

1904

März
1926



4. Jahrgang
Nr. 11/12.

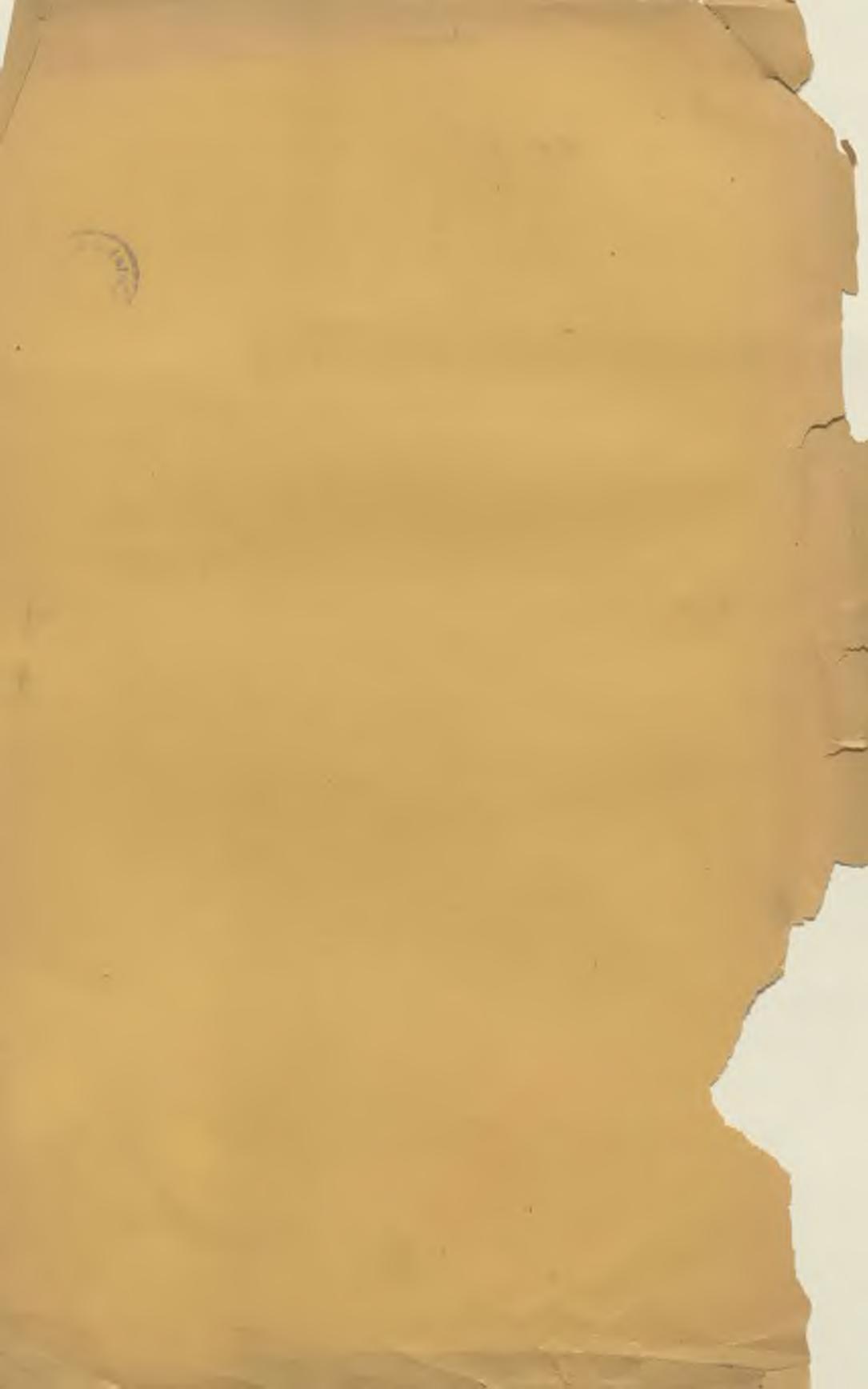


Blätter der Volks- Hochschule Breslau

Inhalt dieses Heftes:

Vorspruch zur feierlichen Einweihung des ersten Breslauer Volkshochschulheims. <i>Dr. iur. Waldemar von Grumbkow</i>	Seite 125
Unser Heim. <i>Elise Weiß</i>	Seite 126
Forderungen des „Volksdenkens“ an den Volks- hochschulunterricht. <i>Dr. Alfred Mann</i>	Seite 128
Buchbesprechungen: Deutsche Volkheit (<i>Studienrat Dr. Erich Schmidt</i>), Seite 147. Reinhard Buchwald, Dennoch der Mensch! (<i>Dr. Alfred Mann</i>), Seite 150. Hans Freyer, Theorie des objektiven Geistes (<i>Dr. Alfred Mann</i>), Seite 151. Robert Gaupp, Psychologie des Kindes (<i>Dr. Alfred Mann</i>), Seite 151. Kröners Taschenausgabe (<i>Studienrat Dr. Rudolph Herzog</i>), Seite 152. Brockhaus, Handbuch des Wissens (<i>Dr. Alfred Mann</i>), Seite 152 Schlesien, Seite 154. Marianne Bruns, Seliger Kreis- lauf (<i>Frida Gocksch</i>), Seite 155.	
teilungen	Seite 155





März
1926



4. Jahrgang
Nr. 11/12.

Blätter der Volks- Hochschule Breslau

Vorspruch

zur feierlichen Einweihung des ersten
Breslauer Volkshochschulheims
Sonntag, 14. Februar 1926.

Nun zeichnest, geboren aus unserem Traum,
Du schlichte Formen in stillen Raum,
Ein greifbar Sein, das vor uns steht,
Verwirklichte Hoffnung, erfülltes Gebet,
Heim uns'rer Sehnsucht!

Unterm weithin sichtbaren Himmelsdom,
Umhütet von Bäumen am Heimatstrom,
Gegrüßt von den Türmen, von Winden umraunt,
Stehst, Haus in der Sonne, du heiter gelaunt,
Klein, aber unser!

Auf fröhlicher Fahrt ein Gedankenblitz,
Erstandst du aus Willen und Tat als Besitz.
Auf Opfer gegründet, aus Liebe geschmückt,
Als Werk der Gemeinschaft beglückend geglückt,
Freust du uns alle.

Du führst uns zum Ursprung des neuen Gefühls
Verbindender Einheit: des Lagergewühls
Verlassende Bilder, sie steigen empor,
Weil Duft deines Holzes sie machtvoll beschwor,
Schlichte Baracke!

Wenn die Leidensgemeinschaft der Kompagnie
Im Angesichte des Todes gedieh,
Blüht neue Gemeinschaft der Arbeit allein
Aus besonn'nem, besonntem Zusammensein
Schaffender Menschen.

Drum diene zu Arbeit, Erholung und Fest,
Der Stunde werde ein hegendes Nest!
Ja, traulicher Raum, mache sichtbar die Zeit,
O Heimenge, öffne die Seele uns weit,
Fest steh' am Strome!

Volkshochschulheim, wir weihen dich heut
Als Stätte, die allzeit Gemeinschaft erneut!
Ein Anfang bist du, ein Zukunftskeim,
Bis alle fanden zum Volke heim:
Dann heißt du Deutschland!

Waldemar von Grumbkow.

Unser Heim.

Die vorliegenden Blätter der Volkshochschule¹⁾ bringen die Heimordnung¹⁾ und damit gewissermaßen die Übergabe des Heims an alle Angehörigen der Volkshochschule. Eine ganze Reihe von Volkshochschülern ist ja in den letzten Wochen schon im Heim gewesen, entweder zu Gemeinschaftsabenden ihrer Arbeitsgemeinschaften, zwanglos an Sonntagen, oder bei sonstigen Gelegenheiten. Viele andere werden aber noch wenig von dem Heim wissen, sie erinnern sich vielleicht nur der Sammlungen und Vortragsabende, die dafür veranstaltet worden sind. Besonders zu diesen vorläufig noch Fernstehenden möchte ich heute von dem Heim sprechen.

Es war sicherlich ein erfreuliches Zeichen gesunden Lebens in unseren Arbeitsgemeinschaften, daß die Forderung nach Heimen im vorigen Jahre von den verschiedensten Seiten her so lebhaft aufgestellt wurde. Ich sehe darin einen Beweis, daß man sich in den Lehrgängen in den Stunden der gemeinsamen Arbeit wirklich menschlich nahegekommen war. (Auch die Volkshochschul=Frei-

¹⁾ Siehe Seite 155.

zeiten sind ein solcher Beweis; überall liegt hier der Wunsch nach irgendwelchen erreichbaren Formen einer Lebensgemeinschaft über die bestehenden Arbeitsgemeinschaften hinaus zugrunde.)

Daß aber in unserer Zeit so großer sozialer und wirtschaftlicher Not, in der eine Hilfe von seiten der öffentlichen Körperschaften oder sonstige Zuwendungen von außen her nicht in Frage kommen konnten, mancher reizvolle Plan, der die Gemüter bewegt hatte, zunächst nicht zu verwirklichen war, mußte bald eingesehen werden. Man durfte sich für den Augenblick nur bescheidene Ziele stecken, wenn überhaupt etwas erreicht werden sollte. Dabei war es jedoch eine Freude, zu sehen, welchen Opfersinn die ganze Volkshochschule (Lehrkörper wie Schülerschaft) bei der Aufbringung der erforderlichen Mittel bezeugte. Gewiß, unser erstes Heim ist sehr bescheiden für eine Organisation von der Größe unserer Breslauer Volkshochschule; dafür ist es aber auch in der Hauptsache mit den eigenen Kräften der Schülerschaft geschaffen.

Alle diejenigen, die überhaupt noch nicht dort gewesen sind, bitte ich, recht bald einmal in das Heim zu kommen. Es liegt, von alten Bäumen beschattet, unmittelbar an der Oder nahe der Wilhelmsbrücke. Man geht in dem Grundstück An der Wilhelmsbrücke Nr. 7 durch ein schmales Holztor und verfolgt diesen Weg, der erst durch eine Holzwand und dann durch einen Drahtzaun von dem übrigen Gehöft abgetrennt ist, bis zu einer Tür in dem Drahtzaun. Beim Heraustreten aus dieser Tür hat man noch wenige Schritte mit einer schwachen Wendung nach rechts bis zu unserem Barackenhäusel, das sich jedem Volkshochschüler auch sogleich durch das von dem Titelblatt unserer Blätter her bekannten Wappen kenntlich macht.

In der Woche wird das Heim vorläufig im allgemeinen nur von Gruppen besucht, die sich, wie in der Heimordnung angegeben, vorher mit dem Volkshochschulamt wegen der Benutzung verständigen. Dagegen finden sich an den Sonntag-Nachmittagen und =Abenden Teilnehmer der verschiedensten Lehrgänge dort zusammen: da wird an einem Tische Schach gespielt, an einem anderen sitzen Menschen, die sonst womöglich gar keine Fühlung miteinander haben, in eifrigem Gedankenaustausch zusammen, einige kommen von einer Wanderung zurück und kehren rasch noch für kurze Zeit im Heim ein, um zu sehen, wen sie dort antreffen, und von ihren Eindrücken des Tages zu erzählen. So

konnte man schon in diesen wenigen Wochen oft genug mit innerer Freude wahrnehmen, daß das Heim trotz seiner räumlichen Begrenzung und seiner Bescheidenheit in bezug auf das äußere Gewand seinen Zweck erfüllte: es ist ein Heim im wahren Sinne des Wortes schon für viele geworden. Nach diesen ersten Eindrücken darf erwartet werden, daß sich bald jeder Volkshochschüler darin völlig heimisch, aber auch für das Ganze verantwortlich fühlen wird. Und die gemeinsame Verantwortung wie das Zusammensein in frohen Stunden des Ausspannens von der Berufsarbeit werden mit dazu beitragen, Brücken zu schlagen zwischen den jetzt einander oft noch recht fernstehenden Hörern der verschiedenen Arbeitsgemeinschaften:

Elise Weiß.

Forderungen des „Volksdenkens“ an den Volkshochschulunterricht.

(Nachschrift eines Vortrages auf dem 19. staatlichen Lehrgang für Volksbildner.)¹⁾

Meine verehrten Damen und Herren! Wenn ich jetzt nicht hier am Rednerpult stehen müßte, sondern dort in der Mitte des Zimmers sitzen könnte zusammen mit den Teilnehmern einer meiner Volkshochschularbeitsgemeinschaften, und ich würde Ihnen so einen unmittelbaren Eindruck in meine Arbeit verschaffen — das möchte uns allen besser anstehn. Dann würden Sie bald merken, worauf es mir in der Volkshochschule ankommt, was und wie ich es meine. Damit setze ich Ihnen ein Stück Volkshochschul-Wirklichkeit hin, ein kleines pädagogisches Werk. Darüber ließe sich reden. Auch Ihre Kritik bekäme feste Ansatzpunkte. Wie die Dinge nun aber liegen — und ja in solch einem Lehrgang auch nicht anders liegen können —, werden Sie über meine Rede von meinem Werk reden müssen.

¹⁾ Die Drucklegung dieses Vortrages erfolgte zunächst im „Archiv für Erwachsenenbildung“ (II. Jahrgang, Heft 6, November/Dezember 1925), herausgegeben von Dr. R. v. Erdberg im Verlag der Arbeitsgemeinschaft, Berlin W. 35. Der Nachdruck hier erfolgt mit Genehmigung von Herausgeber und Verlag des „Archivs“. — Interessenten, die mit den Darlegungen dieses Beitrages nicht allein fertig werden, seien darauf aufmerksam gemacht, daß der Verfasser im kommenden Herbst eine Arbeitsgemeinschaft einrichten wird, deren Erörterungen von diesem Aufsatz den Ausgang nehmen sollen.

Ich will mit diesen Bemerkungen auf innere Schwierigkeiten hinweisen, die unserer Arbeit hier — übrigens ebenso wie in den Arbeitsgemeinschaften der Volkshochschule — erwachsen.

Wollen wir nicht blindlings aneinander und an den Dingen vorbeitappen, dann müssen wir uns klar machen, daß in dieser Stunde eine mindestens dreifache Uebersetzung von uns gefordert wird. Zunächst muß ich mir überlegen, was ich denn eigentlich in der Volkshochschule treibe; (wenn Sie wollen:) was mich in ihr treibt; ich muß meine Praxis in meine Gedanken übersetzen. Dieses der-Praxis-Nachdenken ist noch etwas anderes als die ihr vorausgehenden begründenden Erwägungen; da wir ja doch als rechte Lehrer nicht nach Rezepten handeln, die wir besitzen, sondern eher durch Mächte getrieben, von denen wir besessen sind. Habe ich nun meine pädagogische Praxis (zu der in gewissem Sinne dieses Vorbedenken auch mit gehört) in meine Gedanken übersetzt, dann muß ich zweitens diese Gedanken in Worte für Sie übersetzen. Und drittens haben Sie, was Sie von mir hören, in Ihr Denken zu übersetzen, es („richtig“!) aufzufassen. Das ist der vielfach gebrochene Weg, auf dem wir uns am rechten Ort und im entscheidenden Augenblick treffen müssen, wenn Sie das von mir Gemeinte begreifen sollen.

Vom „Lehrgut“ der Volkshochschule¹⁾ sollte die Rede sein, d. h. von den Gegenständen des Volkshochschulunterrichts.

Es liegt nahe, dabei zunächst an die Gegenstände der Wissenschaft zu denken. Wir müssen uns ihr Wesen wenigstens in seinen Grundzügen vergegenwärtigen, wollen wir bei unseren weiteren Betrachtungen auf festem Grund stehen.

Der Gegenstand der Wissenschaft, hat man gesagt, ist nicht, er wird²⁾. Mit dieser Formel steht die Philosophie des kritischen Idealismus dem naiven Realismus gegenüber³⁾, für den die Gegenstände absolut, losgelöst von jeder Subjektsbedingung, fertig da sind, um gegebenenfalls in irgendein Subjekt „hineingeschüttelt zu werden wie Nüsse in einen Sack“.

Ich versuche an Beispielen klarer zu machen, was ich meine.

¹⁾ So lautete das Thema auf dem Lehrgange.

²⁾ Vgl. z. B. Richard Höningwald: „Zur Wissenschaftstheorie und -systematik“ (Kantstudien, Bd. XVII, S. 64).

³⁾ Vgl. die scharfumreißende Darstellung der philosophischen Situation bei Siegfried Marck: „Substanz- und Funktionsbegriff in der Rechtsphilosophie“ (Tübingen, 1925), S. 1.

Ein „Edelstein¹⁾“ kann mineralogischer Betrachtung unterliegen. Er kann unter Umständen auch historisch untersucht werden: er sei etwa einst gewaltsam aus einer Krone herausgebrochen worden, und aus den Spuren, die er davon trägt, läßt sich manches über jene Begebenheit ablesen. Und hängt er funkelnd am Halse einer schönen Frau, wird er wohl Gegenstand ästhetischer Wertung.

Der ausgegrabene Pharao wird heut Objekt mannigfachen historischen Denkens. Aber auch der moderne Anatom mag es sich nicht nehmen lassen, ihn zu untersuchen; und der Pharao wird ein naturwissenschaftlicher Gegenstand, etwas offenbar ganz anderes, als für was der Historiker ihn nimmt.

Diese Beispiele sollen zeigen: durch methodische Bestimmung, durch Stellung in einen Bedeutungszusammenhang „wird“ ein naturwissenschaftlicher, „wird“ ein historischer Gegenstand. Ohne solche methodische Bestimmung, ohne solche Einfügung in einen Bedeutungszusammenhang kann von einem Gegenstand einer Wissenschaft überhaupt nicht die Rede sein, bleibt nur dieses oder jenes X als Stück einer „methodenindifferenten Wirklichkeit“, die zu den interessantesten und auch schwierigsten Problemen der modernen Philosophie gehört, mit der wir uns jedoch heut nicht weiter zu befassen haben; uns genügt für unsere besonderen Zwecke der Einblick in jenes „Werden“ des Gegenstandes. Im übrigen brauche ich wohl auch diejenigen, die solchen Erwägungen bisher noch fernstanden, jetzt nicht mehr vor dem tollen Mißverständnis zu warnen, als sei soeben von einem Hervorzaubern der Wirklichkeit durch die Wissenschaft aus dem „absoluten Nichts“ die Rede gewesen; natürlich nicht Welt-Schöpfung sondern — so könnte man sagen — Weltbild-Schöpfung durch Wissenschaft war gemeint, nicht Werden sondern Gegenständlichwerden der Welt (und auch von Welterschöpfung und Werden der Welt können wir ja nur reden, wenn sie uns gegenständlich werden im vorher dargelegten Sinne).

Gestatten Sie nun, daß ich Ihren Blick jetzt von diesen erkenntnistheoretisch-methodologischen Feststellungen weiterführe zu Betrachtungen einer Disziplin, die unter dem Namen „Denkpsychologie²⁾“ neuerdings immer bedeutsamer wird. Sie dürfte auch für unsere Arbeit sich als recht fruchtbar erweisen.

¹⁾ Vgl. Richard Hönigswald: „Studien zur Theorie pädagogischer Grundbegriffe“ (Stuttgart, 1913), S. 20 ff.

²⁾ Richard Hönigswald: „Die Grundlagen der Denkpsychologie“ (zu benutzen ist jetzt die zweite Auflage: Leipzig und Berlin, 1925).

Das allgemeine Schema für alles (Gegenstands-) Denken ist: „Ich weiß etwas“. Subjekt und Objekt sind verknüpft durch das Aktivum. Hier liegt vor – um in der Sprache der Denkpsychologie zu sprechen – eine Funktion der überzeitlichen Geltung in die Zeit. Wenn ich mich aktiv im Sinne der Wissenschaftsnorm bestimmt-methodisch jenem X zuwende, „wird“ ein mineralogischer, historischer (usw.) Gegenstand. Dieses Aktivum ist geradezu konstituierendes Moment für diesen meinen Gegenstand; wir wollen das für alle unseren weiteren Erwägungen ja nicht mehr vergessen! Und durch es konstituiert wechselseitig auch das Objekt mich als Subjekt gerade dieser Situation (was uns dann an Beispielen anschaulich werden wird).

Jetzt aber ist es an der Zeit, daß ich für den Fortgang unserer Untersuchung einen neuen Begriff einführe. Einigen wir uns darauf, daß wir ihn zunächst schroff und unvermittelt neben das bisher Gesagte setzen. Ich muß Sie auch bitten, das Wort, das ich Ihnen nun sagen will, im ersten Augenblick als bloße Marke leer und inhaltslos hinzunehmen, bis ich Ihnen noch einige Erklärungen hinzugefügt habe. Denn ich gestehe offen, es ist eigentlich eine Verlegenheitswahl und ohne diese Erklärungen mißverständlich. Jedoch ich habe kein besseres. Ich will jetzt sprechen vom **V o l k s - d e n k e n**.

Aber beide Teile des Wortes bedürfen, wie gesagt, sofort einiger Bestimmungen, damit wir auch nur weiter diesen Ausdruck ohne Verwirrung benutzen können. „Volk“, das sind hier nicht etwa „die anderen“, sondern dazu gehöre ich auch, dazu gehören wir alle, sofern wir nicht gerade wissenschaftlich denken. Ich meine also mit „Volksdenken“ eine Instanz, die neben der Wissenschaft¹⁾ steht, die irgendwie anders ist und verfährt wie Wissenschaft und auch irgendwie andere „Gegenstände“ hat. Und unsere ferneren Bemühungen sollen sich gerade darauf richten, diesen Unterschied aufzudecken.

„Denken“ ist hier in viel weiterem Umfange genommen als Schulterminologie dies Wort vordem gebrauchte. Es würde darunter auch „Fühlen“, „Erleben“ u. dgl. fallen, soweit diese Begriffe nicht lediglich auf „Symbole für den subjektiven Zustand des Ich“ gehn, sondern ein irgendwie Gegenständlich-gerichtetsein meinen.

¹⁾ Wohlgermerkt: neben der Wissenschaft, nicht etwa unter ihr! Es handelt sich beim „Volksdenken“ nicht etwa um ein „nicht ganz scharfes“, „nicht ganz richtiges“ Denken oder dergl.

Für Kenner Berthold Ottos sei noch bemerkt, daß dies „Volksdenken“ keineswegs seinem „Volksorganischen Denken“ gleichgesetzt werden darf. Wenn freilich auch Beziehungen zwischen beiden Begriffen bestehen werden:

Was es nun mit diesem Volksdenken auf sich hat, lassen Sie uns heut untersuchen, indem wir Analysen seiner Gegenstände machen. Eine Volkspsychologie ist gerade im Rahmen unserer Arbeit gefordert worden. Und es ist ja auch klar, daß wir das Denken des Volkes kennen müssen, wenn wir Volkshochschularbeitsgemeinschaften wagen wollen. Rosenstock hat mehrfach betont, daß die hier anzusehende Psychologie aber nicht schamlos verfahren dürfe; und er verwirft deshalb psychoanalytische Feststellungen. Es wäre noch zu fragen, ob Psychoanalyse durchaus schamlos sein müsse, ob nicht bloß mancher Psychoanalytiker schamlos vorgeht und manche Psychoanalytierte der Scham entkleidet wurden. Aber ich stimme ihm völlig zu, daß wir der Person unserer Volkshochschüler nur mit Takt und Respekt begegnen dürfen. Und jedenfalls kommt es mir hier nicht auf Psychoanalyse, sondern auf Objektanalyse an. Hier eint uns eine Einstellung, die übrigens jener Meinung auf anderem Gebiete verwandt ist, es sei widerwärtig geschmacklos und unbedeutend, Goethen seine Liebschaften nachzuzählen und Schillers faulen Äpfeln nachzuschneffeln, und man solle es lieber unternehmen, aus dem großen Werke eines Mannes seine Biographie abzulesen. So wollen wir aus Analysen der Volksdenk-Gegenstände das Volksdenken kennen lernen und sehen, was daraus für die Methode des Volkshochschulunterrichts zu folgern ist.

Seit längerer Zeit schon bin ich auf der Jagd nach Gegenständen des Volksdenkens. Lassen Sie mich nun einiges davon mitteilen.

„Der Zobten!“ Nicht wahr, jetzt verfolgen wir zunächst nicht, wie er Objekt dieser oder jener Wissenschaft werden kann! Vielmehr überlegen wir: wenn der Schlesier als solcher „Zobten!“ hört oder ausspricht — worum handelt es sich ihm dann, was meint er? Zweifellos ist ihm das in dieser Situation nicht einfach ein geologischer Gegenstand, oder ein historischer u. dgl. Sondern wenn in der Seele des Schlesiens „Zobten!“ erklingt, so ist ihm das ein bis zum Bersten sinnhaftig gefüllter Komplex: eine bestimmte blaue Linie am Horizont; Schlesiens Wahrzeichen, dem seine landsmännische Liebe gilt; der Ort, von dem der Großvater erzählte; der „Zufabärg, dar schiene blooe Hübel“, von dem Holtei sang; und

noch manches mehr. Wozu noch zu bemerken ist, daß alle diese Momente nur in der für diese meine Mitteilung augenblicklich nötigen sprachlichen Auflösung so nebeneinander stehen, während sie in jenem Komplex sozusagen *ineinander*, jedenfalls nicht einfach *summativ* oder gar *nacheinander* da sind. Sie sind gemeinsam in und durch etwas, was ich jetzt zunächst lediglich andeute als „Sinnhaltung“ (in diesem Falle: Sinnhaltung des Schlesiers), und wovon noch weiterhin die Rede sein soll.

Aber führen wir unsere Untersuchung an einem anderen Beispiel weiter! Vor einigen Wochen kam ich eines Vormittags bei meinem Gang ins Volkshochschulamt auf der Breslauer Promenade an einen Menschenauflauf. Beim Näherreten sehe ich eine ärmliche Frau wie ohnmächtig auf einer Bank liegen, und über sie beugt sich aus einem kleinen Wagen ein vielleicht sechsjähriges Mädchen und ruft: „Mutter!“ Gar keine Frage: in diesem erschütternden „Mutter!“ war ein Gegenstand gesetzt; aber genau dieser Gegenstand kann nie Gegenstand der Wissenschaft sein. Dieses „Mutter!“ selbst mag immerhin Gegenstand mancher Wissenschaft werden können: der Psychologie, der Physiologie, der Phonetik meinethalben (wenn einer so ehrfurchtslos abstrahieren kann); aber das, was in und mit dem „Mutter!“ gemeint ist, davon gibt es in aller Welt keine Wissenschaft, das ist unmittelbar Gegenstand allein dieses kindlichen „Denkens“. Nun aber wirklich Gegenstand in durchaus objektiver Behauptung gegenüber etwa subjektiv-launisch-willkürlicher Setzung oder Vorstellung. Das offenbart sich auch darin, daß dieses Kind wie aus einer Selbstverständlichkeit aufschrecken würde, wenn es merkte, daß die anderen nicht wesentlich wissen, was es mit dem Ausruf meint; in seiner ganzen Einstellung liegt wenigstens *implicit* der Anspruch, in seiner Intention verstanden zu werden, was doch nur unter der Voraussetzung eines Objektiven möglich ist. Ganz gewiß richtet sich dieses „Mutter!“ auf einen Gegenstand; und wir können — vom besonderen Falle ins Allgemeine fortschreitend — hinzusetzen: für manchen Menschen wird das mit „Mutter!“ Gemeinte vielleicht der Gegenstand; sicherlich aber trifft das Umgekehrte nicht gar so selten ein, daß nämlich eine Mutter mit „Mein Kind!“ dem Gegenstande ihres Denkens Ausdruck verleiht.

Was den Gegenstand Mutter (dessen Komplexion sich jeder selbst ausmalen kann) hier „möglich“ macht, ist die Sinnhaltung des Kindes. Und nun können wir das vorhin schon angedeutete Wechselverhältnis von Subjekt und Objekt einsehen: gerade dadurch, daß

dieses Mädchen ganz bewußt den Gegenstand Mutter hat, wird es so recht Kind, wofern eben Kind sein etwas mehr bedeutet als nur vom Weibe geboren sein. „Als wer“ einer die Welt betrachtet, ist eine nach zwei Seiten gerichtete Frage.

Sollte aber jemand noch sagen: „Von dem, was mit „Mutter!“ gemeint sein soll, habe ich beim besten Willen keinen Begriff“, so würde ich ihm antworten: „Ganz recht! Hier ist kein Gegenstand, der im Begriff gefaßt wird (wenigstens zunächst nicht), sondern einer, der Macht über den Menschen gewinnt, daß der ihn ausdrückt, ja hinausschreit.“ Ich glaube, damit sind wir von einer anderen Seite zu einer Einsicht gekommen, die, wie ich vor wenigen Tagen las, R o s e n s t o c k in anderem Zusammenhange sogar in ähnlichen Formulierungen gibt.¹⁾

Wenden wir uns nun einem anderen Beispiel zu! Wir müssen das Volksdenken im Leben belauschen, wollen wir im Volkshochschulunterricht nicht ahnungslos ihm gegenüberstehen.

Auf meinem Schreibtisch stand kürzlich in einer kleinen Vase ein ruppiger, raupenzerfressener Z w e i g. Der ästhetisch gebildete Freund tritt in mein Arbeitszimmer, wirft einen Blick auf das Ding, einen zweiten — halb bestürzt, halb ironisch — auf mich: „Na, das woll'n wir wohl wegnehmen?“ Drauf ich in aller Seelenruhe, bestimmt: „Du hast ja ganz recht. Aber laß gefälligst stehen!“ Der Freund hatte ja wirklich recht: als ästhetischer Gegenstand — abscheulich. Aber dieser Zweig war ja für mich gar kein „ästhetischer Gegenstand“. Mein kleines Töchterchen hatte mir ihn ein paar Tage zuvor hingestellt. Und dieser Zweig ward wohlbestimmter Gegenstand durch die Sinnhaltung des (meinethalben auch ästhetisch wertenden) Vaters mit all ihren gemüthlichen, ethischen, pädagogischen (usw.) Richtungen. Ja, noch mehr: er ward durch die S i n n - h a l t u n g der G e m e i n s c h a f t von Vater und Kind ein ganz bestimmter Gegenstand, den aber eben der bloß ästhetische Einwand verfehlen mußte.

Uebrigens sei auch hier wieder unnußverständlich betont, daß wir soeben nur heraus aus dem Zwang zu sprachlicher Mitteilung von gemüthlichen, ethischen, pädagogischen Richtungen redeten, um uns so sprachlich andeutungsweise miteinander zu verständigen und an das heranzufasten, was gemeint ist. Zu wännen, der genannte Gegenstand setze sich aus diesen u n d diesen u n d diesen Komponenten zusammen, wäre sozusagen (mutatis mutandis) ein

¹⁾ Eugen Rosenstock: „Soziologie“, Bd. I (Berlin und Leipzig, 1925), S. 8.

Rückfall in die Assoziationspsychologie auf höherer Ebene. Der Gegenstand wird hier nicht durch Teilsetzungen komponiert; er „wird“ als geschlossenes Ganzes aus einer Gesamtsinnhaltung, aus der allenfalls nachträglich in ihrer Betrachtung einzelne Wertrichtungen herausanalysiert werden können, wobei auch noch zu beachten ist, daß jedes Einzelne sich vom Ganzen her bestimmt und nur mit dessen Index zu ihm gehörig bleibt.

Der Zweig also blieb auf meinem Schreibtisch stehen. Und auch ich selbst kam durch jenen Einwurf des Freundes nicht aus dem Gleichgewicht. Wäre es bei jedem anderen auch so gewesen? Wie wäre es — sagen wir einmal der Kürze halber und ohne uns auf uns etwas Besonderes einbilden zu wollen (denn auch „uns“ könnte Ähnliches in einem etwas anders gelagerten Falle passieren) — sagen wir also: wie wäre es einem „einfachen Manne aus dem Volke“ gegangen? Wäre er nicht vielleicht durch jenen Einwand aufs schlimmste verletzt worden? Und warum? Weil er nicht abstrahiert und nicht merkt, daß der Einwand einem ästhetischen Gegenstande gilt, also einem „ganz anderen“ Gegenstande als seinem durch die vorhin angedeutete Sinnhaltung „gewordenen“; und daher muß ihm der Einwurf tatsächlich als Rechtsverletzung, als roher Eingriff in einen rechtmäßigen Wert erscheinen. Und der Umstand, daß er sich verletzt fühlt, ist für uns gerade deutlicher Hinweis darauf, daß hier noch ein anderer Gegenstand vorliegt als ein ästhetischer; denn auch dieser Mann findet — wie sich in anderen Fällen zeigen dürfte — einen solchen Zweig unschön, wenn eben er ihm ästhetischer Gegenstand wird.

Von da erhalten wir einen ernsten Wink für den Volkshochschulunterricht. Wir müssen in der Arbeitsgemeinschaft immer wieder sorgfältig sondieren, ob wir auch wirklich alle über „denselben“ Gegenstand reden. Und daß dies geschieht, müssen wir durch bestimmte pädagogisch-methodische Mittel immer wieder garantieren. Und immer auf der Hut sein, zu „verlezen“, wie soeben aufgezeigt. Sollte aber hier jemand spöttisch dreinreden: das seien doch Selbstverständlichkeiten, die „man“ sich längst an den Schuhsohlen abgelaufen habe, dem sage ich kaltgelassen: „Du hast ja keine Ahnung, wie die Praxis wirklich aussieht, wie fortwährend die Menschen aneinander vorbeireden; und mir scheint, mein selbstgewisser Freund, du machst in deinem Unterricht recht gedankenlose Schnitzer.“

Der möglichen „Bedeutungszusammenhänge“ (ich erinnere an das anfangs Erörterte!) sind viele. Und es ist eine keineswegs leichte

pädagogische Aufgabe, dafür zu sorgen, daß das X in einem allen Teilnehmern der Arbeitsgemeinschaft gemeinsamen Bedeutungszusammenhang steht, oder daß wenigstens untereinander Verständigung darüber stattfindet, in welchem Bedeutungszusammenhang dieser und in welchem jener sieht und spricht. Die nackte Rede und gar „Termini“ können abscheulich hinter's Licht führen.

Eines, glaub' ich, sollten wir immer wieder einmal tun: uns an die eigene Schulzeit erinnern. Sind wir nicht auch bisweilen vom Lehrer „verleßt“ worden, der in den Porzellanladen unserer Denk-Gegenstände hineinkrachte, ohne das von ihm angerichtete Unheil zu merken — weil er eben meinte: wir „meinten“, was er „meinte“. Von solchen Erinnerungen findet man Pfade ins Labyrinth der eigenen pädagogischen Aufgaben.

Und nun noch ein letztes Beispiel für Volksdenk-Gegenstände. Wir hatten hier in Schlesien vor einiger Zeit den scheußlichen Fall Denke; der Denke hatte eine Reihe bei ihm einkehrender Handwerksburschen nacheinander umgebracht; schließlich wurde er entdeckt: der Handwerksbursche Olivier entrann verwundet mit Mühe und Not einem neuen Mordanschlag. Uns interessiert hier das Schicksal O l i v i e r s: er wurde bestraft, weil sich herausstellte, daß er bei Denke gebettelt hatte. Ueber dieses Urteil schüttelt das Volk den Kopf, es ist entrüstet, manche meinen: im Sinne einer höheren Gerechtigkeit hätte Olivier vielmehr Belohnung verdient. Das Volk hat recht. Aber der Richter hat auch recht; er hat ja das Recht — und nach ihm gesprochen. In der Rechtswissenschaft steht der Fall Olivier gut definiert an bestimmter Stelle und kann wohl nicht anders beurteilt werden. Das Rechtsbewußtsein des Volkes aber ist ein anderes Bedeutungsforum als die Jurisprudenz und dort der Fall Olivier ein anderer Fall.

Solche Geschichten sind ja keine Sellenheit. Allenthalben schaffen sie Erregung. Und wer die Existenz von Gegenständen des Volksdenkens neben denen der Wissenschaft leugnet, dem könnte sich in solchen Fällen die Wirksamkeit von Volksdenk-Gegenständen einmal überraschend manifestieren; es hat in jüngster Zeit Augenblicke gegeben, in denen es leicht hätte über die genannte Verschiedenheit zu einer neuen Revolution kommen können.

Der „Verbrecher“ Olivier ist „aus der Welt geschafft“, wenn Rechtsprechung — wenigstens in solchen Fällen — nicht nach Rechtswissenschaft, sondern nach „Rechtsbewußtsein des Volkes“ erfolgt. Aber man mache sich klar, daß dann eben eine ganz andere

Instanz entscheidet: Normen und Definition der Wissenschaft würden hier abgelöst durch die Geseglichkeit einer „Sinnhaltung“, in der unter Umständen auch metaphysische Einschläge („höhere Gerechtigkeit“ im Sinne von „himmlischer Richter“) sind.

Ich hatte dieses Beispiel längst so durchdacht, da fand ich jetzt auf der Fahrt hierher in einer kürzlich von Rosenstock im „Archiv für Erwachsenenbildung“ angezeigten Schrift Weismantels¹⁾ Ausführungen, die manches mit dem Gesagten gemeinsam haben. Ich erwähne das hier schon und komme noch darauf zurück.

Nachdem wir jetzt eine Reihe Beispiele von Gegenständen des Volksdenkens durchgegangen sind, wollen wir einige Zusammenfassungen versuchen.

Auch jeder „Gegenstand des Volksdenkens“ ist ein mit sich identischer Faktor, Gegenstand wirklich in dem Sinne, daß er eine ewige Einheit gegenüber den vielen zeitlichen seelischen Akten bildet, die sich möglicherweise auf ihn erstrecken.

Gemeinsam ist den Gegenständen der Wissenschaft und des Volksdenkens ferner, daß sie nur in Bedeutungszusammenhängen „werden“. Unterscheiden aber möchten wir die Bedeutungszusammenhänge der Wissenschaft von denen des Volksdenkens als „Ordnungen“ gegenüber „Sinnhaltungen“ „Ordnungen“ bzw. „Sinnhaltungen“ machen die genannten Gegenstände „möglich“. Und so möchten wir sagen: das transzendente Subjekt der Wissenschaft ist „das Ordnende“, das des Volksdenkens ist „das Sinnhaltende“, wobei ich zur Vermeidung von Mißverständnissen für die, die solchen Erörterungen fernestehen, Kants köstliche Anmerkung aus seinen „Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können“, zitieren will: „Hohe Türme und die ihnen ähnlichen metaphysisch großen Männer, um welche beide gemeinlich viel Wind ist, sind nicht für mich. Mein Plaß ist das fruchtbare Bathos der Erfahrung, und das Wort: transzendental . . . bedeutet nicht etwas, das über alle Erfahrung hinausgeht, sondern was ihr (*a priori*) zwar vorhergeht, aber doch zu nichts Mehrerem bestimmt ist, als lediglich Erfahrungserkenntnis möglich zu machen. Wenn diese Begriffe die Erfahrung überschreiten, dann heißt ihr Gebrauch transzendent, welcher von dem immanenten, d. i. auf Erfahrung eingeschränkten Gebrauch unterschieden wird“.

¹⁾ Leo Weismantel: „Die Schule der Volkschaft“ (Frankfurt a. M., 1925), S. 12.

Der Gegenstand der Wissenschaft — so könnten wir in unseren antithetischen Feststellungen fortfahren — ist stets *Abstraktum* durch methodische Ab- und Aussonderung; der Gegenstand des Volksdenkens ist stets *Konkretum*, dies Wort im ursprünglichen Sinne genommen als ein zusammengewachsenes (nämlich aus der Fülle lebendiger Sinnhaltung), nicht etwa bloß als „Ding der sichtbaren Welt“. Aufgabe der Volkshochschule ist es mindestens, klar werden zu lassen, daß es sich hier um „zwei Sprachen“ handelt. Sonst nimmt der Träger des Volksdenkens die Gegenstände der Wissenschaft mit naiver Selbstverständlichkeit in der Sprache des Volksdenkens auf, und es kommt in seinem Kopf zu den tollsten Fälschungen und Unklarheiten, zu einer ganz üblen „Popularisierung der Wissenschaft“, die nicht nur von der Wissenschaft, sondern auch von der Volkshochschule entschieden verurteilt und abgelehnt wird (worüber wir uns später noch etwas genauer aussprechen wollen).

Der Gegenstand der Wissenschaft ist durch *Definition*, der des Volksdenkens durch *Konkretion*, Herausstellung aus gewußtem Lebenszusammenhang. Daher auch die Verdußung und Schwierigkeit, wenn vom Träger des Volksdenkens eine Definition „einfachster Gegenstände“ verlangt wird: nicht, weil die Leute zu dumm dazu wären (sie sind gar nicht dumm, ebensowenig wie die Kinder!), sondern weil hier plötzlich eine ganz andere Sprache gesprochen und verlangt wird, ja: von etwas ganz anderem die Rede ist, auf eine ganz andere Zusammenhangsebene gegangen wird, als sie selbst hatten, sind sie verblüfft. Erklärungen wie: „Was ist ein Stuhl?“ — „darauf sitzen wir“; „Gewehr?“ — „zum Schießen“ sind überhaupt nicht als „Definitionen“ gemeint, sondern drücken den gewußten Lebenszusammenhang aus. Sie sind also auch nicht als „schlechte Definitionen“ zu werten. Wovon kritisches Licht auch auf die sogenannten Intelligenzprüfungen fällt, gegen die ich übrigens hier nichts gesagt haben will; nehme ich sie doch selbst — allerdings nicht an Volkshochschulern — oft genug vor; ich wollte nur andeuten, wie die Durchforschung des Volksdenkens nach verschiedenen Seiten hin, nicht etwa bloß für unsere Volkshochschulzwecke, fruchtbar werden kann.

Hier erklärt sich auch die merkwürdige „Starrköpfigkeit“, die unsere schlesischen Bauern (wahrscheinlich auch andere) in Gesprächen mit uns oft und oft an den Tag legen. Sie geben einem zunächst Punkt für Punkt eine lange Reihe von in „wissenschaftlicher“ Sprache dargelegten Thesen zu; immer wieder erklingt zwischendurch ihr: „Juli“, „Juli“. Und wenn man dann zum Schluß

kommt, schnappen sie plötzlich unvermittelt zurück und stehen wieder auf ihrer Ausgangsposition. D. h.: wenn sie sich mit uns aufs Gebiet „wissenschaftlicher“ Erörterungen begeben, gehen sie zunächst mit, sie verstehen uns auf weiten Strecken, denn sie sind wirklich nicht dumm; den Endsaß aber vollziehen sie überhaupt nicht in diesem wissenschaftlichen Zusammenhange, sondern es findet geradezu eine metabasis eis allo genos statt, den Endsaß sprechen sie im Raume ihrer Sinnhaltung. Was letztlich Bedeutung für sie behalten soll, muß aus ihrem Bedeutungszusammenhange stammen, aus ihrer Sinnhaltung. Dieser Bauer ist schlau, er kann die „anderen“ verstehen, aber stehen kann und will er nur auf eigenem Boden, auch geistig. Woraus uns auch deutlich geworden sein dürfte, daß jene metabasis nicht so sehr ein psychologisches als vielmehr ein erkenntnistheoretisch-methodologisches Problem (der Sinnhaltung) ist.

Voraussetzung für den Gegenstand der Wissenschaft ist ein objektiver Gesichtspunkt, von dem aus er gesehen wird; Voraussetzung für den Gegenstand des Volksdenkens ist ein „Ich“-Gesichtswinkel. Der Träger der Wissenschaft muß den archimedischen Ort aufsuchen, von dem aus er den Gegenstand definiert. Dos moi pou sto! Definieren ist bestimmen von „fines“ her. Der unverbildete Träger des Volksdenkens aber „sieht oft stundenlang in sonderbarer Benommenheit über die Grenzsteine hinaus“, wie es Jens Peter Jakobsen in seinem „Niels Lyne“ vom alten Lyne erzählt, und bei diesem Weitausschauen sinnt er wahrhaft in sich hinein, aus sich heraus und wird sozusagen selbst der Ort, von dem aus das Weltbild sich ihm entrollt. Der Mensch muß Physiker oder Historiker usw. werden, um Gegenstände der Wissenschaft zu finden; aber er bleibt, was er ist, beim Denken der Volksdenkgegenstände. Man wende nicht ein, daß der Mensch auch Bauer oder Bergmann oder Mutter¹⁾ werden müsse, um Gegenstände des Volksdenkens zu setzen; denn gemeint ist doch nur, daß es sich beim Physiker um eine methodische Herauslösung aus seiner Gesamtlebenshaltung zum Zweck der Forschung handelt, daß seine Gegenstände nur unter Voraussetzung weitgehender bewußt-methodischer Abstraktion möglich sind, während der Bauer, die Mutter immer aus der ganzen Konkretion ihrer Lebensbewußtheiten Gegenstände setzen. Womit in eindeutigen Zusammenhange steht, daß jeder (auch der Physiker) immer wieder Täter des Volksdenkens, aber nur wenige zeitweise Täter der Wissenschaft werden.

¹⁾ Ueber diese Typen unten mehr.

So hätten wir denn eine besondere Art von Gegenständen, nämlich solche des „Volksdenkens“, die durch „Sinnhaltung“ möglich sind, festgestellt. Und vielleicht liegt hier die tiefste Begründung dafür, daß neben der Universität die Volkshochschule rechtmäßig mit eigenen Aufgaben besteht.

Ich weiß nun, gegen das bisher Dargelegte wird ein starker Einwand erhoben: „Das ist ja alles Psychologismus!“ Aber ich bin der Meinung: dieser Einwand ist falsch. Vom Psychologismus wünsche auch ich mich fernzuhalten. Schen wir genauer zu!

Man fragt: „Wo ist denn der Wert, der das Volksdenken etwa von der Wissenschaft abgrenzt?“ Man könnte auch nach jenem impersonalen Satz fragen, von dem Freyer¹⁾ sagt: „Jedes höhere menschliche Tätigkeitsgebiet trägt als seine Ueberschrift einen impersonalen Satz, der sein Thema, sein konstitutives Prinzip und seine Norm bildet. So steht über der Wissenschaft gleichsam der Satz geschrieben: Es ist wahr; über der Kunst: es ist schön (hier mache ich²⁾ ein Fragezeichen); über der Rechtsprechung: es ist rechtens; über der Technik: es geht.“

Gibt es auch für das Volksdenken und seine Gegenstände solch einen impersonalen Satz? Ich glaube wohl. Er würde lauten: „Es lebt.“ Dieser Satz ist zu nehmen im Sinne des kritischen Idealismus: die Gegenstände des Volksdenkens sind nur möglich als Konkrete einer ungebrochenen, völligen Lebens-Sinnhaltung³⁾. Und zwar wirkt dieses: „Es lebt“ als Norm implizite wohl schon längst; nur daß es jetzt eben noch ausformuliert wird. Woher z. B. nähme sonst der gegen die Wissenschaft erhobene Vorwurf allzu krasser Spezialisierung den Schein des Rechts? Ich bin allerdings der Ansicht, daß dieser Vorwurf der Wissenschaft gegenüber nicht haltbar ist; sie muß ihrem Wesen nach sich spezialisieren. Richtig ist nur, daß neben der Wissenschaft eine andere Instanz ist und behauptet werden muß, der allerdings durch solche „Spezialisierung“ der Lebensnerv durchschnitten würde: das Volksdenken. Auch aus

¹⁾ Hans Freyer: „Theorie des objektiven Geistes“ (Leipzig und Berlin, 1923), S. 71.

²⁾ D. h. der Vortragende.

³⁾ Rosenstock meinte in der Diskussion, er würde den impersonalen Satz formulieren: „Es wirkt“. Darüber ließe sich reden. Besonders interessant ist die Wirkung, daß die Volksdenk-Gegenstände die Menschen in die Volkshochschule treiben.

jenem Faustwort schon scheint mir unsere Norm hervorzuleuchten:

„Statt der lebendigen Natur,
da Gott die Menschen schuf hinein,
umgibt in Rauch und Moder nur
dich Tiergeripp und Totenbein.“

Als Norm also arbeitet das: „Es lebt“ schon längst. Und es dürfte gerade das Kennzeichen wahrer Normen sein, daß sie sich implizit wirksam erwiesen, noch ehe sie explizit herausgestellt wurden.

Wir treiben hier also nicht Psychologismus. Daß mit „Sinnhaltung“ im Bereich der Wissenschaft nichts anzufangen ist, beweist nichts gegen ihre Bedeutung im System des Volksdenkens. Die Gesetze eines Gebietes dürfen nicht nach denen eines anderen beurteilt werden. „Sinnhaltung“ ist im Volksdenken keine psychologistische Verirrung, sondern durchaus „transzendental“ gemeinte Bedingung seiner Gegenstände. Auch die Gegenstände des Volksdenkens bedeuten, mit Goethe zu sprechen, „eine von dem Inneren an das Äußere gehende Offenbarung“. Auch das Weltbild des Volksdenkens ist „Weltbildung, nicht Weltabbildung“.

Sogar das empirische Ich als transzendente Bedingung des Volksdenkgegenstandes erklären, bedeutet nicht Psychologismus. Es ist denkpsychologisches Faktum. Und dem Gegenstande wird nichts von seiner Objektivität, ich möchte sagen: von seiner handgreiflichen Wirklichkeit genommen dadurch, daß er auch durch die Systemzusammenhänge dieses Ich bestimmt wird. Er könnte durch sie nicht bestimmt werden, wenn er nicht durch sie bestimmbar wäre.

Auch die „Allgemeingültigkeit“ der (richtigen) Volksergebnisse wird durch unsere Theorie nicht angetastet. Denn allgemeingültig ist ein Ergebnis ja nicht, weil alle es so denken, sondern weil sie es so denken müßten, wenn sie es nach gegebener Methode (historisch, physikalisch usw.) bestimmten. Und so müßten auch alle einen Gegenstand des Volksdenkens so haben wie dieses oder jenes Ich, wenn sie ihn in der Sinnhaltung dieses oder jenes Ichs bestimmten.

Wir dürfen also in durchaus „kritischem“ Sinne von Gegenständen des Volksdenkens reden.

Und in der Tat: die Gegenstände des Volksdenkens leugnen, bedeutet nicht mehr und nicht minder, als etwa das ganze Ehe- und Arbeitsleben bis auf diesen Tag zu leugnen; denn es vollzog sich im Raume des Volksdenkens und nun und nimmer in dem der Wissenschaft.

Und will man noch einen letzten Beleg: gibt es kein „Volksdenken“ mit besonderen Gegenständen neben der Wissenschaft, dann ist der Gipfel mütterlichen Denkens die Kindespsychologie. Das aber behauptet im Ernst kein vernünftiger Mensch. Zweifellos gibt es theoretisch und praktisch mannigfache Verbindungsstränge zwischen mütterlichem Denken und Kindespsychologie (und es wird zu den nächsten interessantesten und wichtigsten Aufgaben einer „Wissenschaft vom Volksdenken“ gehören, darüber mehrere Klarheit zu schaffen); aber mütterliches Denken hat seine eigenen Höhenmöglichkeiten, über denen nicht noch dann die Kindespsychologie sich lürmt, seine eigene Genialität; ebenso wie Kindespsychologie nicht durch mütterliches Denken ersetzt werden kann. Wissenschaft und Volksdenken sind eben zwei Instanzen, jede mit eigenen Aufgaben und Gesetzen.

Wie nun die Wissenschaft in verschiedene Disziplinen sich gliedert, so vielleicht auch das Volksdenken in verschiedene Sinnhaltungsrichtungen. Vielleicht hat man gewisse Urkategorien (Sinnhaltung des Vaters, der Mutter, des Kindes, des Mannes, der Frau) zu unterscheiden von sich damit kreuzenden soziologischen Typen (des Bauern, des Bergmannes¹⁾, des Großstadtproletariers usw.). Aber darauf bitte ich mich noch nicht festzulegen! Das ist vorderhand nur ein Einfall. Wie überhaupt all das Gesagte nur ein Anfang ist, der sehr ernst aber bescheiden gemeint ist und auch so aufgenommen werden möchte.

Damit schließen wir die theoretischen Erwägungen im wesentlichen ab. Nur möchte ich vor dem Uebergang zu den praktischen Folgerungen noch auf folgendes hinweisen. Ich war alle diese Gedankengänge schon längere Zeit gegangen, als ich auf einige neue Bücher stieß, die mir wenigstens in ihrer Zielrichtung auf dieselben oder ähnliche Probleme hinauszuwollen scheinen. Es sind Bücher von Cassirer²⁾, Lukacs³⁾, Weismantel⁴⁾ Flitner⁵⁾. Ich konnte diese Bücher erst flüchtig einsehen, habe aber doch gemerkt: wenn sie natürlich auch ihre großen Ver-

¹⁾ Vgl. den Beitrag von Otto Suchland: „Bergmannswelt“, Seite 33 ff im vorliegenden Jahrgang dieser Blätter.

²⁾ Ernst Cassirer: „Philosophie der symbolischen Formen“; Bd. I: „Die Sprache“ (Berlin 1923) und besonders Bd. II: „Das mythische Denken“ (Berlin, 1925).

³⁾ Georg Lukacs: „Geschichte und Klassenbewußtsein“ (Berlin); besonders darin der Beitrag: „Die Verdinglichung und das Bewußtsein des Proletariats“.

⁴⁾ Leo Weismantel: „Die Schule der Volkschaft“ (Frankfurt a. M., 1925).

⁵⁾ Wilhelm Flitner: „Laienbildung“ (Jena, 1921).

schiedenheiten untereinander haben, man ahnt überall ähnliche Probleme. Nun haben gewiß diese Autoren voneinander nicht gewußt, wie auch ich diese Bücher soeben erst zu Gesicht bekam; und dennoch an ganz verschiedenen Orten verwandte Vorstöße! Hier scheint doch etwas in der Luft zu liegen. Die Dringlichkeit unserer Bemühungen scheint sich auch so zu erweisen. Und kann denn auch das „Volksdenken“ noch unbeachtet bleiben, nachdem die „Volkshochschule“ eben da ist? —

Wenn wir nun zum Schluß noch einige praktische Folgerungen ziehen wollen, möchte ich verweisen auf ein Wort von Weismantel, nach dem die Volkshochschul-Arbeitsgemeinschaft „schöpferische Werkgemeinschaft“ werden soll. Das könnte in unserem Sinne geschehen, wenn wir im Volkshochschulunterricht ein X in den Brennpunkt der in der betreffenden Volkshochschulgruppe vorhandenen „Sinnhaltungen“ und der wissenschaftlichen Betrachtung (diese zunächst garantiert wenigstens durch den Lehrer) rücken. Dann käme es zu einer geistigen Arbeits-Gemeinschaft im tiefen Sinne des Wortes. Vielleicht ist es dabei sogar — wenigstens zunächst — wichtiger, den Trägern des Volksdenkens die Gegenstände der verschiedenen „Sinnhaltungen“ zusammen und zur Gegenüberstellung zu bringen, als wie sofort mit den Begriffen der Wissenschaft anzurücken. Es kann auch keinem Zweifel unterliegen, daß in solcher Gemeinschaft der „Lehrer“ von den „Schülern“ Bedeutendes zu „lernen“ hat; man denke an das vorhin besprochene Justizbeispiel; oder lassen Sie mich noch hinweisen auf das, was ein einfacher Arbeiter in der von Rosenstock inaugurierten Daimler-Werkzeitung einmal über das „System Völliger“ geschrieben hat, wahrscheinlich zum Staunen und zur Belehrung grundgelehrter Ingenieure. Und Erdberg hat durchaus recht, wenn er sagt, der Lehrer kann hier „nichts schenken“, und die Volkshochschul-Arbeitsgemeinschaft sei „etwas anderes als ein Universitätsseminar“ (nicht bloß nach ihren Teilnehmern, sondern nach ihrer Methode). „Arbeitsgemeinschaft“ ist eben oft bloß eine pädagogische Fiktion. Sicherlich sind in pädagogischen Situationen Fiktionen bisweilen angebracht; und vielleicht sollte man einmal eine Pädagogik unter dem Gesichtswinkel des Als-Ob schreiben. Aber in der Volkshochschule dürfen wir nicht bloß so tun, als ob wir Arbeitsgemeinschaften bildeten; und daher müssen wir in ihr die verschiedenen Sinnhaltungen sich wirklich berühren und durchdringen lassen. Dann kommen wir möglicherweise auch tatsächlich zur Volkbildung durch Volksbildung. Volksbildung kann ein Mittel der Volkbildung sein.

Beachten Sie, wie diese Gemeinschaftsbildung in der Volkshochschule objektiv begründet ist: an und in ihren „Gegenständen“ und durch sie kommen die Teilnehmer zusammen; und doch braucht dieses Zusammenkommen nicht zu faulen Kompromissen zu führen, ja kann es dies auch gar nicht, wenn eben die objektive Begründung da ist.

Als bald aber möchten wir noch das hinzusetzen: es ist in unseren Besprechungen schon auf die „Synthese von Einsamkeit und Gemeinsamkeit in der Liturgie“ hingewiesen worden. Diese Synthese ist bedeutsam auch für die Volkshochschul-Arbeitsgemeinschaften. Ueber den sozialbildenden Tendenzen darf nicht — in irgendwelcher sentimentalen Anwendung — vergessen werden, daß uns die Tragik eines letzten Alleinseins doch auch auferlegt ist. „Monaden haben keine Fenster“, sagt Leibniz. Und D e h m e l hat schon recht, wenn er meint: „Es ist in uns ein ewig Einsames.“ Es gibt in jedem einen Rest, an den kann kein anderer heran, und aus dem kann er nie heraus. Das Bewußtsein von dieser Tragik darf in der Volksbildung (selbst wenn sie auf Volksbildung hinaus will) so wenig eingelullt werden wie etwa in der Ehe. Sonst ist der Weg zur Persönlichkeit verbaut. Und das wird gerade die Volkshochschule nicht wollen. Vielleicht muß sie im Gegenteil diese tragische Aufgabe bewußt machen.

Wenden wir den Blick zurück zur Methode der Arbeitsgemeinschaft, so ist nach dem Erörterten klar, daß der Lehrer in sie nicht mit einem vorbereiteten Vortrag gehen kann, daß er „kein fertiges Programm“ haben kann. Der Gegenstand, das Lehrgut ist ja eigentlich gar nicht vor diesem Unterricht da, es „wird“ in ihm und durch ihn. Es muß aktiviert werden. „Zwischen Subjekt und Objekt steht das Aktivum“, haben wir anfangs gesagt. Ein „Gegenstand“, der schon außerhalb des Schülers „fertig“ da ist, ihm präsentiert werden kann vom Lehrer oder gar in ihn „hineingeschüttet wie Nüsse in einen Sack“, das wäre allerdings eine naiv-realistische Fiktion, die wir ablehnen müssen. Vielmehr kann, was vor den Volkshochschul-Arbeitsgemeinschaften noch nicht ist, durch sie entstehen: eine Volksbildung auch im objektiven Sinne als ein System der Volksdenkgegenstände.

Wenn Rosenstock in seinem Vortrag über „Das Wesen der Bildung“ gesprochen hat von der notwendigen „Entbildung“ der Subjekte, so können wir den entsprechenden Vorgang auch auf der Gegenstandseite aufweisen, in der objektiven Volkskultur. Die Sinnhaltung der Träger des Volksdenkens ist ja heute vielfach

nicht mehr rein und geschlossen; ganz unorganisch sind eingeklebt Fremdkörper aus Ideologien, Zeitungslektüre, Versammlungsschlagworten, zwangsläufiger Arbeitsbelästigung, mißverständenen (vielleicht auch mißverständlichen) wissenschaftlichen Darbietungen usw. Das offenbaren deutlich die „Denkgegenstände“ dieser Menschen. Vor der Norm des: „Es lebt“ hält das nicht mehr stand. Erfahren wir es nicht täglich an dem, „was die Menschen zur Volkshochschule mitbringen“? Und das Uebelste dabei ist jene Mischung von Volksdenk- und Wissenschaftsgegenstand. Ein Beispiel für viele! Das Naturgesetz! Da haben wir ein Muster dafür, wie Gegenstände der Wissenschaft in der Sprache des Volksdenkens verbogen werden und umgekehrt das Volksdenken selbst vergiften können. Der Mann des Volkes kennt seine eigene Kraft. Und flugs ist ihm auch das „Naturgesetz“ eine wirkende Kraft; nichts sieht er ein davon, daß es eine Funktion denkerischer Verknüpfung ist; für ihn wird es zum Pferdchen, das alles zieht und in Bewegung hält; es hat die Welt geschaffen, das Leben erstehen lassen usw. Nun kann auch der liebe Gott abgesetzt werden; daß aber an seiner Stelle ein kleines Teufelchen erfunden ist, merkt man nicht. Das alles könnte vermieden werden, und es könnte auch dem Träger des Volksdenkens die wahre Bedeutung des „Naturgesetzes“ erschlossen werden, wenn — ja wenn man nicht das Volksdenken von vornherein unbeachtet ließe. Die Verantwortung liegt hier auf seiten der Vertreter der Wissenschaft. Und wenn diese sich — mit Recht! — gegen eine üble „Popularisierung“ der Wissenschaft wenden, dann müssen sie eben das Volksdenken achten und beachten, oder sie dreschen mit ihrem Protest leeres Stroh. Helfen kann es nur, wenn man auch praktisch Ernst macht mit der Einsicht: es handelt sich bei Wissenschaft und Volksdenken um „zwei verschiedene Sprachen“, deren Träger man nicht einfach auf gut Glück aneinander geraten und aufeinander einreden lassen darf; vielmehr muß in Fällen solchen Zusammenkommens immer die Uebersetzung von der einen in die andere Sprache methodisch ganz sauber und sorgfältig garantiert werden.

Gestatten Sie schließlich noch einige Einzelhinweise!

Wir dürfen uns durch die grammatische Form eines Satzes nicht über das täuschen lassen, was der Sprechende wirklich meint. Zwei Männer stehen bei einem Pferde. Der eine sagt zum anderen: „Das Pferd ist drei Jahre.“ Es braucht sich hier dem Bedeutungszusammenhange nach nicht darum zu handeln, daß der Subjektsbegriff (Pferd) durch den Prädikatsbegriff (drei

Jahre) in synthetischem Urteil bestimmt wird, sondern es kann sich um ein Existentialurteil über die Dreijährigkeit handeln. Es kommt den beiden letztlich gar nicht darauf an, daß von diesem Pferde etwas ausgesagt wird, sondern Gegenstand des Meinens ist die Dreijährigkeit, d. h. eine bestimmte Leistungsfähigkeit, ein Wert, der unter Umständen in einer kleinen Maschine noch besser verwirklicht ist. So müssen wir uns in der Volkshochschule auch immer fragen, ob beim Sprechen des Schülers der „Satzgegenstand“ auch der gemeinte Gegenstand ist. Sonst reden wir aneinander — weil an unseren Gegenständen — vorbei. Ja, wir müssen sogar gelegentlich dem Schüler selbst klar machen, was er wirklich gemeint hat; denn ist sein Satz heraus, dann erhält der rückwirkende Kraft auf die Sinnrichtung und biegt von der sprachlichen Formulierung aus unter Umständen den ursprünglichen Sinninhalt um. (So könnte es z. B. auch jenem Manne gehen, daß er nach diesem Satz das Pferd kauft und ihm erst später wieder einfällt, er hatte ja „Dreijährigkeit“ gesucht und hätte diese vielleicht in der Maschinenhandlung besser gefunden.)

Solche intentionale Verschiebung läßt sich auch in mancher (stark gefühlsbetonten) Frage auffinden, mit der Volkshochschüler kommen. Z. B.: „Stammt der Mensch vom Affen ab?“ Man mache sich klar, daß da oft letzten Endes gar nicht eine naturwissenschaftliche Erkenntnis gemeint ist, sondern eine Waffe „im Kampf gegen den Pfaffen“, möglicherweise (soweit kann die Verschiebung gehen) im Wirtschaftskampfe verlangt wird. Und wir kämen wieder nicht zusammen, wenn wir hier nicht richtig hörten.

Ich schließe. Ein System der Gegenstände des Volksdenkens, ein System der Lehrgüter der Volkshochschule gebe ich nicht. Ich habe keines. Walter Hofmann hat kürzlich im „Archiv für Erwachsenenbildung“ eine Gruppierung gegeben um die Begriffe des Nationalen, des Sozialen, des Heiligen. Die Leipziger haben eine Aufstellung versucht. Auch Weismantel ist zu einer gekommen. Ich muß mich damit begnügen, daß ich sage: Wir müssen in der Sinnhaltung unserer Schüler das Zentrum finden, aus dem sich ihr Weltbild (was ist das?) aufbaut nicht als strukturloses Geschiebe mit eingekeilten Fremdkörpern, sondern als ein sinnhaltiger, geschlossener Bau. Ob wir das erreichen? Wir müssen im Kleinen getreu sein! Und die Hoffnung nie aufgeben! Mehr weiß ich nicht.

Alfred Mann.

Buchbesprechungen.

Deutsche Volkheit. Verlag Eugen Diederichs, Jena; 1925. Preis je Band 2.— Mk.

Ida Naumann, Altgermanisches Frauenleben. 74 S.

Paul Herrmann, Nordische Heldensagen nach Saxo Grammaticus. 80 S.

Paul Herrmann, Dänische Heldensagen nach Saxo Grammaticus. 80 S.

Friedrich Sieber, Wendische Sagen. 80 S

Fritz Wortelmann, Alte Landsknechtsschwänke. 84 S.

Hermann Gumbel, Alte Bauernschwänke. 84 S.

Erna Barnick, Das Volksbuch von Barbarossa und Geschichten von Kaiser Friedrich dem Andern. 80 Seiten.

Heinrich Marzell, Die Pflanzen im deutschen Volksleben. 96 S.

„Wir brauchen in unserer Sprache ein Wort, das wie Kindheit sich zu Kind verhält, so das Verhältnis Volkheit zum Volk ausdrückt. Der Erzieher muß die Kindheit hören, nicht das Kind, der Gesetzgeber und Regent die Volkheit, nicht das Volk.“

Goethe (Dichtung und Wahrheit).

Goethe, der unserer Sprache so viele Worte geschenkt hat, ist mit seiner Wortprägung „Volkheit“ nicht durchgedrungen. Man hat den Ausspruch vergessen, denn seine Zeit war noch nicht gekommen. Fast ein Jahrhundert lang stand nur der ordnende Verstand hoch im Kurs, der Instinkt, das Gefühl, waren schlecht angesehen. Erst die neueste Zeit hat uns die entscheidende Wendung gebracht, daß nicht wissenschaftliches Denken und wissenschaftliche Erkenntnis das einzige Ziel ist, daß vielmehr daneben, vielleicht darüber die geheimnisvollen instinktmäßigen Zusammenhänge stehen, aus denen die Tat entspringt. Wie aber, wenn wir uns so sehr als Übergangsmenschen fühlen, daß unsere Instinkte trüb und gebrochen sind, daß ein Erlahmen der schöpferischen Tätigkeit eingetreten ist? Denn nicht um solche Taten handelt es sich, die ein Riesenkraftwerk schaffen und ein Flugschiff zum Nordpol treiben, während die Seele dabei rettungslos im Zivilisationsbrei der Großstadt versinkt.

Vielleicht ist es ein Ausweg, das Bewußtsein wieder lebendig werden zu lassen, wie sehr wir als Volk und Einzelmensch in der Überlieferung verwurzelt sind. Wenn wir wieder zu dem Gedanken erwachen, daß wir eine Schicksalsgemeinschaft sind, kann vielleicht hieraus eine Überwindung des Gefühls der Zerrissenheit kommen, eine neue seelische Lage, die neue schöpferische Taten ermöglicht.

Ein wagemutiger Verleger, der sich immer als Verwalter geistigen Gutes gefühlt hat, stellt uns mit einem Stab von Mitarbeitern eine reiche Auswahl von Büchern hin, die uns quellenmäßig zum Seelentum unserer Vergangenheit führen wollen. Es handelt sich dabei nicht um eine Wiederbelebung toter Formen, sondern um ein Suchen nach jener Kraft, die diese Formen geschaffen hat und die in uns fast verschüttet ist. —

Die drei erstgenannten Bände führen in die altgermanische Zeit zurück. Über das Leben der Südgermanen, von denen unser Volk abstammt, gibt es nur sehr wenige literarische Zeugnisse, denn das meiste ist untergegangen. Eine der wichtigsten Quellen waren immer die Berichte der Römer, ganz besonders die Schriften des Tacitus. Aber wir wissen heute, daß Tacitus durchaus nicht der objektive Berichterstatter war, als der er bis vor kurzem angesehen wurde. Er hat eine Tendenzschrift für seine Landsleute verfaßt, in der er das Leben der germanischen Nachbarn etwas zu sehr idealisiert und Licht und Schatten mehr nach seinen Absichten als nach der Natur verteilt. Glücklicherweise fließen die Quellen der nordgermanischen Überlieferung, besonders in Skandinavien und Island reichlicher und geben uns ein ungeschminktes Bild germanischer Verhältnisse. So stellt sich das Bild altgermanischen Frauenlebens anders dar, als es uns aus Tacitus geläufig ist. Die erhabenen Frauengestalten des Römers sind recht selten; die Frau ist so gut wie rechtlos. Sie ist Eigentum des Mannes wie vorher des Vaters und wird ohne gefragt zu werden gekauft, geraubt, verschenkt. Auch die Sittenreinheit unserer Vorfahren kann nicht durchweg bezeugt werden. Das ganze Milieu ist das primitiver landwirtschaftlicher Zustände, in denen auch praktische Gesichtspunkte in den Beziehungen von Mann und Weib maßgebend sind. Daneben finden wir auch die Höhepunkte germanischer Frauengröße, wie sie uns aus Tacitus bekannt sind.

Wird hier schon das Motiv des Helden in der Einstellung der Frau zum Manne leise angeschlagen, so ist es das Leitmotiv der beiden nächsten Bände. Sie fußen auf einem dänischen Geschichtsschreiber des 13. Jahrhunderts, Saxo Grammaticus, der die zerstreute Überlieferung sammelt und in lateinischer Sprache eine Fülle altgermanischen Sagengutes übermittelt. Von den mancherlei Tönen, die hier erklingen und sich zu einer Symphonie des Heldentums vereinigen, des maßlos unbändigen und des klug abwägenden, sei hervorgehoben, wie in einzelnen Geschichten der alte Götterglaube mit dem vordringenden Christentum um die Herrschaft ringt und sich noch zum letzten Male im Todeskampfe aufbäumt. Ferner finden wir hier die berühmte Quelle zu Shakespeares Hamlet in der düsteren Amledsage, wir finden auch den wandernden Wald aus Macbeth, der dem König seinen Sturz kündigt. Aus mehreren Geschichten spricht ein krankhafter Haß des Dänen Saxo gegen die deutschen Nachbarn im Süden, der einen Rückschluß auf die überragende politische Stellung des damaligen Reiches gestattet. Ist es nicht auch heute noch so, daß die germanischen Stämme, die gerade im Schatten stehen, ihrem jeweiligen großen Bruder den Platz an der Sonne neiden?

Idyllischer sind die folgenden Bände gegenüber den gewaltigen Heldenmären. Die wendischen Sagen sammeln Überlieferungen des sich rasch vermindernden Stammes, der als Fremdling slawischer Herkunft in der Lausitz eingesprengt ist. Vieles erinnert an deutsche Sagen, wie die unheimlichen Wesen des sommerlichen Feldes und die Nixen und Wassermänner des Spree- und Elstergebietes. Kämpfe mit den Deutschen und überraschende Anklänge an die Barbarossasage vom Kyffhäuser stecken in den Sagen vom verborgenen Wendenkönig.

In den Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit führen die Bände von Landsknechts- und Bauernschwänken. Die romantische Gestalt des Landsknechts wird hier nicht von der Feder des heutigen Historikers gezeichnet, sondern dargestellt aus der realistischen Nähe der alten Schwankbücher. Wenn auch meist nur possierliche Stückchen mitgeteilt werden, so kann man genug von dem Ernst und Graus der Zeit zwischen den Zeilen lesen. Auch die Führer der Landsknechte treten auf, vor allem Kaiser Maximilian. Welch Zeichen des Verfalls sprechen aus dem Scherz des Kaisers: „Ich bin ein König der Könige, denn wenn ich schon meinen Fürsten etwas auftrage, so tun sie es, — wenn es ihnen gefällt, wo nicht, so lassen sie es, als wären sie selbst auch Könige und mächtig genug“.

Das Bild des Bauern hat sich in den Jahrhunderten wenig verändert. Grade so, wie heute Witzblätter und Anekdotensammlungen einen großen Teil ihres Spottes über den Bauern ergießen, so nehmen ihn die meist städtischen Schwankdichter aufs Korn in immer wiederkehrenden Eigenschaften, Dummheit und Pffiffigkeit, wie es etwa auch Hans Sachs in seinen Fastnachtsspielen tut. Aber der Bauer rächt sich an seinen Bedrückern, dem Adel, der niederen Geistlichkeit, den Städtern und ist oft genug der, der zuletzt lacht.

Weil die Quelle des Bandes die alte Schwankliteratur des 15. und 16. Jahrhunderts ist, so darf man hier nicht die rührselige, schäferliche Einstellung suchen, die das 18. Jahrhundert unter dem Schlagwort „Zurück zur Natur“ findet und die neue Züge im Bauern entdeckt.

Das Volksbuch von Barbarossa, wunderschön im Stile alter Volksbücher gedruckt und mit alten Holzschnitten geziert, läßt erkennen, wie das Volk in seiner mythenbildenden Kraft unbekümmert um die historische Wahrheit die Figur seines Helden mit immer neuen Zügen ausstattet, Begebenheiten aus dem Leben anderer auf ihn häuft und schließlich zwei gewaltige Hohenstaufen, Friedrich I. und Friedrich II. miteinander verschmilzt und in seiner politischen Sehnsucht ein altes Märchenmotiv einführt in der Sage vom Kaiser, der im Kyffhäuser einer besseren Zukunft entgegenharrt. Wie die Sage sich ausbildet, wächst und eigenes Leben gewinnt, zeigen die Zusätze zum ursprünglichen Sagenbuch aus späteren Quellen.

Die Sage, das Märchen, den Mythos braucht man nicht bloß in diesen Gestalten der politischen oder Kulturgeschichte zu suchen. Wie auch die Natur hereingezogen wird, zeigt der Band von den Pflanzen im Volksleben. Unerschöpflich und unendlich reich sind die Beziehungen gerade

des deutschen Menschen zum Walde, die schon tief in die altgermanische Mythologie verflochten sind. Davon gibt es Proben in dem Bändchen. Dazu treten die Beziehungen des Menschen zu den Pflanzen, mit denen er sonst in Berührung kommt, seien sie ihm wichtig als Nahrung, als Zauber- oder Heilmittel. Jedes naturnahe Volk hat eine reiche Überlieferung auf diesem Gebiete, und daß diese Überlieferung noch keineswegs tot, sondern heute noch wirksam und mächtig ist, können wir alle von uns bestätigen. Denken wir etwa nur an den Weihnachtsbaum oder an die Blumen mit ihrer symbolischen Bedeutung. —

Wie es von dem Verlage nicht anders zu erwarten ist, sind die Bände überaus schön gedruckt in einem klaren, festen Satzspiegel und mit Nachbildungen alter Holzschnitte, Stiche und Gemälde geschmückt. Eine große Reihe weiterer Bände sind angekündigt.

Erich Schmidt.

Reinhard Buchwald, Dennoch der Mensch! Die Volkshochschule als geistige Bewegung. Verlag Eugen Diederichs, Jena; 1925. 110 Seiten. 3,50 Mk.

Die Schrift handelt — daher ihr Titel! — „vom Vorrecht des Menschen, und zwar des geistigen, vor allen Dingen der Erde“. In sechs Betrachtungen (Warum Volksbildungsarbeit? Die geistige Bewegung. Zerfall und Aufbau. Die Schule. Das Tribunal. Die Zukunft) wird dieses pädagogische Glaubensbekenntnis bezeugt.

Die Volkshochschule ist dem Verfasser „etwas Ursprüngliches, Notwendiges, etwas, das organisch entstanden und gewachsen ist, keine Einrichtung, sondern Ausdruck einer geistigen Bewegung“. Fragt man, „was die von ihr Erfassten im Innersten und in Wahrheit treibt“, so muß die Antwort lauten: „Es ist dreierlei: sie suchen einen Lebensinhalt in einem sinnlosen Zeitalter; Klarheit in der Zeit der Unklarheit Gemeinschaft in der Zeit des Egoismus und des Individualismus.“ Freilich: „Wer in der Tagessorge der Volkshochschule steht, der fragt sich oft: ob nicht das Kleine und Kleinliche, das er erlebt, zu groß ist, und er muß sich zwingen, der wesentlichen Quellen seiner Sache eingedenk zu bleiben. Aber diese Quellen springen ihm, wenn er nur sehen will, immer wieder leibhaftig entgegen; es ist kein Selbstbetrug: sie sind da.“ „Gegenüber dem Märchen vom Scheitern der deutschen Volkshochschule ist immer wieder festzustellen: es ist ein großer Stamm alter Teilnehmer geblieben, und immer neue haben sich . . . hierher gefunden. Und was noch mehr bedeutet: Leiter und Lehrer haben ausgehalten, neue Helfer haben sich gefunden, trotz häufigem Mißerfolg, Undank, ja Verdächtigungen.“ Um dieser Menschen und ihrer Ziele willen, die sich auch zusammenfassen lassen in dem „Pindarischen Gebot: Werde, der du bist!“, darum treiben wir diese Volksbildungsarbeit; sie ist „Selbstbildungsbewegung der Erwachsenen“.

Ich muß darauf verzichten, auf Einzelheiten der Schrift hier weiter einzugehen. Sie verdient es, nicht nur überlesen, sondern Abschnitt für

Abschnitt durchgearbeitet zu werden. Nur dies sei noch besonders hervorgehoben, daß sie sich im Beitrag „Zerfall und Aufbau“ zu bedeutender Höhe geistesgeschichtlicher Betrachtung erhebt. Im übrigen behalte ich mir vor, später in größerem Zusammenhange auf Buchwalds Darlegungen zurückzukommen; aber ich wollte doch jetzt schon mit Nachdruck auf sie hingewiesen haben.

Alfred Mann.

Hans Freyer, Theorie des objektiven Geistes. Eine Einleitung in die Kulturphilosophie. Verlag B. G. Teubner, Leipzig und Berlin; 1923. 120 Seiten. 2 Mk.

Der reiche Inhalt dieser Schrift mit ihren tiefen Grundgedanken und einer Fülle feinsten Anregungen ist schon von Freyer in einer so knappen (allerdings klaren und packenden) Darstellung zusammengerafft, daß es schwerlich möglich ist, noch einen Auszug daraus zu geben, der unmißverständlich bliebe.

Aus zwei Gründen begrüßen wir das Buch hier mit herzlicher Dankbarkeit. Einmal sind wir ja der Meinung, es komme in unseren Volkshochschul=Arbeitsgemeinschaften ganz wesentlich darauf an, daß die Teilnehmer sich untereinander in neuer Weise verstehen lernen, und daß sie lernen, miteinander „objektivierte Dokumente fremden Menschentums“ zu verstehen; und deswegen beschenkt uns diese Schrift so reich, zu deren zentralen Begriffen das „Verstehen“ gehört. Zum anderen habe ich in mehrjähriger Volkshochschul=Unterrichtspraxis erprobt, wie dieser Freyerschen Schrift eine merkwürdige Verbindung philosophischer und pädagogischer Potenzen innewohnt, so daß sie die fruchtbarste Grundlage für philosophische Erörterungen und die Erziehung philosophischen Denken abzugeben vermag.

Alfred Mann.

Robert Gaupp, Psychologie des Kindes. 5. Auflage. Verlag B. G. Teubner, Leipzig und Berlin; 1925. 192 Seiten. 3 Mk.

Seit reichlich anderthalb Jahrzehnten verfolge ich den Gang dieses Büchleins aus der Sammlung „Natur und Geisteswelt“ und muß bekennen: es ist mir immer lieb gewesen.

Wenn wir unserem Volkshochschulunterricht schon einmal ein Buch zugrunde legen wollen — und warum sollte man das nicht auch gelegentlich tun? —: hier liegt ein Buch vor, das m. E. dazu in hervorragender Weise geeignet ist. Wissenschaftlich völlig einwandfrei, gibt es sich in einer Sprache, die auch der Leser verstehen kann, der keine Fachkenntnisse mitbringt. Es kann daher auch zum Selbststudium benützt werden.

Das Buch behandelt die seelischen Erscheinungen der frühen Kindheit (beginnend mit dem Säugling), die Psychologie des Schulkindes, widmet einen besonderen Abschnitt den Geschlechtsunterschieden im Kindesalter und schließt mit einem Anhang über die reifende Jugend.

Die neuen größeren Arbeiten von Stern, Bühler und Koffka sind in der fünften Auflage sorgfältig berücksichtigt.

Das Büchlein ist so anziehend wie der Gegenstand, den es behandelt.

Alfred Mann.

Kröners Taschenausgabe. Verlag Alfred Kröner, Leipzig; 1926.

Konrad Sturmhoefel, Geschichte des deutschen Volkes.

1. Teil: Von den Anfängen bis zum Tode Friedrichs des Großen. 261 S., 4 Bilder. Geb. 2.50 Mk.

2. Teil: Vom Tode Friedrich des Großen bis zum Ausbruche des deutsch-französischen Krieges (1870). 271 S., 4 Bilder. Geb. 2.50 Mk.

Albrecht Wirth, Deutsche Geschichte von 1870 bis zur Gegenwart. 320 S., 4 Bilder. Geb. 3,25 Mk.

Die neue Auflage der vielgekauften deutschen Geschichte von Konrad Sturmhoefel ist in ihrer Darstellung unverändert geblieben, nur ist ihr ein Verzeichnis der behandelten Personen und Tatsachen und eine Zeittafel beigegeben worden, so daß sie jetzt auch als Nachschlagebuch gut zu brauchen ist. Da St. den Leser nur bis zum Ausbruch des deutsch-französischen Krieges von 1870 führt, hat der Verlag durch den schon als volkstümlichen Geschichtsschreiber der Neuzeit hervorgetretenen Albrecht Wirth dieser deutschen Geschichte einen dritten Band hinzufügen lassen, der von 1870 bis zur Gegenwart führt, d. h. bis 1925, der aber in sich selbst abgeschlossen auch allein verwendbar ist. Der klaren politischen Entwicklungsgeschichte, die besonders auf die Einkreisung Deutschlands und den Weltkrieg eingeht, fügt Wirth je einen Abschnitt über „Ausbreitung der Deutschen“, „Auswanderung“ und „Entwicklung der deutschen Kultur“ ein.

Die handlichen (Taschenausgabe!) frisch geschriebenen Bände werden auch Volkshochschülern willkommen sein, die eine kürzere Darstellung der deutschen Geschichte suchen, da sie durch die vielen anschaulichen Einzelzüge fesseln und doch die großen Zusammenhänge hervortreten lassen. Für katholische Volkshochschüler sind sie freilich wegen der scharfen Stellungnahme der Verfasser in kirchlichen Streitfragen abzulehnen. Bei Neuauflagen wird eine Milderung der Ausdrücke in der Beurteilung des politischen Katholizismus empfohlen, die dadurch sachlicher und gerechter ausfallen würde.

Rudolph Herzog.

Brockhaus, Handbuch des Wissens in vier Bänden. 1. Bd. Verlag F. A. Brockhaus, Leipzig; 1925. 736 Seiten; mit zahlreichen Abbildungen, Karten usw. 19 Mk. (gebunden).

Konversationslexikon und Volkshochschule? Wasser und Feuer! Es kann keine Frage mehr sein unter den Freunden der neuen Volksbildungsarbeit: das Bildungsideal der Enzyklopädisten mußte verabschiedet werden — gerade um der „Bildung“ willen. Und die Richtlinien für die Schüler der

Breslauer Volkshochschule warnen ausdrücklich davor, „sich zum wandelnden Konversationslexikon zu machen“.

Und dennoch begrüßen wir auch hier das Wiedererscheinen des „Brockhaus“, unter welchem Namen seit Jahrzehnten das treffliche Nachschlagewerk allenthalben bekannt ist. Wer allerdings meint, mit der Erörterung eines Begriffs, mit der Erkenntnis eines Gegenstandes „fertig“ zu sein, wenn er den Artikel unter dem betr. Schlagwort durchgelesen hat, dem ist nichts gemein mit uns. Aber wer zwingt uns denn, dies Lexikon so töricht zu benützen? Das Buch selbst jedenfalls nicht. Im Gegenteil: mit den jeweils angefügten Literaturangaben, die einen großen Vorzug des Werkes darstellen, weist es gerade nachdrücklich auf die Notwendigkeit weiteren Studiums hin und zeigt Wege möglicher Vertiefung.

Und gerade aus der Psychologie des Volkshochschulunterrichts heraus erscheint solch ein Sammel-Nachschlagewerk sehr nützlich, ja notwendig. Darüber ließe sich eine in die Tiefen der Denkpsychologie dringende Arbeit schreiben. Wir müssen uns hier vorderhand mit kurzen Andeutungen begnügen: fortwährend tauchen in den Unterrichtsgesprächen unserer Arbeitsgemeinschaften Namen, Begriffe, Fragen nach Ereignissen u. dgl. m. auf, die mit dem Zentrum der Untersuchung wenig oder nichts zu tun haben, über die oft keiner der Teilnehmer (den Lehrer mit eingeschlossen) richtig Bescheid zu sagen weiß, die nun aber irgendwie eine Denkbeunruhigung darstellen und der Hauptuntersuchung hinderlich bleiben solange, als sie nicht durch eine — wenn auch flüchtige — Erklärung fixiert sind. In diesen Fällen bringt das Nachschlagen im Lexikon sofortige Denkentlastung. Man verstehe mich nicht falsch: ich wünsche nicht etwa, daß die Untersuchungen in den Volkshochschularbeitsgemeinschaften nach vorher genau festgelegtem Programm unweglos ablaufen, daß Einwände, Fragen, neu auftauchende Gesichtspunkte „als nicht zur Sache gehörig“ an die Wand gedrückt werden sollen. Ich habe mich darüber ja schon öfters unmißverständlich ausgesprochen und darf z. B. auf den in vorliegendem Heft wiedergegebenen Vortrag über das Volksdenken verweisen. Ich meine vielmehr nur jene tatsächlich ganz peripherischen Denkreize, die ja auch auf diesen „Umwegen“ und „Seitenuntersuchungen“ selbst gleichfalls ständig auftauchen. Hier wird die Erziehung zum richtigen Gebrauch des Buches, unter Umständen des Lexikons, eine Erziehung zur nirgends entbehrlichen Denkökonomie. Man könnte weiter ausführen, wie solche Denkreizungen und ihre notwendige Abreaktion gerade in unserer Zeit der Verbildung¹⁾ eine immer schwierigere pädagogische Aufgabe werden, und welche Bedeutung dabei dem Lexikon als Hilfesinstrument zukommt. Aber darüber schreibt vielleicht jemand eine Doktorarbeit. Im Ernst! Wir müssen anfangen, Ausschau nach jüngeren Mitarbeitern zu halten, nicht bloß nach solchen, die als Lehrer an der Volkshochschule wirken sollen, sondern nach solchen, die uns helfen, die Fülle aufbrechender methodischer und unterrichtspsychologischer Probleme wissenschaftlich zu bewältigen. Der Gedanke der Arbeitsgemeinschaft ruft nach immer erneuter und neuartiger Verwirklichung.

¹⁾ Vgl. Seite 144/145 dieses Heftes.



Man sieht: so entschieden und eindeutig wir es auch abweisen müssen, daß Lexikonwissen gleich Bildung gesetzt wird, so wichtig kann doch auch für unsere Zwecke das Lexikon werden. Und deswegen soll eben auch hier auf den „Brockhaus“ mit warmer Empfehlung hingewiesen sein.

Der vorliegende erste Band reicht von A bis Ezzo. Rühmend muß die ausgezeichnete Ausstattung (Papier, scharfer Druck, gute Abbildungen) hervorgehoben werden. Der Preis ist verblüffend billig.

Alfred Mann.

Schlesien. Herausgegeben vom Schlesischen Verkehrsverband Breslau. Bearbeitet von Verkehrsdirektor *Hallama*. Dari-Verlag, Berlin-Halensee; 1925. Preis: geb. 6.— Mk., brosch. 3.— Mk.

Zu der Besprechung dieses Werkes in Nr. 6/7 dieser Blätter möchten wir bemerken, daß die Besprecherin wohl den Zweck des Werkes nicht ganz erkannt hat. Das Buch ist vom Schlesischen Verkehrsverband als Werbebuch herausgegeben worden. Es konnte sich daher nicht in allgemeinen Abhandlungen bewegen, sondern es mußte den Einzelheiten, den verschiedenen Gegenden, Städten usw. Schlesiens gerecht werden. Aus diesem Grunde ist mehr oder weniger die beschreibende Form gewählt worden, damit nämlich der Außenstehende sich über Schlesien im einzelnen, wenigstens über die wesentlichsten Züge, unterrichten kann. Das ist sehr wichtig bei der leider vielfach verbreiteten Unkenntnis über Schlesien außerhalb Schlesiens und in Schlesien selbst. Beispielsweise wissen selbst Schlesier sehr wenig von den Schönheiten der Gegend an der polnischen Grenze. Allgemeine Betrachtungen hätten den Zweck nicht erreicht.

Ferner ist es der Besprecherin entgangen, daß ein Teil der Aufsätze im hinteren Teile des Werkes Anzeigen sind. Es ist nicht üblich, daß man Anzeigen bespricht, denn es ist nicht möglich, daß auf Anzeigen ein so weitgehender Einfluß ausgeübt werden kann, wie dies bei dem redaktionellen Teile der Fall ist. Der eigentliche redaktionelle Teil schließt mit dem Artikel über Breslau. Schließlich muß auch dem widersprochen werden, daß Kunst und Kunstgewerbe nur ein beschränkter Raum gewidmet ist. Es ist unmöglich, allzu breit zu werden, weil sonst ein solches Buch Formen annimmt, die es unverkäuflich machen. Der Aufsatz über Kunst und Kunstgewerbe nimmt 10 Seiten ein, ist also fast der umfangreichste aller Aufsätze. Die Aufsätze aus der Wirtschaft Schlesiens sind mit Ausnahme des allgemeinen Aufsatzes bezahlte Anzeigen. Nur auf diese Weise ist es überhaupt möglich, ein solches Werk zu finanzieren und es billig zu verkaufen. Im übrigen entsprechen diese Anzeigen ebenfalls dem Zwecke des Werkes, für Schlesien, und zwar in diesem Falle für Schlesiens Wirtschafts-Unternehmungen, zu werben. Alles in allem bitten wir, aus dem Gesagten zu entnehmen, daß es nicht so einfach ist, ein solches Werk in dieser Aufmachung zu so billigen Preisen herauszubringen. Es spricht dabei sehr die Geldfrage mit.

Schlesischer Verkehrsverband.

Marianne Bruns, Seliger Kreislauf. Gedichte. Kunstwart-Bücherei.
Preis Mk. 1.—.

Es klingt heute nicht hörbar wieder aus der Welt, wenn ein Dichter seine Stimme erhebt. In dem heutigen Dasein ist zuviel Geräusch. Aus dem rationalen Treiben des äußeren Lebens klirrt es herüber in die seelische Welt und formt heimlich, aber unentrinnbar an der inneren Wesensart des Menschen. Immer seltener werden Stunden erlebt, in denen sich die Seele voll verschenkt an ihre eigene Welt. Stunden, in denen Sehnsucht lebt, sich zu spiegeln in dem Quell, der aus Dichterbrust emporsteigt, — irgendwo — ungeachtet aller Gleichgültigkeit des Taglebens. Steigen sie aber auf, so sollte man die Gedichte von *Marianne Bruns* zur Hand nehmen. Sie ist eine junge *Breslauer* Dichterin. Im vorliegenden Band ist die erste Sammlung ihrer Gedichte erschienen; doch schon aus dieser Veröffentlichung ist zu erkennen, daß der deutschen Lyrik mit dieser Dichterin ein neuer Stern aufgegangen ist. Der Grund für die schöpferischen Möglichkeiten ihres Könnens ist reich und wundervoll vielgestaltig. Neben Liebeslyrik, in der Töne von zartester Innigkeit und leidenschaftlichster Dämonie schwingen, steht unvermittelt, aber ebenso aus blutvollem, starkem Impuls hervorbrechend, der Zyklus: Tiergarten, in dem Tierbilder in freien Rhythmen und prachtvoller Herbheit gestaltet sind. In einigen Elfenliedern sprüht Grazie und Schelmerei, biegsam und leicht in Form gegeben.

Der ewigen Tragik menschlicher Sehnsucht geben wieder andere Gedichte Ausdruck.

Aus der langen Gedichtreihe sei noch besonders die satirische Glosse über die Herkunft des Dichters hervorgehoben: ein autoritätloses und pietätloses aber köstlich-munteres Spottgedicht.

Gestaltungskraft und ernster Formungswille ist Marianne Bruns eigen, und starkes Leben durchpocht überall hörbar ihre Gedichte. Die Zukunft wird ihren Namen nennen.

Frida Gocksch.

Mitteilungen.

Für die Benützung des *Breslauer Volkshochschulheims*¹⁾ ist folgende *Heimordnung* festgesetzt worden: 1. Das Heim steht Volkshochschulgruppen für Lese- und Spielabende und ähnliche Zusammenkünfte zur Verfügung. Für Abhaltung von Lehrgängen kann es nicht vergeben werden. Einzelbesucher haben Zutritt, soweit das Heim nicht von Gruppen besetzt ist. 2. Gruppen, die das Heim benutzen wollen, fragen durch einen Vertrauensschüler im Volkshochschulamt an, ob es für den gedachten Abend frei ist. 3. Der Vertrauensschüler erhält vom Volkshochschulamt einen Ausweis, gegen dessen Vorlegung ihm vom Heimwart die Heimschlüssel

¹⁾ Vergl. Seite 125/126 dieses Heftes.

ausgehändigt werden. Er hat diese nach Verlassen der Räume sofort wieder beim Heimwart abzuliefern. Im übrigen ist die im Heim angeschlagene Schlüsselordnung genauestens zu beachten. 4. Die Vertrauensschüler der einzelnen Gruppen übernehmen die Verantwortung dafür, daß die Räume in ordnungsmäßigem Zustande belassen werden. Insbesondere ist darauf zu achten, daß beim Weggang des Letzten sämtliche Fenster geschlossen werden. Falls das Feuer im Ofen nicht vollständig erloschen ist, muß die Abzugsklappe nach dem Rohr geöffnet werden; die unteren Ofentüren sind zu schließen. Beide Ausgangstüren des Heimes müssen sorgfältig abgeschlossen werden. 5. In das auf dem Bücherbrett liegende Heimbuch trägt sich jeder Besucher des Heimes ein. Bei geschlossenen Gruppen genügt auch Angabe der Gruppe, der Besucherzahl und des Namens des Vertrauensschülers. 6. Zur Unterhaltung des Heimes besteht eine Heimkasse, in die wohl, wer dazu in der Lage ist, 10 Pfennige für den Abend legt. 7. Die vorhandenen Bücher und Zeitschriften sind nur zur Benutzung im Heim bestimmt; sie dürfen daraus nicht mitgenommen werden. 8. Zur Sicherheit empfiehlt es sich, der im Vorraum untergebrachten Kleidungsstücke wegen die Außentür stets verschlossen zu halten. 9. Die Beheizung besorgt der Heimwart, wenn er rechtzeitig vorher benachrichtigt wird. 10. Sparsamkeit im Lichtverbrauch und Schonung des Heimes werden von jedem Volkshochschüler als selbstverständlich erwartet. 11. Das Rauchen kann im Heim nicht gestattet werden.

Diesem Heft ist *Titelblatt und Inhaltsverzeichnis* des vierten Jahrganges beigelegt. Wir schließen den Jahrgang diesmal schon mit dem März (nicht erst mit April) ab, um vom fünften Jahrgang an unsere Blätter immer vom April an laufen zu lassen.



Dieses Heft enthält Beiträge von: *Frida Gocksch* (Schülerin der Breslauer Volkshochschule), Breslau, Bobrauer Str. 29; Dr. jur. *Waldemar von Grumbkow* (Lehrer der Breslauer Volkshochschule), Breslau, Monhauptstr. 22; Studienrat *Dr. Rudolph Herzog* (Lehrer der Breslauer Volkshochschule), Breslau, Kaiserstr. 69; *Dr. Alfred Mann* (Leiter und Lehrer der Breslauer Volkshochschule und Mitglied ihres Verwaltungsausschusses), Breslau, Tiergartenstr. 83/85, linkes Gartenhaus; Studienrat *Dr. Erich Schmidt* (Lehrer der Breslauer Volkshochschule und Mitglied ihres Verwaltungsausschusses), Breslau, Hedwigstr. 40, Gartenhaus; *Elise Weiß* (Schülerin der Breslauer Volkshochschule), Breslau, Friedrichstr. 50.

Ausgabe dieses Heftes: Ende April 1926.