente, Statistiken und Veranstaltungsprogramme. Auch hatte Borinski eine eigene Sammlung von fachrelevanten Zeitungsausschnitten, Aufsätzen und Briefen aus Deutschland mitnehmen können. Aus dieser vielseitigen Sammlung konnte der Autor in London bei der Erarbeitung seiner Abhandlung zur deutschen Volkshochschule schöpfen, was seiner Untersuchung einen besonderen Quellenwert verleiht. Er hat einen breiten Bestand an vorwiegend gedruckten, vereinzelt auch ungedruckten Quellen ausgewertet und in englischer Übersetzung in seinen Text einfließen lassen, hat dabei jedoch seine Zitate und zusammenfassenden Wiedergaben des Öfteren nicht klar markiert und nur summarisch nachgewiesen. Dies geschah insbesondere dann, wenn er aus diesen Sammlungen recht entlegene Quellen referierte, in der vermutlich zutreffenden Annahme, dass er die Lesbarkeit seines Textes durch einen umfangreichen quellenkundlichen Apparat beeinträchtigen würde. Die Herausgeberin sah sich bei der Vorbereitung des Textes für eine Publikation heute genötigt, die *unvollständigen oder fehlenden Quellen- und Literaturangaben*, soweit nur möglich, zu vervollständigen oder nachzutragen. Sie wurde dabei durch kundige und besonders engagierte Assistenten und Hilfskräfte unterstützt, denen sie in der Vorbemerkung ihren Dank ausgesprochen hat (siehe oben, S. 11f). Bei der Nacharbeit an den Quellen, gewissermaßen auf den Spuren des Autors, erwies sich, dass der Autor seinerzeit sehr gewissenhaft vorgegangen war, jedoch oft einen eher schriftstellerischen als wissenschaftlichen Stil der Bezugnahme auf seine Quellen gewählt hatte. Der Leser wird feststellen, dass das Ziel der Vervollständigung der Quellenangaben, wodurch der dokumentarische Wert der Untersuchung klarer erkennbar gemacht werden sollte, weitgehend erreicht werden konnte und dass die bibliographischen Nachforschungen nur an einigen wenigen Stellen erfolglos geblieben sind.
3. Wie sich aus der oben dargelegten verschlungenen Vorgeschichte des Buchvorhabens ergibt, standen dem Autor zu verschiedenen Zeiten wechselnde Publikationsmöglichkeiten vor Augen mit Folgen für die Notwendigkeit von *Kürzungen* oder

Ergänzungen des Textes. War im einen Fall eine ausführliche Monographie gefordert, sollte sich im anderen Fall der Text in einen Band mit insgesamt drei Länderstudien einfügen, was Kürzungen erforderlich machte. Das der Herausgeberin übergebene originale Typoskript zeigt die vom Autor vorgenommenen, zum Teil radikalen Kürzungsstriche. Da sich aber diese Kürzungen nicht aus der Sache, sondern allein aus den wechselnden Bedingungen für eine Publikation des Textes ergeben hatten, lag die Entscheidung nahe, die meisten dieser Kürzungen rückgängig zu machen. Bestehen blieben nur solche Kürzungen, die der Autor erkennbar aus Qualitätsgründen vorgenommen hatte (z. B. bei Wiederholungen, unvollständigen Sätzen o. ä.). Während der Text über längere Strecken hin soweit ausgearbeitet war, dass der Autor hier und da Streichungen ins Auge fassen konnte, waren andererseits einige Stellen noch nicht voll ausformuliert, wobei aber die Intention des Autors, teilweise bis hin zur vorgesehenen Wortwahl, deutlich zu erkennen war. In solchen Fällen hat die Herausgeberin knappe vervollständigende Ergänzungen auf Englisch vorgenommen, die durch eckige Klammern gekennzeichnet sind. Es darf angenommen werden, dass der Text in der hier vorgelegten ‚ausführlichen‘ Fassung weitestgehend den Wünschen des Autors entspricht.

4. Schließlich zu der schwierigen Frage der *ergänzenden Sachanmerkungen*. Der Text enthält eine beträchtliche Zahl von Anmerkungen des Autors, und zwar bibliographische Zitate und sachliche Erläuterungen, gerichtet an ein englischsprachiges Lesepublikum der Zeit unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg, wobei ein bestimmtes zeitgeschichtliches Allgemeinwissen vorausgesetzt wird. Eine Edition, die in der zweiten Dekade des 21. Jahrhunderts erscheint, wird auf eine andersartige Leserschaft mit andersartigen Informationsbedürfnissen treffen, wobei es jedoch schwierig ist, im Einzelnen zu bestimmen, welche Passagen heute einer Erläuterung bedürfen. Erklärende oder ergänzende Anmerkungen, die die Herausgeberin für notwendig oder sehr nützlich hielt, hat sie auf Deutsch hinzugefügt, auch durch die Verwendung eckiger Klammern markiert.

Angesichts der Tatsache, dass der Text viele Namen von Personen enthält – Personen der Zeitgeschichte und Personen der deutschen Volkshochschulbewegung und der kulturellen Reformbewegungen – erschien die Beifügung eines prosopographischen Anhangs angebracht (siehe S. 199-252). Dieser bietet Kurzinformationen zu Leben und Werk sowohl von mehr oder weniger gut bekannten als auch (worauf hier besonderer Wert gelegt wurde) von wenig bekannten Personen aus Borinskis Text. Die Informationen wurden zum Teil aus der bildungshistorischen Literatur und einschlägigen Nachschlagewerken kompiliert und in jedem einzelnen Fall so gründlich wie möglich nachgeprüft, zum anderen auch durch eingehende primäre Recherchen bei Archiven und Einrichtungen verschiedener Art gewonnen. Insgesamt vermag der Anhang ein Bild von den weiten personalen Netzwerken der deutschen Volkshochschulbewegung der Weimarer Republik zu bieten.

Zusätzlich zu diesem Anhang finden sich Herausgeberanmerkungen (in eckigen Klammern) als Fußnoten unter Borinskis Text. Dies sind Anmerkungen zu zeitgeschichtlichen Ereignissen, zu Besonderheiten von Borinskis Stil (beispielsweise seiner Wahl von Me-

taphern¹¹) und vereinzelt auch zu Befunden und Erkenntnissen aus weiterführender Literatur. Auf eine durchgehende Kommentierung der Aussagen Borinskis im Lichte der neueren Forschung wurde verzichtet, da ein solches Vorgehen den Rahmen dieser Publikation bei weitem sprengen würde. Hinweise auf den biographischen Kontext des Autors selbst sind hier nur an einzelnen Stellen angebracht worden, da eine Biographie Fritz Borinskis in Vorbereitung ist,¹² die unter anderem auch die erfahrungsmäßigen Voraussetzungen des hier vorliegenden Texts im Zusammenhang darstellen wird (siehe zu diesem Aspekt auch das folgende Kapitel, S. 20f). Für welche der möglichen Lesergruppen des hier vorliegenden Buches welche Erläuterungen nützlich sein können, war eine schwierige und vielleicht nicht allgemein befriedigend zu lösende Frage der Abwägung. Die Herausgeberin hofft jedoch, durch ihre Beigaben das Verständnis des Borinski-Textes fördern zu können.

3) Fritz Borinski: Homo politicus

Wie in den vorausgehenden Abschnitten bereits angedeutet, ist die Biographie des Autors mit diesem Text verflochten. Auch wenn hier nicht der Ort für eine eingehende biographische Darstellung und Würdigung ist, seien doch einige Lebensstationen des Autors genannt, die für das Verständnis der sachlichen und ideellen Voraussetzungen dieses Textes ihre Bedeutung haben.

Als Fritz Borinski in London seine Geschichte der Volkshochschule schrieb, war er in seinen frühen vierziger Jahren, ein Mann von beruflichem Können und von Lebenserfahrung, erfüllt von Ideen und Gestaltungswillen. Über zehn Jahre des Exils lagen hinter ihm, die er versucht hatte, „zu einer Zeit der Vorbereitung“ zu gestalten.¹³ Er gehörte zu den Emigranten, die all die Jahre „mit dem Gesicht nach Deutschland“ gelebt hatten, wie es in dem trefflich gewählten Titel einer Darstellung über die sozialdemokratische Emigration heißt,¹⁴ und die auf die Chance zur Rückkehr nach Deutschland hofften. Für Borinski war es ein Land, in dem ihm nichts Angestammtes geblieben war, keine Bleibe, keine Familie, kein Einziger seiner Verwandten, ein Land jedoch, in dem es noch manche seiner Freunde aus der politischen Jugendbewegung gab, denen er sich stark verbunden fühlte und die sich seiner erinnerten. Finanziell hatte er sich in den Jahren seines britischen Exils immer wieder auch mit manchem „odd job“ über Wasser gehalten, hatte aber das Ziel des Lernens nicht aus dem Auge verloren und dabei das Glück gehabt, sein berufliches Wissen einsetzen zu können: als Dozent für deutsche Sprachkurse in der englischen Erwachsenenbildung, als freier Publizist bei der *Neuen Zürcher Zeitung*, als Leiter der Lagerschule in der australischen Internierungshaft (von Herbst 1940 bis No-

11 Hinweise zur Bedeutung dieses Aspekts verdankt die Herausgeberin verschiedenen Arbeiten von Helge Skirl, u. a. seinem Aufsatz „Innovative Metaphern aus Sicht der Kognitiven Linguistik“, in Christoph Parry und Mariann Skog-Södersved (Hrsg.), *Annäherungen: Beiträge auf dem Finnischen Germanistentreffen, Vaasa 16. – 17.9.2004* (Universität Vaasa, 2005), 61-80.

12 Die Herausgeberin arbeitet an einer Biographie Fritz Borinskis.

13 Fritz Borinski, „Zwischen Pädagogik und Politik“, in *Pädagogik in Selbstdarstellungen*, hrsgg. von Ludwig Pongratz (Hamburg: Felix Meiner, 1976), Bd. 2, 33.

14 Erich Matthias (Hrsg.), *Mit dem Gesicht nach Deutschland: Eine Dokumentation über die sozialdemokratische Emigration*. Aus dem Nachlaß von Friedrich Stampfer ergänzt durch andere Überlieferungen herausgegeben von Erich Matthias, bearbeitet von Werner Link (Düsseldorf: Droste, 1968).

vember 1941), als Mitbegründer und Sekretär von „German Educational Reconstruction“ (ab Februar 1943) und nach Kriegsende als Dozent für die Bildung von deutschen Kriegsgefangenen in britischem Gewahrsam (1945 – 1947). Die geistige Vorbereitung auf die Rückkehr nach Deutschland hatte er, so gut er es unter den Zeitumständen vermochte, zielstrebig verfolgt und so hatte er unter der Leitung des Soziologen Karl Mannheim eine Dissertation (seine zweite) zum Thema „Staatslehre in der Staatskrise (Carl Schmitt und Hermann Heller)“ erarbeitet, auch dies eine Arbeit gewissermaßen „mit dem Gesicht nach Deutschland“, denn es handelte sich dabei um den Versuch der Klärung der staatswissenschaftlichen Theorien der beiden markantesten Leitfiguren und Kontrahenten der Weimarer Staatslehre.¹⁵ Auch mit dieser Themawahl bekundete Borinski sein starkes Involviertsein in die Geschichte der Demokratie von Weimar. Er wollte die Ursachen für die Aushöhlung der Republik auf der Ebene der Staatstheorie ergründen. Der fachliche Ansatz seiner Themawahl erklärt sich aus Borinskis Studium in Deutschland, denn von seiner akademischen Erstausbildung her (in Leipzig und Jena von 1920 bis 1927) war er Jurist und Staatswissenschaftler und nicht Pädagoge. Seine in Theorie und Praxis gleichwohl gründliche Ausbildung als Erwachsenenbildner in Leipzig war stets nur studienbegleitend erfolgt, parallel zu seinem juristischen Hauptstudium.

In dem vorliegenden Text über die Volkshochschule finden sich zwar über die Jahre des Exils nur wenige explizite Aussagen; jedoch hat die historische Darstellung und Analyse der deutschen Verhältnisse auch durch die Kenntnis des Autors über die Fachwelt außerhalb Deutschlands gewonnen. Bei aller deutsch-betonten Thematik ist dem Text doch zugleich auch eine interkulturelle und international vergleichende Perspektive eigen, wie sie durch den Erfahrungsweg des Autors auch zu erwarten war. Die langen Jahre des Exils hatten seinen Wunsch zur Rückkehr nicht vermindert, sondern sein Streben, als ein gut vorbereiteter Rückkehrer für die Demokratie in Deutschland zu wirken, eher verstärkt, und es ist dieses Streben, dem sich auch das vorliegende Buch verdankt.

Richten wir nun den Blick auf das Leben des Autors in Deutschland, auf die Anfangszeit, als Borinski seine Kenntnisse über die deutsche Volkshochschule gewann und sich als hauptberuflicher Erwachsenenbildner bewährte! Vor den beruflichen Anfängen jedoch ein Wort zum Anfang der Anfänge, zu Kindheit und Jugend.¹⁶ Fritz Borinski war von Geburt Berliner und blieb Berliner in seinem Herzen, unabhängig vom Ort seines Aufenthalts. Er wurde am 17. Juni 1903 als Sohn eines Rechtsanwalts geboren, einen Tag nach den Reichstagswahlen. Diese Wahlen und ihr Ausgang¹⁷ hatten, der Familien-

15 Das Manuskript eines Teils dieser Arbeit auf dem Stand von 1938 (maschinenschriftlich) befindet sich im Archiv des Instituts für Zeitgeschichte in München, Teilnachlass Fritz Borinski (Bestand ED 340, BOR, Box 6). Erhalten ist dort Teil I der Arbeit (über Carl Schmitt), es fehlt Teil II (über Hermann Heller). Es lässt sich vermuten, dass Borinski diesen Teil aus dem Gesamtmanuskript herausgenommen hat, als er in den 1970er-Jahren über Heller arbeitete, und ihn dann möglicherweise nicht wieder in das Manuskript der Arbeit zurückgelegt hat.

16 Für diese Darstellung wurden u. a. auch die autobiographischen Aufzeichnungen aus dem Teilnachlass Fritz Borinskis im Archiv des Instituts für Zeitgeschichte in München (Bestand ED 340, Fritz Borinski, Box 1, Box 4) herangezogen.

17 Bei dieser Wahl hatten die Sozialdemokraten wiederum Gewinne erzielt und waren, nach den Wählerstimmen, nicht nach den Sitzen, die stärkste Partei (mit 31,7%). Die Linksliberalen hatten Verluste erlitten. Die Partei der Antisemiten hatte an Wählerstimmen verloren (1898 noch 3,7 % der Stimmen, 1903 nur noch 2,6%).

überlieferung zufolge, Borinskis Mutter noch im Wochenbett lebhaft beschäftigt. Es war ein politisch hellwaches liberales Milieu, in dem das Kind aufwuchs, behütet und wohl-erzogen, von anderen Kindern der bürgerlichen Oberschicht unterschieden nur durch eine grundlegend interkulturelle Sozialisation. Seine Eltern waren protestantische Christen von jüdischer Herkunft. Sein von ihm sehr geliebter Großvater und viele Verwandte gehörten weiterhin der jüdischen Religionsgemeinschaft an. Zwischen den Christen und den Juden in der Familie bestanden innige Verbindungen, und das Kind erlebte sich im Verlauf des Erwachens einer eigenen Identität als einen Christen, der mit Juden eng verwandt und unlösbar verbunden war.

Sein gesichertes Kinderleben endete abrupt mit dem frühen Tod des Vaters, und seit dem Beginn des zehnten Lebensjahrs waren für den Heranwachsenden sozialer Abstieg, mehrfacher Ortswechsel und Erfordernisse der Neuorientierung die bestimmenden Erfahrungen. Die freiheitlichen Ideen der Jugendbewegung, denen er begegnete, als er sich als Externer in Wernigerode im Harz auf das Abitur vorbereitete, beflügelten ihn und blieben seine Begleiter in der Studienzeit. 1921 begann er seine fachlich breit angelegten Studienjahre in Leipzig, wo er 1924 sein erstes juristisches Staatsexamen ablegte und 1927 mit einer politikwissenschaftlich orientierten Dissertation über „Joseph Görres und die deutsche Parteienbildung“ in der rechts- und staatswissenschaftlichen Fakultät promoviert wurde. Dass dieser Doktorgrad ihm später im Zuge der rassistischen Wissenschaftspolitik des nationalsozialistischen Regimes von der Universität Leipzig am 21. September 1942 aberkannt wurde, sei lediglich angemerkt. Borinski hat diese Aberkennung offensichtlich für so wenig rechtsrelevant gehalten, dass er, im Unterschied zu manchen anderen, denen das Gleiche widerfahren war, nach 1945 darauf verzichtete, sich um eine förmliche Aufhebung der Aberkennung zu bemühen. Die generelle Aufhebung solcher Aberkennungen erfolgte an der Universität Leipzig förmlich und zeremoniell erst am 12. Juni 2001, also nach Borinskis Tod 1988 und nach der Deutschen Wiedervereinigung von 1989/90.¹⁸

Aus den 1920er-Jahren seien nur stichwortartig einige Stationen aus dem Werdegang des jungen Erwachsenenbildners angeführt, der sich politisch vom Liberalismus Friedrich Naumann'scher Prägung zur sozialdemokratischen Partei hin entwickelte, in die er 1927 eintrat und der er ein Leben lang treu blieb. Von Bedeutung für seine politische und pädagogische Entwicklung war seine Beteiligung an der 1924 erfolgten Begründung einer eigenständigen Gruppe der politischen Jugendbewegung, des „Leuchtenburg-Kreises“, benannt nach ihrem Versammlungsort, einer Burg bei Kahla in Thüringen (nahe der Universitätsstadt Jena), in der eine Jugendherberge Raum für ihre Treffen bot. In der Leitung dieses Kreises von jungen, parteipolitisch zunächst meist ungebundenen Demokraten entwickelte sich Borinskis große Begabung als Gesprächsführer, die er als eine professionell nutzbare Qualität auf verschiedenen seiner Stationen in der Erwachsenenbildungsarbeit einbrachte, von denen vor allem seine Funktion als Leiter eines Jungarbeiterheims in Leipzig (1927 – 1929) und als Mitarbeiter von Franz Angermann auf der Sachsenburg (von Herbst 1929 bis Herbst 1931) zu nennen sind, bevor er im Oktober 1931 als Assistent des bekannten Pädagogen und Philosophen Theodor Litt (1880 –

18 Vgl. dazu Thomas Henne in Zusammenarbeit mit Anne-Kristin Lenk und Thomas Brix (Hrsg.), *Die Aberkennung von Doktorgraden an der Juristenfakultät der Universität Leipzig 1933 – 1945* (Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2007), insbes. 73-83.

1962)¹⁹ die Leitung des „Seminars für freies Volksbildungswesen“ an der Universität Leipzig übernahm. Dieses Leipziger Seminar war die Einrichtung, die in ganz Deutschland in der Institutionalisierung der akademischen Ausbildung von Erwachsenenbildnern am weitesten fortgeschritten war.²⁰ Borinski wurde, wie oben (S. 13) schon erwähnt, im Sommersemester 1933 als ein Opfer der nationalsozialistischen Politik entlassen. Diese wenigen Hinweise mögen genügen, um zu zeigen, dass Borinski die verschiedenen Erscheinungsformen der Volkshochschulbewegung, die er in diesem Buch beschreibt, in den damals fachlich führenden Ländern Sachsen und Thüringen aus eigener Erfahrung gründlich kennengelernt hatte. So überrascht es nicht, dass seine Darstellung und Analyse der Heimvolkshochschule (unten, S. 105ff) und des Volkshochschulheims (unten, S. 119ff) zu den nuanciertesten und detailreichsten Schilderungen dieser Sozialform intensiver Erwachsenenbildung überhaupt gehören.

Die biographische Skizze mag, was speziell den Zusammenhang mit diesem Manuskript betrifft, hier abgeschlossen werden. Mitgeteilt sei mit Blick auf die weitere Entwicklung des Autors lediglich, dass er Anfang 1947 eine Arbeitsstelle in Deutschland erlangte, die, in dem zerbombten Land von großer Wichtigkeit, mit einer Wohnung verbunden war, und zwar als Leiter der Heimvolkshochschule Jagdschloss Görde in Niedersachsen in der Britischen Besatzungszone. Noch im April 1947 konnte er dort mit einer Arbeit beginnen, die seinen Wünschen und Hoffnungen weiten Raum bot – trotz der gewaltigen materiellen Schwierigkeiten der Versorgung der Kursgruppen mit Heizung und Ernährung. Borinskis weitere Stationen waren Bremen, wo er von 1954 bis 1956 die Leitung der Volkshochschule innehatte, und Berlin, wo er 1956 einen Ruf an die Freie Universität auf einen Lehrstuhl für Pädagogik annahm. Mit dieser Rufannahme entschied er sich endgültig *für* die Wissenschaft und *gegen* ein hauptberufliches Wirken in der Politik, d. h. *gegen* die Übernahme von ihm zeitweise offenstehenden Funktionen in der sozialdemokratischen Partei, der er zuvor als Mitglied des kulturpolitischen Ausschusses beim Parteivorstand und als Mitglied der Programmkommission für das 1959 verabschiedete Godesberger Programm gedient hatte. An der Freien Universität wurde Fritz Borinski, für diese Aufgabe vielfältig vorgebildet wie kaum ein anderer, zu einem der Begründer des Wissenschaftsgebiets Erwachsenenbildung und zu einer entschiedenen Kraft für die fortlaufende Reform der Berliner Reformuniversität. Als Vorsitzender des Hochschulausschusses in der Berliner SPD hatte er Gelegenheit, vermittelnd zwischen der akademischen und der politischen Bürgerschaft zu wirken und in den politischen Gremien für die Belange einer neuartigen Universität zu werben. Mit 63 Jahren wurde er als Senatsbeauftragter für politische Bildung zwangsläufig in die Studentenunruhen an der Freien Universität verwickelt, wobei sich unter schwierigen Verhältnissen seine Gabe als ein aufrichtiger und von seinen Kontrahenten geachteter Gesprächspartner bewährte. Seine Leistungen im Gebiet der Erwachsenenbildung waren vielfältig. Erwähnt seien hier nur

19 Siehe zu diesem als eine der neuesten Veröffentlichungen: Eva Matthes, „Theodor Litt und die deutsche Universität“, *Bildung und Erziehung* 65, no. 2 (2012): 225-244.

20 Vgl. dazu Martha Friedenthal-Haase, *Erwachsenenbildung im Prozeß der Akademisierung: Der staats- und sozialwissenschaftliche Beitrag zur Entstehung eines Fachgebiets an den Universitäten der Weimarer Republik unter besonderer Berücksichtigung des Beispiels Köln* (Studien zur Bildungsreform 18) (Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, 1991).

sein Buch *Der Weg zum Mitbürger*,²¹ in dem er sein Konzept der politischen Bildung in der Demokratie entwickelt, und seine vieljährige Arbeit im „Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“, von der das weitblickende und im Fach geradezu zum Klassiker gewordene Gutachten *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung* Zeugnis ablegt.²² Nach seiner Emeritierung 1970 waren ihm noch viele produktive Lebensjahre beschieden, die er zwischen Berlin und dem landschaftlich reizvollen Baden-Baden verbrachte, in dem er sich schließlich wegen der größeren Nähe zu Verwandten und Freunden in der Schweiz 1977 niederließ. Das Ehepaar Borinski verlor dort 1988 unter Umständen, die man tragisch nennen kann, seine Wohnung und fand mithilfe treuer alter Schüler aus der Erwachsenenbildung, Professor Dr. Hans Jürgen Haferkorn und Frau Senta Haferkorn, Zuflucht in einem Seniorenheim in Bremen. Am 4. Juli 1988, nur wenige Wochen nach der anstrengenden Übersiedlung, starb Fritz Borinski in Bremen. Die Gedächtnisrede am Grabe hielt Pfarrer Heinrich Albertz, ehemals Regierender Bürgermeister von Berlin – in der Zeit, als Borinski der Vorsitzende des Hochschulausschusses in der Berliner SPD gewesen war.²³

Abschließend sei die Frage aufgeworfen, ob die Charakterisierung von Fritz Borinski als *Homo politicus*, wie in der Überschrift dieses Kapitels geschehen, berechtigt ist. Man wird wohl sagen können, dass sie, wie jede Etikettierung, eine Vereinfachung darstellt, die die Vielfalt seiner Persönlichkeit und seines Lebenslaufs nicht zum Ausdruck bringt. Jedoch weist sie auf einen markanten Zug im Wesen dieses Erwachsenenbildners hin. Borinski hat seine lebenslange Beziehung zur Politik im Titel seiner 1976 veröffentlichten Selbstdarstellung mit den Worten „Zwischen Pädagogik und Politik“ zum Ausdruck gebracht,²⁴ eine Kennzeichnung, die von anderen in Beiträgen zur Würdigung Borinskis verschiedentlich wieder aufgegriffen worden ist.²⁵ Dabei kommt jedoch alles darauf an, wie der Begriff des Politischen verstanden wird. Josef Olbrich, Schüler Fritz Borinskis und sein Amtsnachfolger an der Freien Universität Berlin, vertraut mit Borinskis politischer und pädagogischer Orientierung, fand eine treffende Kennzeichnung für die Be-

21 Fritz Borinski, *Der Weg zum Mitbürger: Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland* (Düsseldorf u. a.: Eugen Diederichs, 1954).

22 „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ (29. Januar 1960) in *Gutachten und Empfehlungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953 – 1965*, Gesamtausgabe, im Auftrage des Ausschusses besorgt von Hans Bohnenkamp, Walter Dirks und Doris Knab (Stuttgart: Ernst Klett, 1966), 857-928.

23 Heinrich Albertz (1915 – 1993), evangelischer Pastor und Politiker (SPD), Mitglied der Bekennenden Kirche. In Niedersachsen war er von 1948 bis 1955 Minister zunächst für Flüchtlingsangelegenheiten, dann für Soziales. In Berlin wurde er 1961 zum Senator für Inneres ernannt und hatte von 1966 bis 1967 das Amt des Regierenden Bürgermeisters inne. In Zusammenhang mit den Demonstrationen um den Besuch des Schahs von Persien in Berlin, bei denen am 2. Juni 1967 der Student Benno Ohnesorg von einem Polizisten erschossen wurde, trat Albertz, der die politische Verantwortung übernahm, von seinem Amt zurück. Nachdem er 1970 auch sein Mandat im Berliner Abgeordnetenhaus niedergelegt hatte, wirkte er wieder als Pastor in Berlin. Seine letzten Lebensjahre verbrachte Albertz in demselben Bremer Seniorenstift, in dem auch das Ehepaar Borinski im Jahre 1988 Zuflucht gefunden hatte.

24 Borinski, „Zwischen Pädagogik und Politik“ (ob., Anm. 13), 1-79.

25 Martha Friedenthal-Haase, „Zwischen Pädagogik und Politik: Nachruf auf Fritz Borinski,“ *Volkshochschule im Westen* 40, no. 5 (1988): 222-223; Josef Olbrich, „Fritz Borinski, Vita und Werk: Von der Praxis zur Wissenschaft der Erwachsenenbildung,“ in *Fritz Borinski: Zwischen Pädagogik und Politik – ein historisch-kritischer Rückblick*, hrsgg. von Franz-Josef Jelich und Robert Haufmann (Essen: Klartext Verlag, 2000) (Geschichte und Erwachsenenbildung 12), 12.

deutung von Politik im Leben seines Lehrers, dabei auf Kategorien Max Webers anspielend: „Fritz Borinskis politisches Engagement war Politik als Verantwortung und nicht Politik als Beruf.“²⁶ Der Berliner Philosoph Wilhelm Weischedel, der Borinski schon aus der Leipziger Studentenzeit kannte, hat das Wesentliche bereits des jungen Borinski in seiner verantwortungsvollen Hingabe an die Politik gesehen: „In Borinski nun begegnete ich zum ersten Mal in voller Bewusstheit einem Homo politicus.“²⁷ Wenn Weischedel diese Bezeichnung gebraucht, dann in einem philosophisch fundierten Sinn, Politik nicht zynisch und machiavellistisch verstehend, sondern als die Sphäre, in der es, ebenso wie in der Pädagogik, um die Verwirklichung des Guten geht. Für Borinski waren Politik und Pädagogik im Grundsätzlichen keine Gegensätze, mochten sie auch in der Praxis immer wieder als solche erscheinen. Politik war für ihn die Sphäre der Entscheidung für und Verwirklichung von Demokratie, Freiheit, Recht und Solidarität. Der Mensch und seine Würde und Integrität hatten für ihn ohne Zweifel immer Vorrang vor der Machtpolitik und ihrer Eigengesetzlichkeit. Fritz Borinski wollte eine Bildung zu einer humanen Polis verwirklichen und war in diesem Sinne *Homo politicus*.²⁸

4) Was das Buch bietet

Was für jedes gut aufgebaute und gut geschriebene wissenschaftliche Buch gilt, gilt wohl auch für das hier vorliegende: Intention und Aufbau, Ansatz und Inhalt erschließen sich beim Lesen und bedürfen nicht der kommentierenden Entschlüsselung vorab. Und doch kann es angebracht sein, einige Beobachtungen mitzuteilen, die auf Besonderheiten dieser Schrift aufmerksam machen wollen.

Der Titel des Werks mag bei der Leserschaft Fragen auslösen, die sich auf den hier verfolgten Ansatz beziehen: Wollte der Autor einen Erfahrungsbericht verfassen oder eine institutionenbezogene Strukturanalyse vorlegen? Verstand er sich mehr als Historiker oder mehr als Didaktiker? Ging es ihm vor allem um eine Geschichte der Einrichtung Volkshochschule oder mehr um die Herauspräparierung eines bildungssoziologischen Lehrstücks zur Demokratietheorie? Hatte er die Absicht, eine Folge von Szenen aus der politisch-pädagogischen Kultur der Weimarer Republik zu zeigen, eingebettet in das international nicht allgemein bekannte Milieu der deutschen Volkshochschule, oder richtete sich sein systematisches Interesse vor allem auf die Beleuchtung der Kontaktpunkte und Verbindungslinien zwischen Gesellschaft und Bildung, zwischen politischem System und Kultur? Diese Fragen betreffen zum einen die expliziten und impliziten Absichten des Autors, wie sie sich in seiner Einleitung vermitteln (unten, S. 43-45), und zum anderen deren Umsetzung in der gesamten Abhandlung.

26 Olbrich, „Fritz Borinski, Vita und Werk: Von der Praxis zur Wissenschaft der Erwachsenenbildung“ (ob., Anm. 25), 12.

27 Wilhelm Weischedel, „Doppelantlitz eines Freundes,“ in *Politische Bildung in der Demokratie: Fritz Borinski zum 65. Geburtstag*, hrsgg. von Gerd Doerry in Verbindung mit Joachim Dikau und Gerhard Kiel (Berlin: Colloquium Verlag, 1968), 12.

28 Vgl. dazu auch den bereits erwähnten, von Franz Josef Jelich und Robert Haußmann aus Anlass der zehnten Wiederkehr von Fritz Borinskis Todestag herausgegebenen Band, in dem mehrere Autoren den Aspekt des Politischen beleuchten (ob., Anm. 25).

In der Einleitung des Autors finden sich nur einige wenige Aussagen zu der von ihm gewählten Perspektive. Es ist deutlich, dass er sich seinem Gegenstand, der Sache selbst, möglichst unmittelbar zuwenden will. Er bezeichnet seine Abhandlung als einen historischen Report, einen Bericht, geht aber auf die Rolle des Berichterstatters und den Hintergrund seines Wissens nicht ein. Man kann sagen, dass diese Zurückhaltung hinsichtlich des Subjektiven für den Autor an dieser wie auch an anderen Stellen charakteristisch ist. Er gibt zwar in Randbemerkungen, in der Einleitung und in den folgenden Kapiteln gelegentlich etwas von seinen Erfahrungen als Erwachsenenbildner zu erkennen, das heißt aber nicht, dass er seinen Bericht als einen persönlichen Erfahrungsbericht versteht. Das Interesse an seinem Gegenstand ist sowohl politisch das Interesse an der Förderung der Demokratie als auch fachlich das Interesse an der Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung. Er will das Verhältnis beider zueinander zeigen – die Verflechtung miteinander und das Angewiesensein aufeinander. Man könnte insoweit sagen, dass sein Interesse beiden gleichermaßen gilt, wenn man nicht als selbstverständliche Voraussetzung zuzugestehen hätte, dass die Demokratie schließlich die entscheidende der beiden Größen ist. Es ist die feste Überzeugung des Autors, dass aus der Geschichte gelernt werden kann und aus der Analyse eines Untergangs Schlüsse gezogen werden können. So nennt er seine Abhandlung nicht nur einen historischen Report, sondern auch ein „*Post Mortem*“ (siehe unten, S. 161). Es geht ihm nicht nur um die Darstellung eines Entwicklungsverlaufs, sondern auch um die kritisch prüfende Analyse, die die Fehler aufweisen will. Sein Interesse gilt gewissermaßen der Anatomie der Volkshochschule der Weimarer Republik, und zwar einer Anatomie, die des nüchternen wissenschaftlichen Blicks bedarf, damit aus den Präparaten, die der Autor herausarbeiten will, gelernt werden kann. Die Zeit kurz vor und kurz nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs sieht der Autor als eine Zeit der Neuorientierung an, nicht nur für Deutschland, sondern auch international, wobei er die Alliierten nicht ausnimmt. Er will die Volkshochschule der Weimarer Republik sowohl in ihren besonderen nationalen und kulturellen Bedingtheiten als auch in ihren Voraussetzungen struktureller Art, wie sie sich analog auch in manchen anderen Ländern finden, zum Gegenstand der Erkenntnis und des Lernens machen. Borinskis Text folgt einer bestimmten Komposition und entsprechend folgen die einzelnen Kapitel unterschiedlichen Kriterien, mehr solchen der historischen Schilderung, der institutionellen Beschreibung, der problemorientierten Analyse, der systematischen Auswertung oder dem Aufzeigen von Folgerungen und konzeptionellen Zukunftsperspektiven. Die Darlegung der Entwicklung in der Zeit ist sowohl für das *erste* als auch für das *fünfte Kapitel* bestimmend, wobei im *ersten Kapitel* (unten, S. 47-72) die Entstehungsgeschichte der Volkshochschule dargestellt wird und im *fünften Kapitel* (unten, S. 165-178) der Niedergang der Institution Volkshochschule parallel zum Niedergang der Weimarer Republik beschrieben wird. Das *zweite* und *dritte Kapitel* dagegen sind der Übersicht über Erscheinungsformen der vielgestaltigen Volkshochschule gewidmet, zunächst über die der Abendvolkshochschule (unten, S. 73ff), gefolgt von unterschiedlichen Formen der residentiellen Erwachsenenbildung, das heißt von Heimen und anderen Bildungsveranstaltungen, die, in unterschiedlicher Dauer, Elemente des gemeinsamen Wohnens in den Bildungsprozess einbeziehen (unten, S. 99ff). Das *vierte Kapitel* (unten, S. 131ff) ist von Grund auf problemorientiert angelegt und erörtert prekäre Aspekte der Volkshochschule und volkshochschulartiger Veranstaltungen. Sämtliche darin vorgestellte Problemdimensionen sind von systematischem Interesse und sind aktuell wie eh

und je (z. B. die Fragen der Finanzierung, der öffentlichen Einbindung, der politischen Neutralität, der Wirkung auf die Teilnehmer, der Qualität der Erwachsenenbildner u. a. m.). Vom Aufbau des Ganzen her ist es überzeugend, dass dieses systematisch zentrale Kapitel mit einem dichten Abschnitt beschlossen wird, in dem der Autor Bilanz zieht über Erfolg und Misserfolg der Volkshochschule von Weimar (unten, S. 161-163), wobei die Relevanz seines Maßstabs hinsichtlich Politik und Erwachsenenbildung und seine abgewogene und tiefdringende Vorgehensweise klar werden. Der historische Report Fritz Borinskis endet mit dem *fünften Kapitel* (unten, S. 165ff), das, wie oben bereits erwähnt, den Niedergang und das Ende der Weimarer Volkshochschule behandelt.

Was danach folgt, ist von ganz anderer Natur. Das *sechste Kapitel* (unten, S. 179-197) bietet einen programmatischen Ausblick auf die Zukunft der Demokratie und der demokratischen Erwachsenenbildung in Europa. Der eine oder andere kritische Leser, der die Herausgeberin bei der Suche nach einem Verlag oder nach Förderung der Edition beraten hat, wollte in diesem sechsten Kapitel das wichtigste von allen sehen, und gelegentlich war sogar ein Plädoyer für eine Publikation allein dieses sechsten Kapitels zu hören. Die Herausgeberin konnte diesem wohlgemeinten Rat nicht folgen, weil sie gerade in dem hier vorliegenden Zusammenhang von historischer Darstellung, systematischer Analyse und programmatischer Konzeption das Bemerkenswerte dieses Textes sieht, der das Denken von Fritz Borinski in einer Zeitenwende aufs klarste dokumentiert und über eine Epochengrenze hinweg eindringlich zu sprechen vermag.

5) Borinskis Text in fachgeschichtlicher Perspektive

Leser mit Interesse nicht nur am Sachgebiet der Volkshochschule, sondern an der Geschichte des Fachgebiets „Erwachsenenbildung“ werden nach Bezugspunkten zwischen Borinskis Text und thematisch ähnlichen Publikationen suchen und sich fragen, wie sich die Spezifik des vorliegenden Textes im Vergleich zu diesen anderen Publikationen bestimmen lässt. Zum Thema Volkshochschule und Volkshochschulbewegung wären zumindest zwei Gruppen von Vergleichstexten heranzuziehen: zum einen thematisch passende Schriften von anderen Akteuren der Weimarer Volksbildungsbewegung, zum anderen deutsche bildungshistorische Untersuchungen zur Weimarer Erwachsenenbildung seit den 1950er-Jahren. Da aber Borinskis Text keine allein *bildungshistorische* Abhandlung darstellt, sondern historisch ansatzweise auch die politische Kultur der Weimarer Republik in den Blick nimmt und systematisch an den Funktionsbedingungen der Demokratie interessiert ist, hätte ein Vergleich weiter auszugreifen und dabei den aktuellen zeithistorischen und demokratietheoretischen Forschungsstand zur Weimarer Republik überhaupt einzubeziehen. Statt eines solchen umfassenden Reports, der den Rahmen dieser Einleitung sprengen würde, seien hier nur einige Hinweise auf relevante Texte und Gesichtspunkte eines solchen Vergleichs gegeben. Verwiesen sei jedoch auf einen an anderer Stelle publizierten einschlägigen Literatur- und Forschungsbericht zur Volkshochschule, der die Zeit bis 1998 einschließt,²⁹ und für die spätere Zeit, bis 2012

29 Martha Friedenthal-Haase und Elisabeth Meilhammer, „Volkshochschule – Bewegung, Organisation, Kommunikation,“ in *Blätter der Volkshochschule Thüringen (1919 – 1933)*, Reprint, hrsgg. von Martha Friedenthal-Haase und Elisabeth Meilhammer (Hildesheim u. a.: Georg Olms, 1999), Bd. I, XI-XXXIX.

reichend, auf einen Auswertungsbericht zu Forschungsarbeiten über die Weimarer Republik unter Einbeziehung von Arbeiten zur Volkshochschule und zu Fritz Borinski, der jedoch nicht die Breite der Forschungslage erfassen will, sondern, allein auf der Grundlage von Untersuchungen der Herausgeberin, gezielt der Frage nachgeht: „Weimarer Republik und Erwachsenenbildung: Was war, was bleibt“?³⁰

Bevor auf einzelne Vergleichstexte eingegangen wird, seien noch einige allgemeine Beobachtungen zur Forschungslage angebracht: Die Forschung zur Geschichte der Volkshochschule hat in den 1960er-Jahren entscheidende Impulse durch Doktoranden aus der Berliner Schule Fritz Borinskis erhalten. Genannt seien die Arbeiten von Joachim Dikau, Klaus Meyer, Dietrich Urbach und Josef Olbrich.³¹ Seither ist der Kenntnisstand durch zahlreiche Untersuchungen zur Geschichte einzelner Volkshochschulen oder einzelner Regionen wesentlich verbreitert worden.³² Einen weiteren beachtlichen Fortschritt haben die 75-Jahr-Feiern um das Jahr 1993/94 erbracht, als eine beträchtliche Zahl deutscher Volkshochschulen ihrer Gründung im Jahre 1918/19 in Selbstdarstellungen und Festschriften gedachten.³³ Eine inhaltsreiche Auswertung und synoptische Darstellung bieten Detlef Oppermann und Paul Röhrig in einem von ihnen aus diesem Anlass herausgegebenen Band, in dem sowohl einzelne Institutionen im Entwicklungsverlauf von 75 Jahren dargestellt werden als auch hinsichtlich der Institution Volkshochschule eine Synthese geboten wird. Hans Tietgens weist in seinem ebenfalls aus Anlass des 75. Jubiläums der deutschen Volkshochschulen verfassten Übersichtsartikel auf offene Forschungsfragen der Geschichte der Volkshochschule als Institution hin.³⁴ An zusammen-

30 Martha Friedenthal-Haase, „Weimarer Republik und Erwachsenenbildung: Was war, was bleibt,“ in *Anspruch, Einspruch, Widerspruch: Durch lebenslanges Lernen auf dem Weg in eine offene Gesellschaft. Festschrift für Werner Lenz*, hrsgg. von Rudolf Egger und Elke Gruber (Wien und Berlin: Lit Verlag, 2012), 41-58.

31 In der Reihenfolge des Erscheinungsdatums: Joachim Dikau, *Wirtschaft und Erwachsenenbildung: Ein kritischer Beitrag zur Geschichte der deutschen Volkshochschule* (Weinheim u. a.: Beltz, 1968); Klaus Meyer, *Arbeiterbildung in der Volkshochschule: Die „Leipziger Richtung“, ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Volksbildung in den Jahren 1922 – 1933* (Stuttgart: Ernst Klett, 1969) (Schriften zur Erwachsenenbildung); Dietrich Urbach, *Die Volkshochschule Groß-Berlin 1920 bis 1933* (Stuttgart: Ernst Klett, 1971) (Schriften zur Erwachsenenbildung); Josef Olbrich, *Konzeption und Methodik der Erwachsenenbildung bei Eduard Weitsch* (Stuttgart: Ernst Klett, 1972) (Schriften zur Erwachsenenbildung).

32 Nur als Beispiele seien genannt: Karin Opelt, *Volkshochschule in der SBZ/DDR: Historische Quellenanalyse zur Strukturbildung* (Opladen: Leske und Budrich, 2004); Andrea Rook, ... *damit der Mensch als solcher bestehen kann: Geschichte der Volkshochschule Dresden 1919 – 2006*, hrsgg. von der Volkshochschule Dresden e. V. (Dresden: Sandstein, 2006); Annette Arend, *Zwischen Programm und Praxis: Die Volkshochschule Nürnberg in der Weimarer Republik unter Berücksichtigung von Teilnehmer- und Dozentenperspektive* (Münster u. a.: Waxmann, 2008) (Erlanger Beiträge zur Pädagogik 5); Dieter Barth und Wilfried Setzler (Hrsg.), *Sechzig Jahre Volkshochschule Tübingen: Eine Festschrift* (Tübingen: Universitätsstadt Tübingen, Kulturamt, 2007).

33 Als Beispiele seien genannt: Wolfgang Alber (Hrsg.), „Das Volk mehr und mehr zu eigenem Urteil erziehen“: *Von der Volksbildung zur Weiterbildung: 75 Jahre Verein für Volksbildung e. V. Reutlingen* (Reutlingen: Volkshochschule Reutlingen, 1993); *75 Jahre Volkshochschule Jena: 1919 bis 1994*, hrsgg. von der Volkshochschule der Stadt Jena (Rudolstadt: Hain-Verlag, 1994); *75 Jahre Volkshochschule Ilmenau: 1920 bis 1995*, hrsgg. von der Kreisvolkshochschule Ilmenau, Redaktion Michael Heinitz (Ilmenau: Kreisvolkshochschule, 1995).

34 Detlef Oppermann und Paul Röhrig (Hrsg.), *75 Jahre Volkshochschule: Vom schwierigen Weg zur Humanität, Demokratie und sozialen Verantwortung* (Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, 1995); Hans Tietgens, „75 Jahre Volkshochschule“, in Ekkehard Nuissl, Hans Tietgens (Hrsg.) *Mit demokrati-*

fassenden historischen Darstellungen sei besonders hingewiesen auf die *Geschichte der Erwachsenenbildung*, verfasst von Josef Olbrich, dem bereits erwähnten Schüler und späteren Amtsnachfolger Fritz Borinskis auf dem Berliner Lehrstuhl.³⁵ Während zwar die große historische Untersuchung der Einrichtung Volkshochschule noch immer fehlt, wird man doch sagen können, dass für ein solches Unternehmen durch zahlreiche Einzelstudien mittlerweile gute Grundlagen geschaffen sind.

Der aktuelle Forschungsstand zur Geschichte der Erwachsenenbildung bietet hinsichtlich der Aussagen in Borinskis Text manche Ergänzung und Differenzierung im Einzelnen sowie hier und da auch eine Korrektur. Beispielsweise wird man sagen können, dass das Bild des Jahres 1933 mit dem Gleichschaltungsprozess der Institution Volkshochschule sich heute mit Blick auf das gesamte damalige Reich differenzierter darstellt, als es Fritz Borinski, als einem Zeitzeugen dieses Vorgangs, zu zeichnen möglich war. Seine Darstellung wird durch neue Befunde ergänzt, jedoch nicht überholt. Hinsichtlich des sogenannten Richtungsstreits zwischen Alter und Neuer Richtung, der bei Borinski etwas einseitig aus der Sicht der Neuen Richtung dargestellt wird, haben die Forschungen von Horst Dräger das Bild nicht nur versachlicht, sondern auch in der Tendenz korrigiert und dazu beigetragen, dass der Liberalismus und seine Bedeutung für die Volksbildungsbe-
wegung die Würdigung erfährt, die man bei Borinski selbst noch vermisst.³⁶ Hervorgehoben sei auch die Frauenbildung als Gegenstand neuerer Forschung. Als didaktisches Problem hatte Borinski, wie sein Text zeigt, die Frauenbildung durchaus im Blick und er brachte ihr, obschon sie nicht im Zentrum seiner Darstellung stand, in verschiedenen Zusammenhängen Aufmerksamkeit entgegen, wenngleich nicht im gleichen Maß wie der Arbeiterbildung insgesamt. (Einige Randbemerkungen Borinskis deuten darauf hin, dass er das Bildungsstreben wohlhabender Damen des liberalen Bürgertums an der Volkshochschule nicht wirklich zu schätzen wusste, da er meinte, diese Hörerinnen ließen sich vor allem von kurzlebigen Sensations- und Unterhaltungsbedürfnis leiten.) Neuere Untersuchungen haben das Bild der Leistung der Frauen in der Weimarer Volksbildung erweitert und vertieft.³⁷ Nicht angesprochen wird bei Borinski die jüdische Volksbildungsbewegung und ihre Beziehung zur allgemeinen deutschen Volkshochschulbewegung. Es blieb neuerer Forschung vorbehalten, das Thema der Einflüsse und Wechselwirkungen zwischen der Volkshochschulbewegung der Neuen Richtung und der

schem Auftrag: Deutsche Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit (Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, 1995), 61-105, bes. 62ff.

35 Josef Olbrich (unter Mitarbeit von Horst Siebert), *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland* (Opladen: Leske und Budrich, 2001), zugleich auch als Ausgabe der Bundeszentrale für politische Bildung (Bonn, 2001).

36 Horst Dräger, *Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung: Eine historisch-problemgeschichtliche Darstellung von 1871 – 1914* (Stuttgart: Ernst Klett, 1975); Horst Dräger, „Verdienst und Scheitern des Volklehrers Johannes Tews 1860 – 1937,“ in Johannes Tews, *Geistespflege in der Volksgemeinschaft: Beiträge zur Förderung der freien Volksbildungsarbeit* [Nachdr. d. Ausg. Berlin, Ges. für Volksbildung, 1932] (Stuttgart: Klett-Cotta, 1981).

37 Paul Ciupke und Karin Derichs-Kunstmann (Hrsg.), *Zwischen Emanzipation und „besonderer Kultur-aufgabe der Frau“* (Essen: Klartext Verlag, 2001); Anne-Christel Recknagel, *„Weib, hilf dir selber!“: Leben und Werk der Carola Rosenberg-Blume* (Stuttgart u. a.: Hohenheim, 2002) (Veröffentlichungen des Archivs der Stadt Stuttgart), 92.

jüdischen Erwachsenenbildungsbewegung einschließlich des Weiterwirkens dieses Kulturkontakts in Palästina und Israel zu entdecken und aufzuarbeiten.³⁸

Wenden wir uns nun den für einen Vergleich mit Borinskis Text unmittelbar relevanten Werken zu, die es aus einem großen Kreis von Publikationen begründet auszuwählen gilt. Die Volkshochschulbewegung war eine schreibende, publizierende und kommunizierende Reformbewegung, die im Prozess der Kodifizierung ihrer Ziele, der Professionalisierung, der Verwissenschaftlichung und Akademisierung eine Fülle von Schriften hervorgebracht hat. Diese sind in einem großen publizistischen Netzwerk mit beeindruckend vielfältigen Zeitschriften, Reihen und Mitteilungsblättern veröffentlicht worden. Manche dieser Programmtexte und frühen Analysen sind nach 1950 in Quellenbänden und historischen Reihen auszugsweise nachgedruckt worden.³⁹ Als Zeitdokumente bereichern diese Texte zwar das Wissen über die Epoche der Fachgeschichte, können aber als Vergleichstexte hier nicht in Betracht kommen, weil sie nicht den Anspruch einer zusammenhängenden Darstellung über die Volkshochschule in einer Epoche stellen.

Es gibt jedoch Texte aus der Feder von Akteuren der Weimarer Epoche, die, teils noch in der Weimarer Republik selbst, teils rückblickend aus großem zeitlichem Abstand verfasst, von ihrem Thema und Ansatz her für einen Vergleich mit Borinskis Text manche Anhaltspunkte bieten. Dazu gehören einzelne Veröffentlichungen von Steinmetz, Picht, Flitner, Laack und Buchwald, die einen allgemeinen historischen Überblick bieten und auf die im Folgenden noch eingegangen werden soll. Andere, ebenfalls aufschlussreiche Titel, wie z. B. die von Miller, Weitsch, Faber und Otto Antrick wurden hier nicht einbezogen, weil sie spezieller angelegt sind und sich allein der Geschichte eines institutionellen Typus, wie etwa der Bauernhochschule oder der Heimvolkshochschule, oder allein einer konkreten Einrichtung, wie etwa der „Akademie der Arbeit“ in Frankfurt a. M. oder dem „Verband Ländlicher Heimvolkshochschulen“, widmen und nicht den für Borinskis Arbeit charakteristischen Anspruch stellen, die Verschiedenartigkeit der Typen von Volkshochschulen im Zusammenhang der Volkshochschulbewegung für ganz Deutschland im Überblick darzustellen.⁴⁰

38 Als Beispiele seien genannt: Rita van de Sandt, *Martin Bubers bildnerische Tätigkeit zwischen den beiden Weltkriegen* (Stuttgart: Ernst Klett, 1977); Michael Bühler, *Erziehung zur Tradition – Erziehung zum Widerstand: Ernst Simon und die jüdische Erwachsenenbildung in Deutschland* (Berlin: Institut Kirche und Judentum, 1986); Michael Volkmann, *Neuorientierung in Palästina: Erwachsenenbildung deutschsprachiger jüdischer Einwanderer 1933 – 1948* (Köln u. a.: Böhlau, 1994) (Studien zur internationalen Erwachsenenbildung 9); Martha Friedenthal-Haase, „Martin Buber im andragogischen Gespräch: Jena 1924,“ in *Martin Buber: Bildung, Menschenbild und Hebräischer Humanismus. Mit der unveröffentlichten deutschen Originalfassung des Artikels „Erwachsenenbildung“ von Martin Buber*, hrsgg. von Martha Friedenthal-Haase und Ralf Koerrenz (Paderborn u. a.: Schöningh, 2005) (Studien zu Judentum und Christentum), 19-54.

39 Genannt seien die Reihen der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands „Materialien zur Erwachsenenbildung“ im Ernst Klett Verlag und „Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung“, zunächst im Westermann Verlag, dann im Julius Klinkhardt Verlag, mit diversen einschlägigen Quellenbänden (als Beispiele angeführt seien *Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit* (1977), hrsgg. von Josef Olbrich, und *Zwischenpositionen in der Geschichte der Erwachsenenbildung seit der Jahrhundertwende* (1994), hrsgg. von Hans Tietgens).

40 In der Reihenfolge des Erscheinungsjahrs seien genannt: Hans Georg Miller, *Die deutsche Bauernhochschule (Die ländlichen Volks- und Bauernhochschulen) auf entwicklungsgeschichtlicher, weltanschaulicher und agrarpolitischer Grundlage* (Stuttgart: W. Kohlhammer, 1928); Eduard Weitsch, *Dreißigacker: Die Schule ohne Katheder. Pädagogische Schnappschüsse aus der Praxis eines Volkshochschulheims*

Die bei dem bekannten Heidelberger Kulturosoziologen Alfred Weber (1868 – 1958) erarbeitete Dissertation von Paul Steinmetz (1904 – 1992) mit dem Titel *Die Deutsche Volkshochschulbewegung* ist eine 1929 veröffentlichte scharfsinnige Analyse der Volkshochschulbewegung und ihrer wichtigsten Hervorbringung, der Volkshochschule.⁴¹ Von allen hier für den Vergleich herangezogenen Publikationen ist sie wohl diejenige, die am ehesten Ähnlichkeit mit Borinskis Text hat. Ähnlich sind der Gegenstand, die umfassende Anlage der Arbeit und der analytische Zugang. Eine gewisse Ähnlichkeit könnte man auch in der Berührung der jeweiligen Verfasser mit der praktischen Bildungsarbeit erkennen, jedoch ist diese bei Borinski so viel intensiver und umfangreicher gegeben, dass dieses Kriterium im vorliegenden Falle nicht sehr ins Gewicht fallen dürfte. Bei allen gegebenen Ähnlichkeiten sind aber auch wichtige Unterschiede zu verzeichnen, und zwar Unterschiede vor allem in der Gewichtung, in der Intention und dem Stil: So liegt der Schwerpunkt von Steinmetz' Arbeit auf der Analyse der Volkshochschulbewegung in ihrer Einbettung in die kulturelle Krisis der Zeit, bei Borinski dagegen auf Struktur und Funktion verschiedener Typen von Volkshochschule und volkshochschulartiger Arbeit; als soziologische Dissertation ist die Arbeit von Steinmetz in Intention und Stil geprägt durch die Kategorien kulturosoziologischer Analyse, wohingegen Borinskis Arbeit vergleichsweise als eine Kombination aus demokratiebezogener Programmschrift und historisch-professionsbezogenem Report wirkt. Unterschiede zeigen sich auch hinsichtlich des Faktors der Zeit, und zwar einerseits hinsichtlich des Zeitpunkts der Arbeit des Autors an dem Thema und andererseits hinsichtlich des Zeitraums, auf den sich die Darstellung thematisch bezieht. Die Zeit der Erarbeitung des Textes durch den Autor lag bei Steinmetz zwischen Sommer 1926 und Anfang 1929,⁴² der Gegenstand war die Volkshochschulentwicklung zwischen 1918 und 1928 (wobei er auch den Vorläufern der Volkshochschule gebührende Aufmerksamkeit widmet); bei Borinski dagegen lag die Zeit der Erarbeitung in den Jahren 1944/45, mit einigen Ergänzungen aus dem Jahre 1946, und sein Gegenstand ist die Volkshochschulentwicklung zwischen 1918 und 1933. Steinmetz bietet eine kritisch begleitende Analyse der Entwicklung der Volkshochschule in ihrer relativen Blüte (und kommt gleichwohl zu einer ausgesprochen skeptischen Einschätzung ihrer weiteren Entwicklungsperspektiven); Borinski betrachtet die Volkshochschule „post mortem“ und beurteilt sie von ihrem unausgeschöpften Potential her als positiv. Beide Autoren arbeiten mit empirischen Daten, betrachten und werten diese aber unterschiedlich. Die berühmte Metapher von der Füllung des Glases mit Wasser scheint auf die beiden Darstellungen der Volkshochschule gut zu passen: Für Steinmetz ist das Glas halb leer und für Borinski ist es halb voll (mit der Tendenz, sich weiter füllen zu können). Schließlich kann eine gewisse Ähnlichkeit (wenn auch nicht Überein-

von 1920 bis 1933 (Hamburg: Eberhard Stichnote, 1952); Otto Antrick, *Die Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt a. M.: Idee, Werden, Gestalt* (Darmstadt: Eduard Roether, 1966); Werner Faber, *Geschichte des Verbandes Ländlicher Heimvolkshochschulen Deutschlands*, hrsgg. vom Verband Ländlicher Heimvolkshochschulen e.V. (Hermannsburg: Missionshandlung, 1991).

41 Paul Steinmetz, *Die deutsche Volkshochschulbewegung* (Karlsruhe: Braun, 1929) (Probleme der Staats- und Kulturosoziologie 5).

42 Der Beginn der Arbeit lässt sich aus dem Vorwort der Veröffentlichung entnehmen, das Datum der mündlichen Doktorprüfung (22. April 1929) geht aus dem Hochschulschriftenverzeichnis hervor. Die Arbeit findet sich auch in dem „Verzeichnis der Dissertationen von erwachsenenpädagogischem Interesse an deutschen Universitäten in der Zeit von 1918 bis 1934,“ in Martha Friedenthal-Haase, *Erwachsenenbildung im Prozeß der Akademisierung* (ob., Anm. 20), A(nhang) 20.

stimmung) zwischen beiden Texten in der Tatsache gesehen werden, dass die Volkshochschule in Bezug auf ihre Rolle für die Demokratie analysiert und beurteilt wird, bei Borinski durchgehend und mit stärkerer Betonung, bei Steinmetz mehr nebenher. Steinmetz' grundlegende Aussage, dass der demokratische Staat in seiner „Existenzsicherung abhängig ist von einer politischen Kompetenzerhöhung der Massen“,⁴³ hätte allerdings ebenso auch bei Borinski stehen können. Steinmetz schätzte die Möglichkeit der Institution Volkshochschule, unter den gegebenen Verhältnissen eine nennenswerte Zahl von Bürgern zur Mündigkeit zu führen, als sehr gering ein, dies vor allem wegen der geringen Zahlen der Besucher und der geringen öffentlichen Förderung und Finanzausstattung, während Borinski bereits in der Bildung einer kleinen Zahl von aktiven Demokraten einen nennenswerten Beitrag der Volkshochschule zum Aufbau der Demokratie erkannte, gewissermaßen im Vorgriff auf seine später explizierte Lehre von den „aktiven Minderheiten“ in der Demokratie. Borinski hat sich in der vorliegenden Darstellung nicht auf die Dissertation von Steinmetz bezogen, vermutlich weniger aus dem Grund, dass sie in seine programmatische Argumentationslinie nicht umstandslos passte, sondern vor allem deshalb, weil er sich vorzugsweise auf Primärquellen stützen wollte und, soweit er Sekundärquellen benutzte, denjenigen den Vorzug gab, bei denen der Autor in der Volkshochschulbewegung bereits Wirkungen gehabt hatte und seine Beobachtungen und Erkenntnisse mit professionellem Tiefgang aus eigener Erfahrung geschöpft hatte, was bei Steinmetz bis zur Zeit des Abschlusses seiner Dissertation nicht der Fall war und auch nicht der Fall sein konnte.

Die andere Publikation, die zu einem Vergleich mit Borinskis Text herausfordert, ist *Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland*, ein Werk von Werner Picht (1887 – 1965), das in zwei Ausgaben in Deutschland erschienen ist, die erste 1936 unter der Herrschaft des Nationalsozialismus, wo das Buch bemerkenswerterweise kurz nach dem Erscheinen verboten wurde,⁴⁴ und die zweite 1950, die der Autor dem Erwachsenenbildner und Philosophen Eugen Rosenstock-Huussy (1888 – 1973) gewidmet hat, der als Emigrant in den USA lebte.⁴⁵

Betrachtet man zunächst die Ausgabe von 1936, die übrigens Borinski bei seinen Studien in London vorliegen hatte und auf die er sich verschiedentlich bezogen hat, so sind manche Parallelen zu Borinskis Buch festzustellen, wie sie sich durch das Thema selbst und die Betrachtung der Entwicklung eines abgeschlossenen Zeitraums ergeben. Die beiden Autoren gehörten zwar unterschiedlichen Generationen an und hatten in der Volkshochschulbewegung sehr unterschiedliche Wirkungschancen: Picht als zeitweilig prägende Kraft neben Robert von Erdberg, Eugen Rosenstock-Huussy und anderen aus dem engeren Kreis von Hohenrodt, Borinski dagegen als ein noch junger, sich gerade erst etablierender Erwachsenenbildner. Was sie gemeinsam hatten, war, dass sie beide, von politisch-weltanschaulich unterschiedlichen Positionen kommend, auf je eigene Weise der „Neuen Richtung“ verbunden waren. Jedoch schrieb Borinski als Chronist mit

43 Paul Steinmetz, *Die deutsche Volkshochschulbewegung* (ob., Anm. 41), 115 (unten).

44 Werner Picht, *Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland* (Berlin: Die Runde, 1936). Im Vorwort zu der Ausgabe von 1950 berichtet Werner Picht über die Reaktion der Behörden auf die erste Ausgabe aus dem Jahre 1936. Sechs Wochen nach Erscheinen des Buches sei seine Verbreitung verboten worden; das Buch sei aber vom Verlag weiter auf Lager gehalten und später im Krieg in Leipzig ein Opfer der Bomben geworden (ebd. [wie unt. Anm. 45], 9).

45 Picht, *Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland* (Braunschweig u. a.: Georg Westermann, 1950).

den Erfahrungen eines professionellen Akteurs, Picht eher als ein kritisch zurückblickender Interpret von Rang, der das Volkshochschulwesen nur aus der Distanz kannte, „vom Amtszimmer aus“, wie einer seiner Kritiker später bemerkte.⁴⁶ Während für Borinski von Beginn der Weimarer Republik an die Volkshochschule als demokratisches Experiment wichtig war, ging es nach Auffassung Pichts im Deutschland nach dem verlorenen Krieg vor allem darum, „den Glauben an den deutschen Geist“ wiederzufinden.⁴⁷ Auch wenn sich in den Texten beider Autoren manche ähnlichen oder auch übereinstimmenden Berichte und Aussagen finden lassen, ist doch der Blick auf die Epoche von Weimar, die Demokratie und die Aufgaben der Erwachsenenbildung bei beiden ein deutlich verschiedener. Es ist hier nicht der Ort einer vergleichenden Analyse im Einzelnen, und eine nur geraffte kritische Darstellung würde Pichts Ansatz, auch in seinen gegebenen Qualitäten, nicht gerecht werden können. Die von Picht schriftstellerisch anspruchsvoll gezeichnete und tiefgründig interpretierte „Schicksalslinie“ der deutschen Erwachsenenbildung verliert sich in seiner Darstellung von 1936 schließlich in unbestimmt deutschtümelnden Dunkelheiten,⁴⁸ die gleichwohl aus der Perspektive der nationalsozialistischen Zensur offenbar als hinreichend unerwünscht und potentiell systemkritisch aufgefasst wurden. Pichts Werk von 1936 wurde von Borinski 1944/45 als eine Quelle benutzt, in der sich einer der Führer der deutschen Volkshochschulbewegung im Rückblick aussprach. Das nationalsozialistische Verbot des Buches hat sicher dazu beigetragen, dass es, wenn man wollte, geradezu als eine untergründige Verteidigungsschrift des reformerischen Erbes von Weimar gelesen und in einem regimekritischen Sinn aufgefasst werden konnte. So könnte sich auch erklären, dass Borinskis Lektüre der beiden Ausgaben, der von 1936 und der von 1950, unterschiedlich ausfiel und er der Ausgabe von 1950 mit mehr Kritik begegnete. Vielleicht spielte dabei auch eine Rolle, dass zwischen diesen beiden Ausgaben von Pichts „Volkshochschule“ andere Publikationen aus der Feder von Picht erschienen waren, mit denen Picht, ein Deuter des „soldatischen Menschen“, sein schriftstellerisches Talent in den Dienst des nationalsozialistischen Eroberungskrieges gestellt und als Pressereferent beim Oberkommando der Wehrmacht mehrere den Ost- und den Westfeldzug rechtfertigende Propagandaschriften herausgegeben und eingeleitet hatte.⁴⁹ Im Lichte dieser und anderer Schriften aus den Kriegsjahren konnte es 1950 schwerfallen, Picht noch als einen berufenen Vertreter der demokratischen Idee der Volkshochschule von Weimar anzusehen.

Bei der Neuauflage seines Buches im Jahre 1950 brauchte sich Picht dann nicht mehr aus politischen Gründen mehrdeutig zu formulieren. Dafür hatte er Gelegenheit, sein Werk von 1936 selbst zu interpretieren und die Zugeständnisse, die er als Autor im Jahre 1936 als unumgänglich angesehen haben mochte, zu erklären und zu revidieren. Sein im Mai 1949 verfasstes Vorwort und das inhaltsreiche, zutiefst kulturkritische Nachwort,

46 Franz Mockrauer, „Einige Bemerkungen zu Dr. Werner Pichts Buch über die deutsche Volkshochschule,“ *Volkshochschule im Westen* 3, no. 12 (1952) (Sonderbeilage): 1-14, hier 6.

47 Picht, *Das Schicksal der Volkshochschule in Deutschland* (1936) (ob., Anm. 44), 100.

48 Vgl. dazu Picht, ebd., 197.

49 Als Beispiele seien genannt: Werner Picht, *Das Oberkommando der Wehrmacht gibt bekannt...: Wahrheit und Lüge über den September-Feldzug 1939*. Auf Grund amtlichen Materials zusammengestellt mit einer Operationsskizze (Berlin: Mittler, 1940); ders., *Das Ende der Illusionen: Der Feldzug im Westen, ein Sieg der Tat über die Täuschung* (Berlin: Mittler, 1941); *Allen Gewalten zum Trotz: Bilder vom Feldzug im Osten*, hrsgg. vom Oberkommando der Wehrmacht, zusammengestellt und eingeleitet von Werner Picht (Berlin: Zeitgeschichte Verlag, 1942).

zeigen hinsichtlich der Intention, strukturell gesehen, insoweit eine gewisse Ähnlichkeit mit Borinskis Schrift, als beide auf die Geschichte hinweisen und etwas aus der Volksbildungsbewegung von Weimar für die Gegenwart und Zukunft überliefern wollten. Picht wollte, so das Vorwort von 1949, ein Erbe überliefern aus der „Periode der Selbstbesinnung der Erwachsenenbildung nach dem ersten Weltkrieg“, der „lebensvollsten Periode“ der deutschen Volksbildung, das als eine „Grundlage kritischer Einsichten“ dienen sollte.⁵⁰ Man kann es bemerkenswert finden, dass sich in Pichts Vorwort von 1949 das für Borinskis Intention Entscheidende jedoch vermissen lässt, nämlich die Empfehlung des Traditionsguts „Volkshochschule“ als eines spezifisch wirksamen Faktors für den demokratischen Aufbau, der doch im Mai 1949, dem Monat, als Picht sein Vorwort schrieb und das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland in Kraft trat,⁵¹ das Gebot der Stunde hätte sein können (oder sogar sein müssen). In der kritischen Debatte, die die Neuauflage des Buchs von Picht ausgelöst hat, ging es zum einen um den Vorwurf der Einseitigkeit in der Auswahl der relevanten Institutionen und Richtungen, insbesondere dass die Arbeiterbildung, die Heimvolkshochschulen, die ländliche Bildung und das Volkshochschulwesen großer Regionen (Sachsen, Rheinland, Schleswig-Holstein) unterbelichtet geblieben seien, und zum anderen um die Frage der grundlegenden Bewertung der Weimarer Volksbildungsbewegung, ihrer Erfolge und ihres Scheiterns. Einer der Hauptpunkte der Kritik von Franz Mockrauer (1889 – 1962) und Fritz Borinski war Pichts These von der Schwäche, der Resignation und dem Niedergang der deutschen Volkshochschulen, die schon deutlich vor dem Untergang der Republik zu erkennen gewesen seien. Die beiden Kritiker von Picht hatten zum Thema der großstädtischen Volkshochschule und ihrer Lebendigkeit in den letzten Jahren der Republik Kenntnisse aus erster Hand: Franz Mockrauer, Stockholm, war bis 1933, bevor er zur Emigration gezwungen war, Leiter der erfolgreichen Volkshochschule Dresden, und Borinski war in der florierenden Volkshochschule Leipzig gewissermaßen zu Hause.⁵² Mockrauer und Borinski konnten, nicht zuletzt auch als professionell kompetente Zeitzeugen vor Ort, Pichts Behauptung von der inneren Hinfälligkeit der Volkshochschule widerlegen. Materialreich bestätigt Mockrauer Borinskis Sicht, dass angesichts der drohenden Gefahr des Nationalsozialismus die Volkshochschulvertreter, ihre Differenzen nicht zuletzt bei der Konferenz in Prerow im Jahre 1931 durch eine integrative Zielformel überwindend,⁵³ sich in einer *unitas multiplex* zusammengeschlossen hätten, wobei Mockrauer ein Wort des langjährigen Breslauer Volkshochschulleiters und Vorsitzenden

50 Picht, *Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland* (1950) (ob., Anm. 45), 10.

51 Am 23. Mai 1949.

52 Fritz Borinski, „Kritische Bemerkungen zu Werner Picht“, *Volkshochschule im Westen* 3, no. 1/2 (1951): 7-9; Fritz Borinski, „Volkshochschulbewegung: Rezension von Werner Picht, *Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland*“, *Deutsche Universitätszeitung* 6, no. 8 (1951): 17. Auf die Rezensionen von Borinski und anderen Kritikern antwortete Werner Picht mit dem Aufsatz „Grundsätzliches zur Erwachsenenbildung – eine Erwiderung“, *Volkshochschule im Westen* 3, no. 9/10 (1951): 119-123. Veranlasst durch Pichts Erwiderung veröffentlichte Franz Mockrauer einen tiefdringenden, die Sache ausschöpfenden Beitrag, „Einige Bemerkungen zu Dr. Werner Pichts Buch über die deutsche Volkshochschule“ (ob., Anm. 46), 1-14.

53 Die Konferenz über das Thema „Grundfragen der Abendvolkshochschule“ fand vom 31.5. bis 6.6.1931 im Volkshochschulheim Prerow auf dem Darß an der Ostsee statt und brachte eine Einigung unter den verschiedenen Richtungen der Volkshochschulvertreter zustande in Form eines Minimalkonsensus, der sog. Prerower Formel. Siehe dazu auch unten, S. 92 (dort auch Anm. 86, 87).

des Reichsverbandes der deutschen Volkshochschulen Alfred Mann (1889 – 1937) aufgriff.⁵⁴ Mockrauers kritischer Beitrag, der über den konkreten Anlass hinaus für das Fachgebiet der Erwachsenenbildung von bleibendem systematischen und historischen Wert ist, wollte u. a. zeigen, dass Pichts Verständnis von der Sache eine „verfehlte Definition von Erwachsenenbildung“ zugrunde liege, und zwar eine, die alles, was nicht notwendigerweise in der Volkshochschule stattfindet (Vortragswesen, unterhaltende oder belehrende Darbietung von Kulturgütern, Volkskonzerte, Volksbühne, Volksbücherei, Rundfunk), mit oder ohne Absicht systematisch ausschließe. Erziehung und Bildung seien in Pichts Verständnis ein und derselbe Akt, bei dem „ein Entscheidendes, das Anstoßen, Darbieten und Bewegen“ vom Erzieher, Bildner, Lehrer, Führer und Berater komme. Die für die Erwachsenenbildung kritische Selbstformung des Menschen von innen her habe Picht dagegen nicht im Blick.⁵⁵ Für ausländische Fachgenossen blieben diese und andere Differenzen in der Debatte um das Erbe von Weimar wahrscheinlich unverständlich. Jedenfalls kann das aus einer Äußerung des britischen Erwachsenenbildungsexperten Robert Peers von der Universität Nottingham geschlossen werden. In seiner bekannten komparatistischen Studie zur Erwachsenenbildung aus dem Jahre 1958 deutet Peers in dem Kapitel über Deutschland mit Blick auf den Disput zwischen Borinski und Mockrauer auf der einen und Picht auf der anderen Seite an, dass ein jeder der an dem kritischen Diskurs Beteiligten auf seine je eigene Weise recht habe, dass aber die Mehrseitigkeit des zu betrachtenden Gegenstands den in ihrer Sicht befangenen Kontrahenten nicht zugänglich sei.⁵⁶

Nur im Vorbeigehen gestreift seien noch einige andere Publikationen, die auch Aussagen enthalten, die für den Gegenstand von Borinskis Buch mehr oder weniger zentral sind. Unter den mit wissenschaftlicher Methodik erarbeiteten Werken darf ein Hinweis auf die umfangreiche und gehaltvolle Darstellung über den Hohenrodter Bund und die Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung aus der Feder von Fritz Laack (1900 – 1990) nicht fehlen.⁵⁷ Laack, ein auch in der Bildungspraxis versierter Vertreter der jungen Fachgeneration im Hohenrodter Bund, war jahrelang der für die Leitung der Geschäfte der zentralen Deutschen Schule zuständige Fachmann. Seine quellenbasierte Untersuchung berührt sich mit Borinskis Darstellung thematisch zwar in manchem, hat aber doch einen deutlich anderen Schwerpunkt. Was Laacks Werk mit den Werken sowohl von Picht als auch von Borinski verbindet, ist die Tatsache, dass auch er aus der Weimarer Volksbildungsbewegung und ihrer Theoriedebatte Schlussfolgerungen für Gegenwart und Zukunft zu ziehen bestrebt ist. Im Schlussteil seiner Untersuchung findet sich unter dem Titel „Volksbildung – Erwachsenenbildung, gestern und heute“ ein lezenswerter eingehender Vergleich der Weimarer Erwachsenenbildung mit der des frühen Nachkriegsdeutschlands und der Bundesrepublik. Wenn man unter den nennenswerten Unterschieden zu Borinskis Ansatz hier nur einen herausgreifen will, so kann es z. B. der

54 Mockrauer, „Einige Bemerkungen zu Dr. Werner Pichts Buch über die deutsche Volkshochschule“ (ob., Anm. 46), 6.

55 Mockrauer, ebd., 10.

56 Vgl. das bereits oben (in Anm. 7) erwähnte Buch von Robert Peers, *Adult Education: A Comparative Study*, 319f, Anm. 1: „These discussions sometimes recall the schooldays’ parable of the two knights quarrelling about the colour of the double-sided shield.“

57 Fritz Laack, *Das Zwischenspiel Freier Erwachsenenbildung: Hohenrodter Bund und Deutsche Schule für Erwachsenenbildung in der Weimarer Epoche* (Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, 1984).

sein, dass Laack die Weimarer Erwachsenenbildung *nicht* als der Demokratie besonders verpflichtet verstand. Laack betont für die Jahre nach 1919 zum einen das erhebliche Desinteresse weiter Bevölkerungskreise an der neuen demokratischen Ordnung von Weimar und zum anderen die Dominanz eines mehr formalen Demokratieverständnisses, wonach demokratische Prinzipien allein oder vorwiegend der Sphäre des Staates zugeordnet und wenig oder gar nicht als maßgeblich für die Sphäre der Gesellschaft (und damit auch der Bildungseinrichtungen) verstanden worden seien.⁵⁸ Ein Weiterwirken der Weimarer Traditionslinie zum Wiederaufbau der Erwachsenenbildung in der Nachkriegszeit sah Laack durch den Einsatz verschiedener von ihm namentlich aufgeführter Vertreter der Weimarer Erwachsenenbildung gegeben.⁵⁹ Dass er dabei die Emigranten Borinski und Mockrauer nicht nannte, zeigt, dass er die Tradition Weimars allein im Sinne der zentralen Leitfiguren des Hohenrodter Bundes auffasste und dabei die der politisch engagierten und der freiheitlichen und sozialen Demokratie verpflichteten Erwachsenenbildner nicht im Blick hatte.

Als anderer möglicher Vergleichstext, auf den näher einzugehen hier nicht der Raum ist, können auch die posthum erschienenen Memoiren von Reinhard Buchwald (1884 – 1983) genannt werden, auch diese mit einem höchst lesenswerten zurückblickenden Schlusskapitel versehen. Auch darin geht es, wie in allen hier herangezogenen Schriften, u. a. um die Frage der Wirksamkeit der Weimarer Erwachsenenbildung. Zur Beurteilung einer solchen Bewegung wie der der Weimarer Erwachsenenbildung seien, so Buchwald, „Erfolg und Mißerfolg sehr zweifelhafte Kriterien“, jedenfalls komme es bei der Bewertung des Erfolgs auf die große Zahl nicht an.⁶⁰ Hinsichtlich der Möglichkeiten der Bildung zur Demokratie in der Weimarer Republik gibt auch Buchwald zurückblickend seine tiefe Skepsis zu erkennen: „Daß unser Unternehmen in den Jahren nach 1919 eine verzweifelte Sache gewesen war und wir auf einem verlorenen Posten gestanden haben, haben wir mindestens seit 1925 gewußt.“⁶¹ 1945 war er persönlich bei erster Gelegenheit bestrebt, den demokratischen Aufbau nach Kräften zu fördern. Zwei Denkschriften aus dem Jahre 1945, die, wie Ulrich Herrmann in seinem Kommentar bemerkt, aus dem „Geist der Volks- und Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit“ leben, geben davon Zeugnis.⁶²

Einen besonderen Rang unter den Deutungen aus der Feder von Akteuren der Weimarer Erwachsenenbildung nimmt ein Text aus dem Jahre 1979 ein.⁶³ Rückblickend aus einem zeitlichen Abstand von etwa 60 Jahren interpretiert der damals 90-jährige Wilhelm Flitner (1889 – 1990) anlässlich seiner Ehrenpromotion an der Universität Regensburg die Weimarer Erwachsenenbildung und beleuchtet dabei auch das hier besonders interessie-

58 Laack, ebd., 667, unten.

59 Laack, ebd., 676ff.

60 Reinhard Buchwald, *Miterlebte Geschichte: Lebenserinnerungen 1884 – 1930*, hrsgg. von Ulrich Herrmann (Köln u. a.: Böhlau, 1992) (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte 44), 433.

61 Ebd.

62 Ulrich Herrmann, „Wandel der Lebensformen, politische Umbrüche und die Aufgaben der Erwachsenenbildung. Mit zwei Denkschriften von Reinhard Buchwald aus dem Jahre 1945,“ in *Erwachsenenbildung im Kontext: Beiträge zur grenzüberschreitenden Konstituierung einer Disziplin. Günther Dohmen zum 65. Geburtstag*, hrsgg. von Martha Friedenthal-Haase, Jost Reischmann, Hans Tietgens und Norbert Vogel (Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, 1991), 206.

63 Wilhelm Flitner, „Die Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit“ [1979], in ders., *Erwachsenenbildung* (Paderborn u. a.: Schöningh, 1982) (Gesammelte Schriften, Bd. 1), 321-338.

rende Verhältnis der Weimarer Bildungsbestrebungen zur Demokratie. Flitners Ausführungen dazu sind differenziert. Hinsichtlich der demokratischen Orientierung habe es bei den in der Theoriediskussion der Neuen Richtung Engagierten im Verlauf der Jahre eine Entwicklung gegeben, in deren Gang „die Aufgabe immer stärker in die Mitte [trat], der jungen Weimarer Demokratie eine geistige Basis zu schaffen, die den Staat regierbar macht.“⁶⁴ Das Wesentliche der Weimarer Bestrebungen, den „Kern in der Theorie der freien Erwachsenenbildung“, will er durch die Stichworte „Konsens im Pluralismus“ kennzeichnen und entwickelt von dieser Erkenntnis ausgehend eine weitreichende aktuelle Zeitdiagnose mit Ausblick auf die Zukunft.⁶⁵

In dem hier gebotenen knappen Überblick, unvollständig wie er auch immer sein mag, soll eine marxistische Position aus dem Gebiet der DDR nicht fehlen, vermag sie doch zu zeigen, für wie wichtig im sozialistischen Teil Deutschlands in den 1950er-Jahren die Überlieferung von Weimar noch genommen wurde, so dass eine historische Aufarbeitung unter marxistischem Vorzeichen als geboten angesehen wurde. Die Schrift *50 Jahre Volkshochschule in Deutschland* erschien 1958, verfasst von dem Erziehungswissenschaftler Erich Emmerling, Universität Greifswald, dann Universität Halle, der in Halle unmittelbar nach dem Krieg an leitender Stelle am Aufbau der sozialistischen Volkshochschule beteiligt war.⁶⁶ Die gut strukturierte Schrift mündet nach dem historischen Teil in eine Darstellung des Volkshochschulwesens der DDR (mit einem konfrontativ gehaltenen Kapitel über die Volkshochschule der Bundesrepublik). Über den polemischen Ton (beispielsweise bei Auslassungen über den „Verrat“, den die rechten Sozialdemokraten 1918/19 an der Arbeiterklasse begangen hätten, und ähnlichem) muss man hinwegsehen, wenn man der Schrift ihre durchaus vorhandenen relevanten Sachaussagen entnehmen will. Von besonderem Interesse dürfte sein, wie Emmerling die Fortwirkung des „Erbes“ der Weimarer Erwachsenenbildung in der Sowjetischen Besatzungszone, der späteren DDR, charakterisiert.⁶⁷ Es habe in der Anfangszeit der sowjetisch besetzten Zone noch „gewisse Nachwirkungen alter Traditionen aus der Weimarer Zeit“ gegeben, denn am „Neuaufbau war ja eine große Zahl jener freiheitlich gesinnten Vertreter der Volkshochschulbewegung aus den zwanziger Jahren beteiligt, die den braunen Terror überstanden hatten.“⁶⁸ Man kann in dieser Aussage über die „freiheitlich gesinnten Vertreter der Volkshochschulbewegung“ vielleicht einen Beleg für Borinskis These von einer freiheitlich-demokratischen Tradition der Volkshochschule erkennen. Auch passt diese Passage in etwa zu Borinskis Behauptung, dass sich bei vielen Menschen, die den Weimarer Reformbewegungen verbunden waren, ein freiheitlicher humaner Geist durch die Zeit des Nationalsozialismus hindurch erhalten habe. Dass diese Weimarer Tradition nach 1945 in der Sowjetischen Besatzungszone und späteren DDR als nicht oder nur schwer integrierbar angesehen wurde, kann nicht überraschen. Bemerkenswert ist jedoch, wie mit diesem Problem und seinen verschiedenen Seiten interpretatorisch umgegangen wurde. So führt Emmerling aus, dass die Weimarer Erwachsenenbildner pädagogische und organisatorische Erfahrungen eingebracht hätten, was förderlich gewesen sei; sie

64 Wilhelm Flitner, ebd., 328.

65 Wilhelm Flitner, ebd., 334ff.

66 Erich Emmerling, *Fünfzig Jahre Volkshochschule in Deutschland: Ein Beitrag zur Geschichte der Erwachsenenbildung* (Berlin: Volk und Wissen, 1958), 80f.

67 Emmerling, ebd., 81.

68 Emmerling, ebd., 80.

hätten aber „gelegentlich auch überlebte Vorstellungen“ mitgebracht, die aus der bürgerlichen Ideologie stammten und hemmend gewirkt hätten. Es habe einen „untragbaren Teil des Erbes“ gegeben, der allerdings „verhältnismäßig rasch und im allgemeinen auch schmerzlos überwunden“ worden sei (wobei die Formulierung „im allgemeinen auch schmerzlos“ zu denken geben mag).⁶⁹ Zu den „verschwommenen Begriffen“ Weimars, die zu überwinden gewesen seien, habe auch der der „Arbeitsgemeinschaft“ gehört.⁷⁰ So wurde „Arbeitsgemeinschaft“, das zentrale Programmwort der Weimarer Volkshochschulbewegung, aus staatssozialistischer Sicht anstößig und dem *untragbaren* Erbe zugeordnet. Vielleicht lässt sich in solcher staatlich gelenkten Anerkennung der vermeintlichen Gefährlichkeit dieses Programmwortes schließlich sogar noch eine, wenn auch merkwürdige, Anerkennung der nachhaltigen Wirkungskraft der Weimarer Reformbewegung erkennen.

Der vergleichende Blick auf eine Reihe von Schriften zu verwandten Themen hat ergeben, dass bei manchen Ähnlichkeiten und auch partiellen Überschneidungen im Einzelnen die hier edierte Exilschrift von Fritz Borinski durch einige Eigenschaften ausgezeichnet ist, die sich in dieser Kombination bei keiner der anderen Arbeiten finden: Borinskis Text bietet die Sicht auf eine gewaltsam abgebrochene Entwicklung der Volkshochschule aus der Perspektive eines professionellen Erwachsenenbildners, der in der Zeit der Weimarer Republik der sogenannten „Leipziger Richtung“ angehört hatte, einer der Arbeiterbewegung verpflichteten, prägnant für die Demokratie entschiedenen eigenen Linie im weiteren didaktischen Zusammenhang der Neuen Richtung. Der Autor ist beeinflusst durch seine jahrelange fachliche Verbindung mit zwei der bedeutendsten Staats- und Sozialwissenschaftler der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die sich beide in bestimmten Phasen ihres Wirkens für die Erwachsenenbildung einsetzten – mit Hermann Heller in Leipzig (bis zum Jahre 1924) einerseits und mit Karl Mannheim in der britischen Emigration in London andererseits. Entstanden ist eine Geschichte der deutschen Volkshochschule, die von einem solchen, über die Fachdisziplinen hinausreichenden Austausch inspiriert ist. Von besonderer, und man kann durchaus sagen, einzigartiger Bedeutung ist der Text schließlich durch die Art, in der der Autor es versteht, die historische Analyse mit einem demokratietheoretisch angelegten Konzept für die Zukunft zu verbinden und im letzten Kapitel des Buches seine beiden großen Themen, das der Demokratie und das der Erwachsenenbildung, prospektiv und systematisch zu entwickeln – für ein freiheitliches demokratisches Deutschland, das er friedlich in Europa integriert zu sehen hoffte. Der hier posthum publizierte Text ist mit dem Ziel der Vorbereitung auf die Rückkehr aus dem Exil an einem Wendepunkt im Leben des Autors entstanden. Als Ergebnis der Sammlung, Rückbesinnung und Zukunftsplanung hat der Text im Denken und Handeln des Autors weitergewirkt und ist wohl dazu geeignet, das gesamte Lebenswerk und die Wirkungslinien des bedeutenden Erwachsenenbildners Fritz Borinski in seinen verschiedenen Stationen der pädagogischen Praxis und der Wissenschaft in einen großen Zusammenhang zu stellen und damit besser zu verstehen.

69 Emmerling, ebd., 80f.

70 Emmerling, ebd., 81.

6) Demokratische Regeneration *nach* Holocaust und Totalitarismus

„The existence of a humanist personality depends upon social democracy being a reality – and vice versa. Both are being fatally tested today and will only survive if our generation is able to create an integral democracy and a humanist community in one single dialectical unity.“

Fritz Borinski (siehe unten, S. 181)

Das letzte Kapitel von Borinskis Schrift (siehe unten, S. 179ff) weist in die Zukunft und trifft grundsätzliche Aussagen über den erhofften Wiederaufbau der Demokratie in Deutschland. Es zeigt sein Denken über die Erwachsenenbildung und die Demokratie, Deutschland und Europa und bietet eine Perspektive auf eine Demokratietheorie, in der der Erwachsenenbildung eine große und mit Blick auf das zuvor behandelte Verhältnis von Erwachsenenbildung und Demokratie in der Weimarer Republik eine *neue* Bedeutung zukommt. Das Neue erklärt sich daher, dass der Autor hier Grundlinien für eine Demokratietheorie *nach* dem Holocaust und *nach* dem Offenbarwerden der Verbrechen der totalitären Herrschaftssysteme formuliert. Dass diese grundstürzenden Ereignisse der Menschheitsgeschichte und der internationalen Zeitgeschichte des 20. Jahrhunderts hier gewissermaßen die Bezugspunkte einer moralisch fundierten Demokratietheorie bilden, wird deutlich, auch ohne dass dies besonders betont würde. Was aber um das Jahr 1946 für Borinskis Zeitgenossen offensichtlich war, ohne dass es der wiederholten Unterstreichung bedurfte, mag für eine Leserschaft der nachfolgenden Generationen nicht in gleicher Weise selbstverständlich sein. Borinski wollte eine Bildungstheorie für eine Demokratie entwerfen, die rechtlich, politisch, ethisch und moralisch gesichert sein sollte gegen ein mögliches Abgleiten in ein totalitäres Herrschaftssystem, worunter er auch damals erklärtermaßen nicht nur das verbrecherische nationalsozialistische Regime verstand, sondern totalitäre Regime überhaupt, eingeschlossen das kommunistische Regime der Sowjetunion.

In dem Schlusskapitel unter dem Titel „Some Considerations on the Future of German Adult Education“ sind bereits viele der politisch-pädagogischen Grundfiguren gedanklich angelegt, die später aus Borinskis Schriften der 1950er- und 1960er-Jahre bekannt werden sollten: die „aktiven Minderheiten“ und ihr Verhältnis zu der breiten Mehrheit der Bevölkerung, das Leitbild des „Mitbürgers“ und das Konzept der Erwachsenenbildung als eines „Wegs zum Mitbürger“, die Bedeutung der „Entscheidung“ für die Demokratie als einer Voraussetzung für deren Lebensfähigkeit, die Konzepte der Regeneration, der Begegnung, der internationalen Zusammenarbeit und schließlich die Erkenntnis von der notwendigen Fundierung der Demokratie durch ein Wertesystem, das durch einen allgemein verbindenden gesellschaftlichen Konsensus verlässlich gesichert ist. Einige dieser Gedanken seien im Folgenden kurz beleuchtet.⁷¹

71 Zurückgegriffen wird dabei gelegentlich auf den einen oder anderen von der Herausgeberin allein oder als Mitautorin verfassten Aufsatz über Fritz Borinski oder über die Weimarer Erwachsenenbildung; siehe: Martha Friedenthal-Haase, „Die Wenigen und die Vielen: Zu Orientierungsfragen der politischen Erwachsenenbildung in der Demokratie,“ *Bildung und Erziehung* 60, no. 2 (2007): 209-226; Martha Friedenthal-Haase und Tetyana Kloubert, „Erwachsenenbildung und Demokratie: Zu einem unveröffent-

Die alles umfassende Leitidee ist die der „integralen Demokratie“, im Unterschied zu der bloß „formalen Demokratie“. Formale und integrale Demokratie sind zwar unterschieden, aber sie sind keine Gegensätze. Die Elemente der formalen Demokratie, die durch die Sicherung der Verfassung, der Formen und Institutionen, der Rechte und Prozeduren definiert wird, werden in der integralen Demokratie nicht etwa minder geachtet, sondern werden als unabdingbar für die Demokratie überhaupt angesehen. Während aber die Bürger in der formalen Demokratie als isolierte Einzelwesen zählen, werden sie in der integralen Demokratie in ihrer Eigenschaft als Beziehungswesen verstanden, als Mitbürger, als Menschen, die auf Kommunikation und auf Kooperation angelegt sind. Durch Kommunikation und Kooperation schaffen sie untereinander Beziehungen, die Vertrauen stiften. Politisch ist es wichtig, dass diese Beziehungen und Verbindungen über die Familie hinaus in die Nachbarschaft, die Gemeinde und den öffentlichen Raum reichen und damit die soziale Integration fördern. Die integrale Demokratie setzt die sogenannte formale Demokratie voraus und erfüllt sie zugleich mit konkreter Bedeutung im Alltag der Bürger.

Formale und integrale Demokratie stehen für Borinski mithin in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis und die Erwachsenenbildung ist in dieses Verhältnis verflochten. Sie bietet eine Plattform für die Vorbereitung der formalen Demokratie und bedarf, wie das Beispiel der Weimarer Republik zeigt, zum Schutz ihrer eigenen Existenz und ihres Freiraums auch der Sicherungen durch die formale Demokratie. Entscheidend ist die Erwachsenenbildung jedoch für den Prozess der integralen Demokratie und ihre fortlaufende Erneuerung durch die Lebendigkeit der Verbindungen der Bürger und Bürgerinnen untereinander. Eine Weise, diese Verbindungen zu erfahren und weiterzuentwickeln, besteht z. B. in der Teilnahme an Gruppen mit freier Diskussion und Urteilsbildung, eine andere besteht in Akten des praktischen Wirkens, in wechselseitiger Hilfe und Aufbauleistung verschiedener Art. Die Erwachsenenbildung, die diese Verbindungen aktiv vermitteln und ermöglichen soll, bietet dafür Raum, Anregungen und Ansatzpunkte. Durch die Erfahrung einer solchen Verbundenheit, einer sozialen Integration, die das Individuum nicht unterdrückt, sondern in seiner Selbstständigkeit freisetzt, können Hoffnungslosigkeit, Apathie und Untertanengeist überwunden werden und kann Neues entstehen.

Eine wichtige Voraussetzung der integralen Demokratie in einer erklärtermaßen nicht homogenen Gesellschaft ist ihre Bezogenheit auf eine Sphäre von Werten, die den Bürgern und Bürgerinnen bei allen weltanschaulichen Unterschieden gemeinsam sein können. Es reicht nicht aus, diese Werte gewissermaßen nur vernunftrepublikanisch begründen und einsehen zu können, sondern sie müssen auch im Selbstverständnis und Fühlen der Menschen verankert sein. Um der Sicherung des Lebens willen bedarf die integrale Demokratie eines Wertbezugs, der durch eine menschenfeindliche, eine inhumane Ideologie möglichst nicht relativiert und erschüttert werden kann. Die Werte der Erhaltung des Lebens, der Achtung der Menschenwürde, der Sicherung von Freiheit und Gleichheit, der Mitmenschlichkeit und wechselseitigen Hilfe, der sozialen Gerechtigkeit – dies sind Werte eines umfassenden und für viele politische Richtungen offenen Humanismus,

lichten Manuskript von Fritz Borinski aus dem britischen Exil 1944/45,“ *Bildung und Erziehung* 62, no. 1 (2009): 37-52; Martha Friedenthal-Haase, „Weimarer Republik und Erwachsenenbildung: Was war, was bleibt“ (ob., Anm. 30), 41-58.

der auf einer Synthese von Traditionen beruht. (Borinski gibt die persönliche Erklärung ab, dass für ihn selbst dieser Humanismus ein religiös gebundener sei, und es zeigt sich an verschiedenen Stellen seines Textes, dass in der Kultur der künftigen Demokratie auch die Religion einen Platz haben soll.) Im Mittelpunkt dieser Lehre von der Demokratie stehen der Mensch und die unbedingte Achtung vor der Würde eines jeden Menschen. Es ist die Verpflichtung auf dieses Menschenbild, das den Menschen, die den (von ihm besonders betonten) Nihilismus des Nationalsozialismus erfahren haben, wieder Vertrauen zueinander geben soll, und die Möglichkeit des Vertrauens ist für Borinski die Grundlage für die Regeneration eines menschenwürdigen Lebens.

Während seine Aussagen über die politische, soziale und kulturelle Regeneration allgemeiner Art sind und für viele Länder des Europas der Nachkriegszeit überhaupt gelten, zeigt das Schlusskapitel auch Borinskis Gedanken speziell über die deutsche Situation. Er war davon überzeugt, dass sich in Deutschland die Bedingungen für die Entstehung einer integralen Demokratie finden lassen würden, wenn zunächst die Versorgung der Bevölkerung mit den notwendigsten materiellen Gütern zur Sicherung des Lebens gelänge. Das notwendige Umdenken und die Neuorientierung sind für Borinski Prozesse, die nicht ‚von oben‘ verordnet und von außen an die Bevölkerung herangetragen werden können, sondern die angeregt werden, indem vertrauenswürdige Deutsche, geleitet von humanen Werten aus den angestammten, aber verschütteten demokratischen Traditionen, sich für den Aufbau engagieren, ihre Mitbürger einbeziehen und ‚von unten‘ ein neues demokratisches Fundament bauen. Als dafür unentbehrlich betrachtete er die Achtung vor Tatsachen, das Streben nach Wahrheit und die Anerkennung der Kräfte der Vernunft (vgl. S. 180). Die deutsche Nation wollte Borinski nun nicht allein in Bezug auf die zwölf Jahre des Nationalsozialismus definieren und die deutsche Geschichte nicht als eine stringente Entwicklung verstehen, die notwendig auf Adolf Hitler und den Holocaust hinführte. Borinski blieb durch die Jahre des Exils hindurch davon überzeugt, dass die krisenhafte Entwicklung der ersten 1930er-Jahre in Deutschland auch einen anderen Ausgang hätte nehmen können, dass der Nationalsozialismus als Ereignis der deutschen Geschichte nicht zwangsläufig war und dass die Weimarer Republik bei nur etwas günstigeren äußeren Bedingungen hätte gerettet werden können. Vor dem Hintergrund dieses Geschichtsbildes sah er 1945 Möglichkeiten für den Aufbau einer lebendigen Demokratie in Deutschland. Sein Glaube, der von liebender Idealisierung wohl nicht frei war, galt den deutschen demokratischen Kräften des Widerstands sowie denen der äußeren und auch der inneren Emigration, von denen er sich immerhin ein persönliches Bild hatte machen können. In London hatte er Gelegenheit, mit verschiedenen Deutschen aus einem Spektrum der deutschen politischen Emigration zusammenzuarbeiten. Und auch mit den in Deutschland verbliebenen Freunden aus der demokratischen Jugendbewegung und aus der sozialdemokratischen Partei hatte er, soweit es ihm möglich war, noch nach 1934 Verbindung gehalten, wozu auch mehrmalige Treffen mit Einzelnen in der Schweiz und in Belgien gehörten. Er wusste von Beispielen mutiger Hilfeleistung seiner deutschen Freunde gegenüber jüdischen Mitbürgern (und hat diese Erinnerung in Treue bewahrt). Sicher bleibt die Frage offen, wie viele Menschen in Deutschland denn in dieser Weise politisch und moralisch hervorragten. Der vorliegende Text gibt Hinweise

darauf, dass er diese Zahl vielleicht zu überschätzen geneigt war.⁷² Die Frage der Zahl war für ihn jedoch weniger entscheidend als die Tatsache, dass solche Menschen überhaupt ihre hoffnunggebenden Spuren in Deutschland hinterlassen hatten und dass sie in die Zukunft beispielgebend hineinwirken konnten. Solche Erfahrungen bestimmten sein Bild von Deutschland und den Deutschen, denen er sich unbedingt zugehörig fühlte, so sehr, dass ihm nach seiner Rückkehr nach Deutschland von Angehörigen der jüngeren Generation gelegentlich sogar das Etikett ‚deutscher Nationalist‘ angehängt wurde.

Das letzte Kapitel des vorliegenden Buches, in dem er die Entwicklung der Erwachsenenbildung auch in ihren internationalen Bezügen umreißt, kann aber zeigen, wie selbstverständlich für ihn die internationale Zusammenarbeit war und wie unauflöslich das Band zwischen seiner Nation und anderen Nationen in Europa. Die Erwachsenenbildung sollte nach ihm mehr und mehr zu einem internationalen „meeting-ground“ werden, und es klingt wie ein kühner Vorgriff in die Zukunft, wenn er im Jahre 1945/46 in der Erwachsenenbildung einen überaus wichtigen Faktor sieht „in building German democracy and European unity“ (unten, S. 186).

Für die Erneuerung der deutschen Erwachsenenbildung und für die Regenerationsfähigkeit der Deutschen als demokratische Europäer hätte es damals keinen engagierteren Fürsprecher geben können als Fritz Borinski, der aus selbstverständlicher nationaler Verbundenheit mit dem deutschen Volk spricht. Aus der Erfahrung des Exils heraus gibt er seiner Liebe zu seinem Herkunftsland Ausdruck und seinem geradezu unerschütterlichen Vertrauen darauf, dass Deutschland zu seinen besten Traditionen zurückfinden und zu Demokratie und Frieden in Europa künftig beitragen wird.⁷³

72 Das zeigt sich z. B. an seiner Einschätzung der Haltung der deutschen Studenten. Ausgehend von der Widerstandsgruppe „Die Weiße Rose“ an der Universität München und deren über München hinausreichenden Bestrebungen ist Borinski geneigt anzunehmen, es habe unter den deutschen Studenten allgemein ein nennenswertes Potential der Kritik am Nationalsozialismus gegeben (vgl. dazu unten, S. 183, Anm. 10).

73 Siehe auch Martha Friedenthal-Haase und Tetyana Kloubert, „Erwachsenenbildung und Demokratie“ (2009), (ob., Anm. 71), 49.

Introduction by the Author

We feel obliged to explain in the beginning why a book concerned with democratic adult education should contain a contribution about the *Volkshochschule* Movement under the Weimar Republic.^[1]

Modern adult education has gained its greatest creative power whenever it has been imbued with the stimulating force of a spiritual movement. We know of three movements in the history of international adult education where this occurred: in Denmark, when the Folk High-Schools were founded after 1864, in England, when the Workers' Educational Association originated in the first decade of our century, and in Germany after 1918. It is worth returning to the sources of the great days of spiritual enterprise in order to recall the spirit of adventure and the great work done by pioneers, especially when one seeks to consider – and reconsider – the fundamental function and purpose of education in a rapidly changing society.

The German *Volkshochschule*, in particular, during the short period of its life under the Weimar Republic undertook a number of interesting experiments in educating adults for and through democratic activities. Certainly these experiments, bound as they were to the social and political fabric of Germany after the First World War, cannot readily be transplanted to other countries. It has, however, become clear from many discussions with friends and colleagues from other countries that the social and educational problems of the Weimar Republic were not so unique that other countries and educational movements could not learn from the points where the German *Volkshochschule* Movement succeeded and those where it failed. Whether we are thinking – on the institutional side – of the integrated efforts of the Evening High-Schools,² or of the Residential Colleges,^[3] especially Educational Hostels⁴ for town people, or whether we are speaking of the educational method of round-table talks,⁵ or whether we are studying the methods of a systematic social-educational policy based on the careful observations of the statisticians and researchers, in all these fields the adult educational movement of the Weimar Republic has done pioneer work for the international efforts at adult education within modern society. This pioneer work was recognised and studied by many educationists and social scientists during the 1920s. We submit in our contribution, that it still has something to tell us, now that educationists in every modern democratic country are called upon to reconsider and overhaul their adult-educational activities.

[1] [In diesem Eröffnungssatz und dem ersten Teil seiner Einleitung bezieht sich Fritz Borinski auf den ursprünglichen Publikationsplan, nach dem seine Abhandlung über die deutsche Volkshochschule nicht selbstständig, sondern als Teil eines von dem Soziologen Karl Mannheim herauszugebenden Bandes über „Demokratie und Erwachsenenbildung“ erscheinen sollte. Jenen (nie veröffentlichten) Band meint Borinski, wenn er hier von dem Buch über demokratische Erwachsenenbildung spricht. Das geplante Buch sollte verschiedene Teile umfassen. Neben Borinskis Text über das deutsche Modell sollten, von jeweils anderen Autoren, die britische und die amerikanische Erwachsenenbildung in ihrem Beitrag zur Kultur der Demokratie behandelt werden. Zur Geschichte des vorliegenden Textes vgl. die Einleitung der Herausgeberin, ob., S. 13ff.]

2 In German: *Abendvolkshochschulen*

[3] [Auf Deutsch: *Heimvolkshochschulen*]

4 In German: *Städtische Volkshochschulheime*

5 In German: *Arbeitsgemeinschaften*

We feel in addition, that it is not only through its successes, but also through its failures that the German movement of the 1920s can be of value to the adult educationists of 1946 or 1950, who are reconsidering and redirecting their work. Although it is true that the German *Volkshochschule* Movement was an integral part of the Weimar Republic (in the sense that it came into being and grew up with the new state in 1918/19 and shared its fate during the fateful years after 1930) there is, nevertheless, more to learn from the political defeat of the *Volkshochschule* Movement than the very obvious fact that every democratic educational movement is bound to collapse when political and social democracy vanishes. We do not agree with those critics of Germany who seek to discredit German education by accusing it of having bred Nazism and its deeds. We believe that this argument does not correspond to German reality and to the real part education plays in a complex society. It would certainly be unfair – and be contradicted by actual developments – to charge the democratic *Volkshochschule* Movement, which had no time to move beyond its first experimental stages, with a share in the crimes and horrors committed by the Nazis.

However, while the *Volkshochschulen* belonged to the bravest and most constructive efforts of democratic Germany after 1918, the political crisis and deterioration associated with the great slump after 1930, culminating in the collapse of 1933, exposed all the weak spots of this adult-educational adventure, some of these certainly not restricted to the German soil. We shall later describe the problems of close contact and co-operation between town and countryside as well as between an intensely stimulated educational elite and the broad, passive, irresponsive masses. We shall deal with the difficult questions of political and religious neutrality and of the relation of democratic adult education to the spiritual and social fundamentals of democracy. We shall furthermore discuss the rather precarious relationship that existed between the German movement and the universities, political parties, churches and trade unions, and also the problem of a free *Volkshochschule* in a free state. We believe that it will be of some interest to modern adult educationists everywhere to learn how these well-known problems of democratic adult education proved fatal to the German *Volkshochschule* when the critical hour of the first German democracy came.

Last but not least we should like to emphasise, that now, as everything is in the melting pot and it seems very difficult to arrive at a fair judgement on recent German history, it must be remembered that the Weimar Republic, with all its faults and shortcomings, gave birth to several social and idealistic movements possessing the potential ingredients of democratic reconstruction. It might help those trying to form a balanced opinion on the crucial question of whether the Germans are able to rule themselves, to know more about the democratic pioneer work done by the *Volkshochschule* Movement. This knowledge will also offer encouragement to those many Germans trying to rebuild their country and to re-orientate their ideas on social cooperation and education. We know from our own experience that the work done by the Weimar *Volkshochschule* is not forgotten in Germany, indeed we are glad to be able to add that, just as we are writing

this introduction, a new *Volkshochschule* Movement has risen in Germany, a movement that has described itself as “a powerful growth”.⁶

The main part of this contribution was written during the war (in 1944/45), while the author worked for the German Educational Reconstruction Committee. The author wants to use this opportunity to thank his English friends and collaborators, and particularly Professor Karl Mannheim, for their generous forbearance and encouragement which enabled him to concentrate on this work under the embarrassing conditions of being an exile and so-called enemy alien.^[7] He also would like to thank most warmly his friend, H. E. Poole, for the great trouble he took to bring the manuscript into a readable shape.

The war has finished, and Germany, together with all the democratic countries, is facing anew the vital problem of educating adults for modern democratic society. The author has resisted the temptation to try to deal with the new beginnings of a democratic German *Volkshochschule* Movement. He has confined himself to giving a historical report, and a post-mortem, so to speak, on the great adventure of the years of the Weimar Republic; in so doing, he wishes to dedicate this work to the memory of his German friends who worked as pioneers of democratic adult education and lost their lives while darkness reigned over Germany: *Hermann Heller*, *Hans von Berlepsch*[-Valendàs], *Franz Angermann*, *Gertrud Hermes*, *Werner Krukenberg* and *Adolf Reichwein*. These pioneers are badly missed in Germany today. The spirit of their work will help us to build anew.^[8]

6 Resolution, accepted by the first conference of German adult educationists in the British Zone, on April 3 1946 in Hannover. [Nachdruck in: Heiner Lotze (Hrsg.), *Bausteine der Volkshochschule: Rückblick und Ausschau* (Braunschweig: Westermann, 1948), 197.]

[7] [Borinski bezieht sich hier auf seine Erfahrungen als politischer Emigrant, für dessen grundsätzlich ablehnende Haltung gegenüber dem Nationalsozialismus im offiziellen Großbritannien, in dem Hoffnungen auf Appeasement und friedliche Koexistenz mit Hitlerdeutschland gehegt wurden, lange Zeit wenig Verständnis gegeben war, und der nach Kriegsausbruch als Angehöriger eines feindlichen Staates vorübergehend interniert und nach Australien verbracht worden war.]

[8] [Biographische Kurzinformationen zu diesen Personen im prosopographischen Anhang.]