S 1904

Blätter der Volkshochschule Breslau

Inhalt:

An Heinrich Pestalozzi. Von Dr. jur. Waldemar von Grumbkow . . . . Seite 65

Johann Heinrich Pestalozzi und die deutsche Volkshochschule. Von Volkshochschuldirektor Dr. Alfred Mann . Seite 66

Die Aufgabe der religionswissenschaftlichen Lehrgänge im Rahmen der Volkshochschule. Von Volksbüchereidirektor Lic. Ernst Moering . . . . Seite 85

Buchbesprechungen: *Wilhelm Jerusalem,* Einführung in die Soziologie, S. 91; Jahrbuch für Soziologie, hrsggb. von *G. Salomon,* S. 93; *Karl Vorländer,* Kant und Marx, S. 94; *Theodor Geiger,* Die Masse und ihre Aktion, S. 95.

Organ der Schlesisch. Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung

BVHS

6. Jahrgang 1927/28 Heft 5/6

Stadtbibl. Breslau 22. 8. 27

Oberschlesische Landesbücherei

An Heinrich Pestalozzi

Vorspruch zur Pestalozzifeier der Breslauer Volkshochschule am 15. Januar 1927.

Wir grüßen dich übers Jahrhundert vom diesseit'gen Ufer
Als den durch Einsicht und Liebe gewaltigen Rufer!
Was du gelehrt aus Erfahrung, die du errungen,
War keine Sonntagspredigt, die am Montag verklungen;
War Flamme, die zündet, war Geist, der Geister erweckt!
Wir grüßen dich, Lehrer der Lehrer, den neu wir entdeckt.

Wir denken dein, der die Schätze Erkennen und Wissen
Du glühenden Herzens dem Schatzhaus der Wen'gen entrissen,
Vertrauend und weise sie unter die vielen zu streu'n,
Keinen ärmer zu machen, alle von Grund zu erneu'n.
Unter uns wirkt, was du lebtest, heute und hier;
Dein denken wir, Bildner des Volkes, das wir sind, auch wir!

Dir danken wir, der du, ein Gärtner, mit Liebe gepflegt,
Was in der Seele des Kindes, des Menschen sich regt;
Der du zerrissen die Fesseln des äußeren Zwangs,
Lauschen gelehrt einen jeden aufs Tönen des inneren Klangs,
Daß zu sich selbst sich entfalte ein jeder aus sich!
Wir danken dir, Wecker der Seele, Erweckte durch dich.

Der aus Vereinz'lung du halfest den Menschen befrei'n,
Weil du ihn lehrtest, dienend dem Ganzen sich weih'n,
Und andre, ob Freunde, ob Gegner, aus sich verstehn —
Du hast den Weg uns gezeigt, wir sind's, die entschlossen ihn gehn:
Wir kämpfen uns frei aus dem Drang des Begehrergewühls
Und folgen dir, Künder des großen Gemeinschaftsgefühls,
Dir, Pestalozzi!

Waldemar von Grumbkow.

Johann Heinrich Pestalozzi und die deutsche Volkshochschule.

Nachschrift der Rede, die in der öffentlichen Pestalozzi-Gedenkfeier der Breslauer Volkshochschule am 15. Januar 1927 gehalten worden ist.

„Heinrich Pestalozzi / Geboren in Zürich am 12. Jänner 1746 / Gestorben in Brugg am 17. Hornung 1827 / Retter der Armen auf Neuhof / Prediger des Volkes in Lienhard und Gertrud / Zu Stans Vater der Weisen / Zu Burgdorf und Münchenbuchsee Gründer der neuen Volksschule / In Iferten Erzieher der Menschheit / Mensch, Christ, Bürger / Alles für andere, für sich nichts / Segen seinem Namen!"

Möchte so einfach, und doch so liebevoll und erinnerungsreich wie dieser Grabstein, den der dankbare Aargau Vater Pestalozzi setzte, jede Gedenkfeier sein, die man dem ersten deutschen Volkslehrer in den kommenden Wochen veranstaltet! Man sollte sich tatsächlich hüten, dabei blendenden Prunk zu entfalten, gemachte Großartigkeit hineinzulegen. Es wäre stilwidrig; es würde dem tiefsten Wesen des Mannes nicht anstehn, den wir meinen. Hier geht es ja um etwas ganz Schlichtes, Menschliches, um — wenn wir in der Sprache Pestalozzis selbst reden wollten — etwas durchaus „Elementares", — nämlich: in dieser Stunde rührt durch ein Jahrhundert hindurch eines guten Menschen Hand warm und weich uns ans Herz; und läßt uns verspüren, daß er noch lebt, ob er gleich starb.

Den Tod eines solchen Mannes umfängt die Schau des Nietzsche-Zarathustrawortes vom „Torweg Augenblick": „Siehe diesen Torweg ... Zwei Wege kommen hier zusammen ... Diese lange Gasse zurück: die währt eine Ewigkeit. Und jene lange Gasse hinaus — das ist eine andere Ewigkeit". Mit dem Rüstzeug einer langen Ahnenreihe ausgestattet und erfüllt vom Geiste der Ewigkeit, dessen Künder und Täter er wird, geht der Große seinen Weg vielleicht siebenzig Jahre oder, wenn es hoch kommt, achtzig. Und wenn sein Leben köstlich ist, dann ist es Mühe und Arbeit für andere. Endlich aber hinterläßt er eine Spur, die unvergänglich scheint, und aus der der Samen unermeßlichen Segens quillt für Geschlechter und Geschlechter.

Dies gilt gewiß von Johann Heinrich Pestalozzi.

Er hat allerdings schon „zu Lebzeiten" hohen Ruhm geerntet, hat es eben „erlebt", daß Fürsten und Könige von ihm Rat und Hilfe holten, Führer des Geistes und Lehrer des Volkes zu ihm wallfahrten und bei ihm lernten. Aber was möchte dies alles gelten ohne sein Wirken über den Tod hinaus? Und er selbst hat das vorhergewußt (auch hierin die Art des bedeutenden Menschen bewährend); so meint er einmal: „Jetzt weiß ich wohl, daß ich bloß eine schwache Kohle in feuchtes, nasses Stroh lege, aber ich sehe einen Wind — und er ist nicht mehr ferne — er wird die Kohle anblasen, das nasse Stroh um mich her wird sich allmählich trocknen, dann warm werden, dann sich entzünden, und dann brennen. Ja, Geßner, so naß es jetzt um mich her ist, es wird brennen, es wird brennen!" Und es brannte!

Drei Gruppen von Bewahrern, Weiterträgern und Bewährern seiner Ideen haben wir besonders zu nennen.

Da sind zunächst die Staatsmänner sowie die feingebildeten und selbst pädagogisch tätigen Verwaltungsbeamten vom Schlage der Nicolovius, Süvern, Wilhelm von Humboldt und des Freiherrn vom Stein in Preußen. Daß — um wenigstens darauf mit einigen Worten genauer einzugehen — ein so politischer Kopf wie der Freiherr vom Stein für den Schweizer Erzieher das lebhafteste Interesse gewann, kann den Kenner der Verhältnisse nicht wundernehmen. Denn was Stein fürs öffentliche Leben anstrebte, fand er im Reich der Erziehung durch Pestalozzi vorgebildet: nämlich den Menschen durch Selbsttätigkeit bei Erledigung wertvoller und den Kräften des Ausführenden entsprechender Aufgaben zur Selbständigkeit und zum verantwortungsbewußten Dienst an der Gemeinschaft zu führen. Von hier fällt Schlaglicht auf die Wechselbezogenheit eines Teiles der Aufgaben, die wir auch in den Erörterungen über die Volkshochschule als Volks- und Volk-Bildung nebeneinanderzusetzen gewohnt sind. Steinsche Demokratie braucht im Pestalozzischen Geiste erzogene Staatsbürger; und Pestalozzis Schule findet günstigste Lebensbedingungen, wo ein Volk seinen Staat nach Steinschen Grundsätzen aufbaut. Wobei wir noch besonders bemerken, daß die Wendung des Freiheitsgedankens vom (mehr oder minder sentimentalen) „frei wovon?" zum (verpflichtenden, schließlich auch der Tragik nicht ausweichenden) „frei wozu?" die starke Klammer ist, die das Wollen beider Männer fest zusammenfügt.

Zu den Staatsmännern gesellten sich und ihnen wiesen vielfach die Wege nach Iferten die großen Führer des geistigen Lebens. Besonders zu erwähnen wäre hier nochmals Wilhelm von Humboldt, vorzüglich aber der Prediger der deutschen Aufgabe in jenen Tagen: Johann Gottlieb Fichte. In der neunten seiner — auch heut noch mehr genannten als durch eindringliches Studium bekannten — „Reden an die deutsche Nation" über die Frage, „an welchen in der Wirklichkeit vorhandenen Punkt die neue Nationalerziehung der Deutschen anzuknüpfen sei", gibt er „zur Antwort: an den von Johann Heinrich Pestalozzi erfundenen, vorgeschlagenen und unter dessen Augen schon in glücklicher Ausübung befindlichen Unterrichtsgang". Er ist überzeugt: „Seine Erfindung... gibt... Nationalerziehung" und erhebt sich schließlich zu dem Ruf: Pestalozzis Pädagogik „hätte wohl das Vermögen, den Völkern und dem ganzen Menschengeschlechte aus der Tiefe seines dermaligen Elendes emporzuhelfen".

Die praktische Entscheidung jedoch bedeutete es, daß ein ganzer Stand — Pädagogen — im 19. und bis ins 20. Jahrhundert hinein sich von Pestalozzi belehren, begeistern und zu methodischer Schularbeit leiten ließ. Auch hier ragen einzelne Bannerführer über die anderen empor; wir gedenken im Vorübergehen wenigstens Adolf Diesterwegs — und welchen Lehrers Augen erglänzten nicht bei Nennung dieses sachkundigen, zielbewußten, scharfen aber auch warmherzigen Kämpen? —, ferner des einstigen Iferten-Seminaristen Friedrich Fröbel, des Begründers der Kindergärten, und Georg Kerschensteiners, der Gott sei Dank noch unter uns lebt und wirkt. Um sie geschart aber ist das Heer der deutschen Volksschullehrerschaft.

Die höhere Schule freilich hat — von wenigen ihrer Schulmeister abgesehen — mit Pestalozzi bis — man möchte sagen: vor wenigen Monaten nichts anzufangen gewußt. Süverns und Humboldts Einstellung sind nach dieser Richtung nicht zur gehörigen Wirksamkeit gelangt. Die höhere Schule baute sich bei uns vielmehr auf der Grundlage Herbartscher Pädagogik auf. Es soll nicht verkannt werden, daß sie in diesem Unternehmen aus dem Gedanken der Akribie, der peinlichen und strengen Genauigkeit und Sorgfalt, an verstandesmäßigen und sittlichen Werten herauszuholen versuchte, was möglich war. Aber ebenso gewiß ist, daß damit auch jenem Intellektualismus und Formalismus

Vorschub geleistet wurde, durch den unser Volk sich immer mehr auseinanderredete und auseinanderlebte, so daß schließlich zwei Volksteile mit zwei verschiedenen Sprachen sich bildeten, von denen der eine immer die Rede des anderen nicht versteht, ein Zustand, der ja bekanntlich zu den ernstesten und wohl am eindringlichsten erörterten Problemen unserer Volkshochschulpädagogik gehört. Erst heut, in der allerletzten Zeit, beginnt man unter der Führung des preußischen Kultusministeriums auch für die höhere Schule die Pestalozzischen Grundsätze fruchtbar zu machen. All die Verfügungen, Lehrgänge, Arbeitsgemeinschaften, Konferenzen und literarischen Diskussionen über eine arbeitsschulgemäße Gestaltung des höheren Unterrichts laufen ja letzten Endes darauf hinaus. Und wir erinnern uns hier wieder einmal an Humboldts Wort, daß ein guter Gedanke hundert Jahre brauche, um verstanden zu werden, und nochmals hundert Jahre, um zur Verwirklichung zu gelangen. Gerade jetzt, hundert Jahre nach Pestalozzis Tode, fängt man in der höheren Schule an, ihn in seiner Bedeutung für die Bildung zu verstehen.

Ganz anders im Volksschulleben! Wenn Pestalozzi „Lehrer der Lehrer" heißt, so trägt er diesen Namen mit Recht als der Begründer der Lehrerseminare und der Lehrweise in der deutschen Volksschule, mit tieferer Berechtigung aber noch deswegen, weil die Volksschullehrer und die Lehrerbewegung geradezu ihr Leben von ihm lebten. Wo sich im 19. Jahrhundert Volksschullehrer trafen, erkannten sie einander daran, daß sie Pestalozzis Bild im Herzen trugen. Solche Bilder aber brauchen Stände, wie auch ein Volk sie braucht. Und Ständen oder einem Volke derartige Bilder rauben, bedeutet: Pfeiler der Bildung einreißen, und nicht nur der „Volksbildung", sondern auch der „Standbildung" und „Volkbildung" (womit wir hier zum zweiten Mal dieses ganz wesentliche Volkshochschulproblem angerührt haben). Kehren wir von der allgemeinen Bemerkung zur besonderen Betrachtung zurück, so dürfen wir sagen: das ganze Ethos des Volksschullehrerstandes war ein Pestalozzisches. Und dem setzten sie ein schönes Denkmal, indem sie die zur Unterstützung ihrer vom Staat arg vernachlässigten Witwen und Waisen gegründeten Vereinigungen „Pestalozzi-Vereine" nannten. Mit alledem aber hat sich ergeben, daß Pestalozzi im deutschen Leben nicht zur bloßen literarischen Angelegenheit herabsank, zu einem Begriff lediglich im System der Pädagogik, sondern daß er lebendig blieb in Empfinden, Wirken und Tun. Es gehört noch heute

zum Glück so manches Volksbildners, Pestalozzi verbunden zu sein auf diesem Wege lebendiger Fortpflanzung und Überlieferung und sich ihm so schon verbunden gefühlt zu haben, ehe er überhaupt auch nur eine Zeile von ihm oder über ihn gelesen hatte. Aus den in solchen Menschen springenden primären Quellen aber muß die deutsche Volksbildung in erster Reihe sich erfrischen; die abgeleiteten Quellen mehr oder minder mühsam erworbener Lesefrüchte wird sie unter Umständen entbehren können und manchmal sogar als Gift meiden müssen.

Wenn nun der Pestalozzische Geist durch das letzte Jahrhundert hindurch eine derartige Lebendigkeit entfalten konnte, so ist das allerdings mit dem Glücksfall zu danken, daß er in seiner Wirksamkeit nicht auf den kleinen Bezirk der Westschweiz beschränkt wurde, in dem Pestalozzis Leben wesentlich einbeschlossen blieb, sondern daß er überspringen konnte in einen mächtig aufstrebenden und sich weitenden Staat: Preußen. Auch in Verfolg dieser Einsicht gelangen wir wieder einmal zu der schon oft genug gestellten Forderung, daß für unsere Volksschule und Volkshochschule bei aller heimatlichen Verwurzelung heut die Losung lauten muß: die deutsche Volksschule, die deutsche Volkshochschule (wogegen wir es schließlich ertragen können, wenn es daneben noch weiterhin in Befriedigung partikularistischer Ansprüche heißt: Münchener Bier und Brieger Spritzkuchen, oder demnächst von neuem: preußischer Kommerzienrat und bayerischer Arbeitsrat).

Als Krönung aber dieser ganzen Entwicklung darf uns am heutigen Tage eben die Volkshochschule erscheinen — in doppeltem Belang. Einmal deswegen, weil ihre Arbeit ohne Vorarbeit der Volksschule und ohne Mitarbeit der Volksschullehrer nicht denkbar ist. Vielfach ist ja die grundsätzliche Verschiedenheit der Volkshochschularbeit von aller sonstigen Schularbeit aufgedeckt und gezeigt worden, wie Berufslehrer in der Volkshochschule versagen und gerade „Laien" ihr pädagogisch Wesentliches treffen können. In solchen Feststellungen liegt manche — gelegentlich auch überraschende, gelegentlich schmerzende — Wahrheit. Aber es hieße ja natürlich die Dinge toll und blind auf den Kopf stellen und einen glücklichen Gedanken in Verrücktheit verkehren, wollte man meinen, diese Volkshochschule sei möglich ohne jene Volksschule und ihre Lehrer. So etwas könnte (von gewissenlosen Blendern sehen wir ganz ab) nur behaupten, wer die betreffenden Verhältnisse und Menschen nur allzusehr von außen kennt und

von zufälligen Begegnungen (die ja vielleicht darnach gewesen sein mögen). Es ist aber auch von keinem verantwortlichen Führer der Volkshochschulbewegung behauptet worden, wie wir ganz grotesken Mißverständnissen gegenüber (hoffentlich nur solchen!) feststellen müssen.

Umgekehrt wird nun möglicherweise der Geist der Volkshochschule die notwendige Kraft entwickeln, um eine Aufgabe zu lösen, die schon Pestalozzi als pädagogische Fundamentalaufgabe erkannte, mit der jedoch noch das 19. Jahrhundert nicht fertig geworden ist, nämlich: Herstellung der organischen Einheit in unserem Bildungswesen.

Der heutige Zustand ähnelt noch bedenklich demjenigen, den Pestalozzi im vierten Briefe über das Thema: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" also schildert: „Soweit ich den Schulunterricht kannte, kam er mir wie ein großes Haus vor, dessen oberstes Stockwerk zwar in hoher, vollendeter Kunst strahlt, aber nur von wenigen Menschen bewohnt ist; in dem mittleren wohnen dann schon mehrere, aber es mangelt ihnen an Treppen, auf denen sie auf eine menschliche Weise in das obere hinaufsteigen könnten, und wenn sie Gelüste zeigen, etwas tierisch in dasselbe hinaufzuklettern, so schlägt man ihnen einen Arm oder ein Bein, das sie dazu brauchen konnten, provisorisch entzwei; im dritten wohnt denn eine zahllose Menschenherde, die für Sonnenschein und gesunde Luft vollends mit den obern das gleiche Recht haben; aber sie wird nicht nur im ekelhaften Dunkel fensterloser Löcher sich selbst überlassen, sondern man bohrt in demselben noch denen, die auch nur den Kopf aufzuheben wagen, um zu dem Glanze des obersten Stockwerks hinaufzugucken, noch gewaltsam die Augen aus." Behoben werden freilich kann die hier geschilderte Not nicht einfach auf dem Wege der äußeren Schulorganisation, sondern der inneren Umgestaltung des Schulgeistes. Ganz Wesentliches dazu deutet Pestalozzi an: „Wenn ich ... das Ganze des Unterrichtswesens, oder vielmehr das Unterrichtswesen als ein Ganzes und in Verbindung mit der Masse der Individuen, die unterrichtet werden sollten, ins Auge faßte, so schien mir selber das Wenige, das ich bei aller meiner Unwissenheit dennoch leisten konnte, noch unendlich mehr, als das, was ich sah, daß das Volk hierin wirklich genießt; und je mehr ich dieses letzte (das Volk) ins Auge faßte, je mehr fand ich, das, was in den Büchern für dasselbe wie ein mächtiger Strom zu fließen scheint, löse sich, wenn man es im Dorf und in der Schulstube betrachtet, in einen Nebel auf, dessen

feuchtes Dunkel das Volk weder naß macht, noch trocken läßt und ihm hinwieder weder die Vorteile des Tages noch diejenigen der Nacht gewährt. Ich konnte mir nicht verbergen, der Schulunterricht, wie ich ihn wirklich ausgeübt sah, tauge für das große Allgemeine und für die unterste Volksklasse, wenigstens so wie ich ihn ausgeübt sah, so viel als gar nichts".

Sofern nun in dieser Kritik Ansätze zu einer Lehre vom „Volksdenken" stecken, das in der Volkshochschule sehr ernst genommen werden möchte (wie wir es erstmalig auf der Schreiberhauer Volksbildnertagung skizzierten[1]), und sofern der Gedanke vom „Volksdenken" — herausentwickelt zunächst aus dem Leben und Lehren der Volkshochschule — in seinen Abwandlungen als für jeden Unterricht fruchtbar sich erwiese und ihn durchdringen würde, hätte tatsächlich eine für den organischen Aufbau der Gesamtheit unseres Bildungswesens bedeutsame Ideenentfaltung von Pestalozzi bis zur heutigen Volkshochschule stattgefunden (wir kommen dann in systematischem Zusammenhange nochmals darauf zurück).

Nach alledem darf man gewiß behaupten, es habe für Pestalozzi mit seinem Tode noch einmal so recht ein neues Leben begonnen, das sich uns in der heutigen Betrachtung als ein einziger Siegeslauf darstellt.

Anders das von ihm erlebte Leben. Es erscheint gar nicht so ohne Zickzack und ohne Brüche. Man könnte es vielmehr eine Kette von äußeren und inneren Katastrophen nennen. Aber es ist doch das Leben eines Mannes, der sich des rechten Weges stets bewußt blieb.

Pestalozzi hat schon als kaum Fünfjähriger den Vater verloren. Er wuchs unter der Obhut seiner Mutter und einer braven Magd auf, die dem Vater am Sterbebett gelobte, Frau und Kinder nicht zu verlassen, und wurde so wirklich ein Muttersöhnchen in des Wortes wörtlichster Bedeutung. Man hat das oft bedauert und manche seiner Mißerfolge darauf zurückgeführt. Aber der Mensch ist ja kein Additionsexempel; man kann seine Schwächen nicht von seiner Stärke trennen; und nähme man ihm seine Mißerfolge ab, verlöre dadurch wohl auch die Seite des Erfolgs. Es kann auch gar nicht gesagt werden, wie es hätte kommen müssen,

[1]) Vgl. „Archiv für Erwachsenenbildung", II. Jahrgang, Heft 6, Nov./Dez. 1925 und „Blätter der Volkshochschule Breslau", IV. Jahrgang, Nr. 11/12, März 1926.

wenn dies oder jenes Moment anders gewesen wäre. Sehr wahrscheinlich übrigens, daß uns manche Wärme aus Pestalozzis Leben schwände, hätte er eine andere Jugend gehabt. Als junger Mann versuchte er es erst mit der Theologie, wandte sich aber bald dem Rechtsstudium zu. Pädagogisch war er damals nicht eingestellt, vielmehr sozialpolitisch. Die wirtschaftliche und die Rechtsnot des Volkes machten sein Herz heiß, wovon einige Reden und literarische Beiträge aus jener Zeit sowie Berichte über einen Konflikt mit der Regierung zeugen. Schließlich aber wurde er Landwirt; 1768 kaufte er, größtenteils mit geliehenem Gelde, ein Grundstück — Neuhof genannt — und begann dort eine Krapppflanzung anzulegen. Zweifellos mag ihm dabei das Ideal des gelehrten und lehrenden Bauern sowie der Gedanke vorgeschwebt haben, er müsse selbst tätig in der Wirtschaft stehen, wolle er der Ökonomie seines Volkes durch Lehre, Beispiel und Beistand aufhelfen. Der unmittelbare Anstoß jedoch zu dieser Gründung war ein ganz persönlicher; er wollte Anna Schultheß, eine von den „edlen Töchtern Zürichs", heimführen. Das gelang nicht ohne noch bis über die Vermählung hinaus anhaltenden heftigen Widerstand der bräutlichen Eltern. Im Hochsommer 1770 bekamen Heinrich und Anna einen Sohn: ihren Jakob, den kleinen Jakob, das „Jacqueli". Und das ist nun wieder einmal eines von den Kindlein, die zu den Angeln der Welt gehören. Mit ihm nimmt die neue Pädagogik ihren Anfang. Denn an ihm, im Bemühen um die Auferziehung seines Jacqueli, entdeckt Pestalozzi sein eigentliches Talent, wird ihm die Leitlinie seines Lebens deutlich, die er schließlich in dem Ausruf festlegt: „Ich will Schulmeister werden!" Die pädagogische Einstellung geht jetzt einen Bund mit seiner sozialen und wirtschaftlichen ein. Das zeigt sich vollends, als er 1774 sein Gut in eine Anstalt zur Auferziehung von Armenkindern umwandelt. „Die Kinder sollten unter seiner Anleitung vor allem arbeiten lernen; durch die gemeinsame Arbeit des Hauses — Baumwollspinnerei und -Weberei, kombiniert mit einfacher Feldarbeit, besonders Gemüsebau — würde die Anstalt, einmal in Gang gebracht, sich bald selber erhalten können, während ihre Zöglinge zugleich die Segnungen eines schlichten, aber liebewarmen Hauslebens genössen und so zu eben der Lebensführung gebildet würden, auf die ihre Lage sie hinwies." Wenige Jahre darauf war das Unternehmen am Betrug seiner Geldvermittler und an der Unvernunft unter den Eltern seiner Zöglinge gescheitert. „Die Abendstunde eines Ein-

siedlers" ist die bezeichnende Überschrift einer Abhandlung, die der Dreiunddreißigjährige nach diesem Zusammenbruch herausgibt. Dann aber erscheinen 1781 die ersten Teile des Volksbuches „Lienhard und Gertrud", das ihn mit einem Schlage berühmt macht und uns heut immer noch eine reine und reiche Quelle sozialpädagogischer Weisheit ist. Erst 1798, als die Wogen der französischen Revolution auch nach der Schweiz herüberschlugen und in den politischen Wirren zu Stanz an die vierhundert Menschen getötet und viele Kinder so elternlos wurden, erhielt P e s t a l o z z i wieder Gelegenheit zur praktischen Wirksamkeit und zu der Arbeit, die ihm zumeist am Herzen lag: Erzieher und Lehrer der Waisen zu sein. Aber nach kaum vier Monaten rüstigsten, glückhaften Schaffens wurde er auch hier wieder vertrieben. Man begreife und erfühle doch die Tragik, die darin liegt, daß dieser Mann während seines einundachtzigjährigen Lebens eigentlich nur die vier Monate ganz seinem innersten Beruf hat leben können! Nun geht er als Lehrer an die Elementarschule in Burgdorf, veröffentlicht um die Jahrhundertwende seine große methodische Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" und eine Reihe „Elementarbücher", die er so hält, daß man in jeder Familie darnach unterrichten könne, und kommt 1804 nach Münchenbuchsee und schließlich nach Iferten. Seine Schule und sein Lehrerseminar in Iferten erlangen bald europäische Berühmtheit; von allerorten sendet man Lehrer zu ihm in die Lehre. Und kaum zwanzig Jahre darauf ist auch Iferten der Auflösung verfallen! Die Streitsucht und die Unbelehrbarkeit seiner Lehrer und gewiß auch manches Mißgeschick, das aus seinem eigenen Charakter kam, hatten dies Ende bereitet. 1825 kehrte er zu seinem Enkel auf den Neuhof zurück, nachdem er schon zehn Jahre zuvor die Frau verloren hatte, die ihm eine kluge und energische Gefährtin geworden war. In den „Lebensschicksalen" und im „Schwanengesang" brachte er sein Kämpfen und Leiden noch einmal zur Darstellung. Er war ungebrochen an Körper und Geist, und immer noch sann und sehnte er dem Berufswunsch seines Lebens nach: „Gebt mir die Armenschule!" Da bot ihm der Verlag Cotta 50 000 Franken für die Ausgabe seiner Werke, und sofort war es dem Greise klar: Nun begründe ich damit doch noch die Armenschule! Und in diesem Augenblick traf ihn der Stoß, dem er erliegen sollte, eine abscheuliche Schmähschrift aus dem Kreise seiner einstigen Mitarbeiter. Man kann Jahrzehnte in einer Welt des Kampfes und der Gehässigkeit leben, plötzlich bricht der stärkste Bogen. P e s t a l o z z i,

der sich noch am einundachtzigsten Geburtstage rühmte: „Ich habe eine Gesundheit wie ein Bär", als ihn einen Monat später diese Schrift erreichte, rief: „Nei, bim Dunner, jetz chan i's nimme ushalte!", legte sich hin — und bald darauf trugen sie ihn hinaus.

Schon in den vorangegangenen Betrachtungen haben wir gelegentlich Beziehungen zu den Gedanken der Volkshochschule aufgedeckt. Nun möge uns in einer — allerdings hier notwendigerweise nur auf die Hauptpunkte beschränkten — systematischen Übersicht ein genauerer Einblick in diejenigen Momente des Pestalozzischen Lebens und Werkes gelingen, die auch im Zusammenhang der deutschen Volkshochschule und ihrer Aufgaben Bedeutung gewinnen.

Wollen wir uns der tiefsten Wurzel und Triebkraft des Pestalozzischen Geistes vergewissern, so müssen wir nochmals beachten, daß er zunächst — auch sich selbst — nicht pädagogisch gerichtet erscheint sondern politisch (im weitesten und ursprünglichen Sinne dieses Wortes). Wie er später erzählte, gehörte es zu seinen erregendsten Kindheitserinnerungen, daß „ein ganzes Volk gegen einen ungerechten Landvogt sechs Jahre lang laut schreien kann und kein Recht findet". Ein neuerer Darsteller, Max Konzelmann, erklärt treffend: „Aus ihm sprach ein leidenschaftliches Gerechtigkeitsgefühl. Vor dem Gesetz wollte er keine Ausnahmen und zweierlei Recht gelten lassen. Im Namen der Gerechtigkeit forderte er proportionale Verteilung der Steuern nach dem Vermögen und für das Landvolk, das damals die Hauptlast trug, entsprechende wirtschaftliche Freiheiten, Förderung und Sicherung der bürgerlichen Wohlfahrt und der allgemeinen Volksbildung."

„Ihn jammerte des Volkes", meint ein Biograph Pestalozzis und bringt damit in eine kurze und schöne Form, was dieser selbst bekannt hat: „Es wallte mein Herz wie ein mächtiger Strom, einzig und einzig nach dem Ziele, die Quelle des Elends zu verstopfen, in das ich das Volk um mich her versunken sah." Und schon Fichte in der bereits erwähnten Rede sagt, Pestalozzi habe „gerungen, aufrecht gehalten und getrieben durch einen unversiegbaren und allmächtigen und deutschen Trieb, die Liebe zu dem armen verwahrlosten Volke".

Dieses Ethos Pestalozzis hat sich organisch aus seiner eigenen Lebenserfahrung und Lebenslage entfaltet. In einem erschütternden Briefe an Zschokke schreibt er: „Wußtest

Du es nicht, daß mir gegen 30 Jahre die Notdurft des Lebens mangelte, nicht, daß ich bis auf heute weder Gesellschaft noch Kirchen besuchen kann, weil ich nicht gekleidet bin und mich nicht zu kleiden vermag. O Tchokke, weißest Du es nicht, daß tausendmal kein Mittagessen vermochte und in der Mittagsstund — da selber alle Armen an ihren Tischen saßen — mein Stück Brot mit Wut auf den Straßen verzehrte. Ja, Tsokke, noch jetzt kämpfe ich den entsetzlichen Kampf zwischen der drückendsten Armut und förchterlichen Ausgaben." Aber, was ihm so durch Schicksal geworden war, bejahte er auch. Er wollte arm bleiben selbst, als er sein Los hätte ändern können, denn gerade so glaubte er aus der Seele der geplagten und sich aufwärts sehnenden Volksgenossen heraus leben und wirken und sich zum Organ ihrer Selbsthilfe machen zu können. In „Lienhard und Gertrud" gibt es einen Traum vom „Königreich, wonach edle Bettler streben und wonach auch meine Seele dürstet, mit der Krone weißer Haare der Segen der Menschen zu sein, die ihn umgeben."

Wieweit — so fragen wir jetzt im Hinblick auf dieses Ethos Pestalozzis — muß auch heut ein Volksbildner der Lage des armen Volkes persönlich verwoben sein? Was könnte der „helfen", dem selber immer Not fern war? Eine schwere Frage, auf die wir die Antwort hier nicht leichtfertig geben wollen.

Es gibt heut eine Anteilnahme am Los der Ärmsten, die erschöpft sich im Gebrauch des kältesten Instruments der Welt: des Rechenstiftes. Da marschieren die Zahlen der Erwerbslosen auf und ab und die Summen der „Unterstützungsgelder", und schließlich ist alles in Ordnung — auf den Tabellen, und der Notstand ist erfaßt so exakt als nur möglich. Aber in alledem steckt offensichtlich nicht die erforderliche Motivkraft zu entscheidender Abhilfe. Es ist zu viel Papier zwischen den Armen und den anderen. Die Menschen selber, die hinter den Tabellen stecken, durch das Papier durchstoßen lassen — das gäbe wohl ein anderes Leben. Ich weiß, was ich erlebe und zu tun habe, seitdem Jahr um Jahr bei der Anmeldung zur Volkshochschule Tausende und Tausende arbeitswilligster Arbeitsloser durch mein Zimmer ziehen. Möchte solches Erleben viel allgemeiner werden! Besser, bedeutender: möchte Pestalozzische Einstellung allgemeiner werden! Sonst wird auch die Volkshochschule vergeblich am Werk der Volksbildung arbeiten, weil Wirtschaftsblindheit und Wirtschaftsegoismus gar zu viel davon einreißen.

Pestalozzische Einstellung drängt über die Erkenntnis der wahren Lage hinaus zur praktischen Bewährung. Das zeigt sein eigenes Leben klar und deutlich: wie er als Vater der Waisen sich nicht für zu gut hält, den Kleinen auch bei ihren körperlichsten Bedürfnissen beizustehen, wie er noch als Greis den Maurern Handlangerdienste beim Bau seiner Anstalt leistet, ja wie er sein ganzes Leben daran setzt und noch am Ende den vollen Erlös seines literarischen Werkes, um seinem Herzensziele treu zu bleiben: „Du meine Hoffnung zur Armenanstalt wirst nicht von mir weichen, bis sie der Herr erfüllt, ich werde nicht sterben, bis sie der Herr erfüllt, ich werde nicht sterben, als im Kreise der Armen, die ich von Kindsbeinen an in meiner Seele getragen, ich werde nicht als im Kreise armer dankbarer Kinder sterben".

Wenn auch Pestalozzi in solcher politischen und pädagogischen Richtung von den Ideen der französischen Revolution und insbesondere von den Schriften Rousseaus zeitweise stark beeinflußt wurde, so dürfen doch wesentliche Unterschiede nicht übersehen werden.

Allerdings fehlte es Pestalozzi ab und zu nicht an scharfer Satire, wofür wenigstens ein Beispiel aus seinen „Fabeln" beigebracht werde: „Der Schöppe Plump ging heute, wie täglich, berauscht aus der Schenke und traf auf dem Wege den Schneider Klein an, der auch so berauscht heimging. Das konnte der Schöppe nicht leiden; er entrüstete sich und sagte zu seinem Büttel: Büttel, stell mich an die Wand und führ den Schneider Klein ins Gefängnis nach den Rechten der Stadt pag. 71 in den Satzungen. — Der Büttel tat, was ihm der Schöppe befohlen, und führte den Bürger ins Gefängnis der Stadt. Dann kam er wieder und führte den Schöppen zu seiner Frau nach den Freiheiten der nämlichen Stadt." — Trotz solcher gelegentlichen Satire ist Pestalozzi jedoch — möchte ich sagen — nicht so spitzig wie der französische Denker, was ihn als Führer deutscher Bildungsarbeit gewiß geeigneter erscheinen läßt denn diesen.

Von Rousseau unterscheidet ihn ferner nicht nur die trotz aller Kritik an der Gesellschaft betonte Einfügung in sie, sondern vor allem auch die positive Stellung zu den Aufgaben und Möglichkeiten der Zivilisation. Das ist ein Zug, der gegenüber manchen romantischen Anwandlungen im heutigen deutschen Volksbildungswesen unterstrichen werden möchte.

Vorzüglich kennzeichnend für seine Art aber und beispielhaft für uns ist, daß er es nicht mit allgemeinen Erwägungen bewenden

läßt, daß er vielmehr den Weg nimmt vom besonderen Erlebnis über die Theorie zur Tat und zum Anpacken des einzelnen Falles, wofür wir Beispiele schon kennen lernten und worüber er selbst sagte: „Ich hatte unbedingt nichts für mich als einen eingewurzelten Vorsatz, einen mir selbst unwiderruflichen Ausspruch: Ich will's; — einen durch keine Erfahrung erschütterten Glauben: Ich kann's — und ein namenloses in mir lebendes Gefühl: Ich soll's. Ich wollte, glaubte, tat — und es gelang". Und ein andermal meint er: „Wir träumen uns Bilder von der Menschheit, die wir nicht kennen, und geben indessen auf den Buben nicht Achtung, den du Hans heißest, und der Bub wird nichts nutz, weil wir umnebelt von den Träumen der Menschheit den Hans vergessen, in welchem der Mensch, den wir erziehen wollten, aufgewachsen. Wahre Menschensorge ist individuell. Götter mögen das Ganze, Götter mögen die Welt besorgen; die Menschensorge für den Menschen ist Individualsorge, und das Christentum ist Heiligung dieser Individualsorge, indem es den Einzelnen als Einzelnen, ohne alles Begleit und ohne Zugabe in die Arme seines Vaters hinführt und dem Herzen seines Erlösers näherbringt."

Jedoch: an dieser Stelle würde in unserem Bilde Pestalozzis Wesentliches fehlen, wollten wir die Bekenntnisse verschweigen, die sein Ehe- und Familienleben einschließen. Schon im Werbebrief an die geliebte Braut verheißt er: „Ich werde meines Lebens, ich werde der Tränen meiner Gattin, ich werde meiner Kinder vergessen, um meinem Vaterlande zu nützen." Und sechs Jahre nach dem Hinscheiden seiner Frau beklagt der Alte: „Selig sind die, die ihren Haushaltungen und den kleinen Verhältnissen ihrer nächsten Umgebung leben und dann weiter von der Welt nichts wissen und nichts von ihr wollen. Wer in die Welt eingreifen will, der wird der Sklave der Welt. Tausenden, die es versuchen, mißlingen ihre Zwecke. Aber einmal an ihre Träume angebunden, schöpfen sie forthin und forthin Wasser in ihre durchlöcherten Züber. Das war mein Leben, und in meinem ewigen Schöpfen von Wasser für die Welt vergaß ich immerdar die, die dürsten: die, die am nächsten bei mir zu standen und welchen ich vor allen andern zu trinken geben sollte, und war dabei doch unglücklich, daß ich es nicht tat und vor meiner eiteln Weltarbeit nicht tun konnte."

Solche Worte klingen von einem Manne, der es mit der „Individualsorge" so heilig ernst nahm, freilich doppelt tragisch. Man kann in einem derartigen Falle von praktischem Idealismus

Oberschlesische Landesbücherei

reden, vielleicht sogar insonderheit vom Heroismus der Tat, geboren aus dem Gedanken des deutschen klassischen Idealismus, um die Größe der Handlung und des Opfers dessen zu bezeichnen, der mit dieser Entschiedenheit und Ausschließlichkeit Allgemeinwohl und Amt über die Ansprüche seines persönlichsten Lebens und seiner Allernächsten regieren läßt. Aber man kann auch (das möchten wir im Falle Pestalozzis nicht) vom Unvermögen sprechen, mit der Gesamtaufgabe des Lebens fertig zu werden, oder schließlich (daran ließe sich bei Pestalozzi denken) davon, daß der — auch ideale! — Ausgleich weiser Lebensführung nicht gefunden wurde (Goethe!), nachdem einmal allzu jung und allzu schnell und allzu trotzig und allzu überlegt die Lebensbestimmung getroffen war. Jedenfalls aber gibt solche Betrachtung dem Volksbildner von heute, dem seine Aufgabe als Verantwortung auf der Seele liegt, Gelegenheit zu entscheidender Selbstbesinnung. Und er wird dabei berücksichtigen müssen, daß für ihn noch etwas hinzukommt, woran vor anderthalb Jahrhunderten kaum zu denken war: seitdem neben das Ziel der Volks-Bildung das der Volk-Bildung trat, gehört es geradezu zum Amt, nicht bloß zu den Menschen-Pflichten und -Rechten des Volksbildners, den Lebensansprüchen der eigenen Familie als einer Zelle und Kraftquelle des Volkes gerecht zu werden und die Möglichkeit der Volk-Bildung natürlich mindestens schon im engsten Kreise zu erweisen. Darüber haben wir uns in Volkshochschulzusammenkünften ja bereits des öfteren besorgt unterredet[1].

Für Pestalozzi jedenfalls standen stets das Volk und dessen Kinder im Vordergrunde des Denkens und Handelns. Wie sich dabei sozialpolitische mit pädagogischen Bemühungen verbanden, bemerkten wir schon und möge uns nun im folgenden noch deutlicher werden.

Zunächst einige Hinweise von ihm selbst! „Alles hängt zusammen, und die Grundlagen der echten Hilfsmittel gegen hinraffende Epidemien müssen wahrlich in der Kinderstube und in der Methode des Schulunterrichts vorbereitet werden." „Es ist für den sittlich, geistig und bürgerlich gesunkenen Weltteil keine Rettung möglich, als durch die Erziehung, als durch die Bildung zur Menschlichkeit, als durch Menschenbildung!" „Der Anfang und das Ende meiner Politik ist Erziehung." Aus solchen Worten

---

[1]) Vgl. „Blätter der Volkshochschule Breslau", IV. Jahrgang, Seite 23, 133, 134; VI. Jahrgang, Seite 29f.

spricht ein pädagogischer Optimismus, der Berge versetzen möchte und von dem wenigstens ein gut Teil für jeden praktischen Volksbildner unentbehrlich ist. Freilich werden wir, das wurde bereits berührt, in unseren heutigen noch viel komplizierter gewordenen gesellschaftlichen Verhältnissen das Ganze der Zustände ins Auge fassen müssen und in ihm die Grenzen auch des besten Unterrichts sowie der besten Erziehung nicht übersehen dürfen und die fortwährenden Machteinbrüche aus den anderen Bezirken in den der Bildung.

Wie aber verknüpft sich im Pestalozzischen Geist die sozialpolitische mit der pädagogischen Idee? Vermittelst des einen Pestalozzischen Grundgedankens, der kein anderer ist, als ein Gedanke des deutschen klassischen Idealismus — hier gewandt ins Sozialpolitische und vorzüglich ins Pädagogische: nämlich der Idee der Autonomie.

In den „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts" deckt Pestalozzi die dreifache Wurzel des Menschen auf: dieser ist Werk der Natur, Werk der Gesellschaft und Werk seiner selbst. Fast möchte man glauben, hier einen Vorläufer neumarxistischer Lehren zu vernehmen, wie sie etwa in der Wendung Max Adlers auftreten. Gerade in der Zusammenstellung des „Werk seiner selbst" mit dem „Werk der Natur" und „Werk der Gesellschaft". Jedenfalls aber wird durch die Betonung des „Werk seiner selbst" der Gedanke der Autonomie im Pestalozzischen System (wenn wir einmal von einem solchen reden dürfen) unterstrichen.

Dieser Gedanke wirkt sich nun bei Pestalozzi mehrfach aus.

Von Sokrates über Angelus Silesius zu Pestalozzi und von diesem bis in die modernsten psychologischen, pädagogischen und künstlerischen Ideen, auch in die Erwägungen über die Aufgaben der Volkshochschule sehen wir heut eine Anschauung entfaltet von der individuellen Berufung des Menschen, von dem einem jeden innerlich angelegten ureigenen Beruf, nach dem seine Entwicklung — auch die durch Unterricht und Erziehung geleitete — sich richten soll[1]. „Braucht auch ein Bauer seinen Ochsen und lernt ihn nicht kennen? Forschet ein Hirt

[1]) Vgl. u. a.: „Berufsberatung als pädagogische Aufgabe" (in: Concordia, Zeitschrift der Zentralstelle für Volkswohlfahrt, Nr. 24 vom 15. Dez. 1918) und „Der deutschen Bildung Leidensweg aus der Lernschule über die Arbeitsschule in die Arbeitsgemeinschaft" (in: „Blätter der Volkshochschule Breslau", VI. Jahrgang, 1. Lieferung).

nicht nach der Natur seiner Schafe? Und ihr, die ihr den Menschen brauchet und saget, daß ihr ihn hütet und weidet, nehmt auch ihr die Mühe des Bauern für seinen Ochsen? Habt auch ihr die Sorge des Hirten für seine Schafe?" Diese Frage aus der „Abendstunde eines Einsiedlers" könnte geradenwegs an manchen modernen Volkshochschullehrer gestellt sein. Oder: „Es würde dem Menschen gut sein, wenn er recht acht hätte, wie das liebe Vieh seine Jungen auferzieht; es würde ihm gut sein, wenn er sähe und merkte, daß die Mutter des Kalbes das junge Tier nicht will fliegen lehren, daß der alte Esel seinen Sohn in Geduld und Zufriedenheit übt und ihn warnt vor den leichtbeinigen Sprüngen des Rehbocks und vor den Träumen des feurigen Rosses." Und noch der elendesten Individualität verhilft der Gütige zu ihrer Entfaltung und ihrem Anteil am Geist; in einem Bericht aus dem Neuhof heißt es: „Noch muß ich Maria Bächli und Lisabeth Arnolds gedenken. Das erste ist gänzlich blödsinnig ... dabei hat es ein bewundernswürdiges, musikalisches Gehör. Das zweite voll Fähigkeiten, aber von der höchsten Armut entkräftet krummzwerch, konnte es im neunten Jahre nicht gehen. Beide Kinder verdienen (d. h. jetzt, nach Pestalozzis Erziehung) ihr Brot und gehen einem Leben entgegen, in welchem sie ruhig eines ihre Wünsche befriedigenden Unterhalts sicher sind. Und es ist große tröstende Wahrheit, auch der Allerelendeste ist fast unter allen Umständen fähig, zu einer alle Bedürfnisse der Menschheit befriedigenden Lebensart zu gelangen."

Hat demnach bei Pestalozzi der Gedanke der Eigengesetzlichkeit des zu Erziehenden bestimmenden Einfluß auf die Zielsetzung von dessen Erziehung, so unterliegen für ihn auch die Mittel des Unterrichts und der Erziehung dem Gesetz der Autonomie. Pestalozzi ist der Begründer, wenigstens der neuzeitliche Wiedererfinder der „Arbeitsschule", die in der Selbsttätigkeit der Schüler nicht nur den besten Weg zur Selbständigkeit, sondern des Kenntnis- und Fertigkeitenerwerbs und überhaupt der Volksbildung erblickt. Diese Schule will „Hilfe zur Selbsthilfe" bieten. Und das ist es auch, was sie den sozialpolitischen Absichten Pestalozzis sich so trefflich einfügen läßt. Sein Plan war es ja, die Menschen schon im Kindesalter anzulernen, sich in ihren Verhältnissen mit ihren Möglichkeiten in der ihnen gemäßen Wirtschaft selbst emporzuhelfen.

Wie wir nun in dieser Selbsttätigkeit des Schülers ein bekanntlich auch für die Volkshochschularbeit ganz wesentliches

Prinzip berührten, so wird Entsprechendes der Fall sein bei einer kurzen Erörterung der berühmten Pestalozzischen Formel, der wir uns jetzt zuwenden: die Anschauung sei das absolute Fundament aller Erkenntnis. Ein Jahrhundert lang ist dieser Satz rein sensualistisch verstanden worden, als wolle er sagen: es gibt nur Erkenntnisse vermittels sinnlicher Anschauungen. Und doch hätte mehr als eine Erwägung vor solcher Torheit warnen sollen. Daß sinnlich Wahrnehmbares nach Möglichkeit auch den Sinnen des lernenden Schülers dargeboten werden solle, ist eine pädagogische Selbstverständlichkeit, um deretwillen kein Pestalozzi bemüht zu werden brauchte; auch hatte längst vor ihm Comenius das erste Anschauungswerk für Schulzwecke geschaffen, und die Philanthropen waren diesem gefolgt. Und zum zweiten mußte bedacht werden, daß es doch Erkennbares gibt, das nicht sinnlich faßbar ist. Schon Leibniz hatte Lockes Behauptung: „Nihil est in intellectu, quod non antea fuerit in sensu" („nichts wird erkannt, was uns nicht durch die Sinne vermittelt wird") ergänzt und berichtigt mit seinem Zusatz: „Nisi intellectus ipse" („abgesehen vom rein Verstandesgemäßen selbst"). Wir dürfen annehmen, daß unserem Pestalozzi diese philosophischen Auseinandersetzungen, in denen dann Kant das entscheidende Wort sprach, geläufig waren. Auch die Formel von der Anschauung als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis ist bei Pestalozzi Ausfluß des Autonomiegedankens. „Anschauung" weist hier auf den spontanen Akt des Geistes, in dem dieser sich der Gegenstände bemächtigt dadurch, daß er das Chaos der „Welt" in „Natur" verwandelt d. h. in die durch den Geist geformte Wirklichkeit, die diesem eben nur in seinen Formen, in seinen Bedeutungszusammenhängen zur Erkenntnis gelangen kann. Und solche „Anschauung" ist — wie damit schon gesagt — ja in der Tat „absolutes Fundament aller Erkenntnis"; denn es gibt keine Erkenntnis als nur eine in Bedeutungszusammenhängen. Es handelt sich hier offenbar um die erkenntnistheoretische Begründung der pädagogischen Methode Pestalozzis. Weiter können wir in solch einer Rede darauf nicht eingehen.

Nun haben wir neuerdings versucht, die Lehre von den Bedeutungszusammenhängen fruchtbar zu machen für eine Erforschung des „Volksdenkens"[1] und für den Nachweis besonderer Volksdenkgegenstände. Hierbei wird uns Pestalozzis Prinzip der

[1]) Vgl. die frühere Anmerkung zum „Volksdenken".

Spontaneität und der Anschauung noch manchen Dienst leisten können. Heut sei wenigstens folgende Bemerkung gestattet. In Pestalozzis Fabel „Der Raupenfänger" finden wir die Sätze: „Wenn du die Wahrheit suchst, so jage ihr nicht nach, hasche nicht nach ihr, warte ihrer in Liebe, Ruhe und Geduld. Tust du dieses, sie kommt selbst zu dir; sie klopft an deiner Tür an und will Wohnung bei dir machen; besonders jage ihr nicht nach, wenn sie von dir wegfliegt. Nur allein, wenn du der Wahrheit, in welchem Zustande sie auch vor dir steht, wäre es auch in einer tot scheinenden Hülle, mit Ruhe, Geduld und Liebe wartest, bis sie für dich sich zum Leben entfaltet, nur dann wird die Wahrheit, die du suchst, heiligende, segnende Wahrheit, nur dann wird sie für dich wirkliche Wahrheit sein." Was alles ist nicht mit diesen Worten gesagt! Der Segen des langsamen, geruhsamen Reifenlassens der Erkenntnis ist ausgedrückt, vor allem aber die Betonung: „Für dich Wahrheit" und wenn für dich, dann „heiligende Wahrheit". Was heißt denn das? Ist es nicht der Gedanke des „Volksdenkens", das neben die Begriffe wissenschaftlicher Einsicht gesetzt wird, ist es nicht der Gedanke, daß „Bedeutungszusammenhänge" als „Möglichkeiten" von „Gegenständen" auch in den Lebenslagen gegeben sind[1]? Pestalozzi hatte 1777 im „Bruchstück aus der Geschichte der niedrigsten Menschheit" ein kleines Buch „Beruhigende Weisheit für den Armen" schreiben wollen „nach den eingeschränkten Begriffen der untersten Klassen vom Volk, in ihren Bildern, im Geist ihrer Vorstellungsart enthüllte Wahrheit, Wahrheit für sie, in ihrer Sprache". Er wußte: „Der rechte Verstand beim gemeinen Mann ist so ein heiteres, offenes Wesen, das allemal am rechten Ort, wo es Zeit und Not ist, sich zeigt; es ist, wie wenn sein Wort nur immer auf den Augenblick passe, in dem er's anbringt, und eine Viertelstunde früher oder später wäre es nie mehr das gleiche treffende, ganz auf den Augenblick schickliche Wort; der Schulverstand aber kommt allenthalben immer mit Sprüchen, die im Sommer und Winter, bei Frost und Hitze, in der Fastnacht und an Ostern sich gleich anbringen lassen". Und er schonte die Beschränktheit des wissenschaftlichen Betriebes nicht, wenn er erklärte: „Die Handwerksgesinnungen der Gelehrtenrepublik machen die Menschen ebenso engherzig und anmaßlich als die Innungen der Schneider und Schuhmacher".

[1]) Vgl. „Blätter der Volkshochschule Breslau", IV. Jahrgang, S. 128 ff. und die oben zitierte Arbeit: „Leidensweg der deutschen Bildung usw.".

Mit alledem aber drängt Pestalozzi auf eine Wiedervereinigung der verschiedenen Lager, die im Volk durch die Gelehrtenbildung entstanden sind, will er — um noch einmal Fichte zu zitieren — „allen Unterschied zwischen dem Volke und dem gebildeten Stande aufheben", will er „statt der Volkserziehung Nationalerziehung geben" oder — in unserer heutigen Sprache — neben Volks-Bildung Volk-Bildung. Und damit weist er auch schon über die Arbeitsschule hinaus zur Arbeitsgemeinschaft[1].

Es wäre am Gedenktage Pestalozzis noch so manches zu erinnern: wie der „Unpraktische" mit eiserner Konsequenz seinem Ziele zustrebte, wie sein goldener Humor — wahrlich nichts Unwesentliches für den Erzieher! — immer wieder siegreich durchbrach, wie Intuition und Schöpferkraft ihn trugen, u. a. m.

Aber wir müssen die Rede schließen.

Sollen wir zusammenfassen, dann würden wir sagen: Pestalozzi war Vater der Armen, Prediger und Täter der Gemeinschaft, Wecker der Menschheit im einzelnen Menschen, Begründer der neuen deutschen Volksbildung. Kürzer: sein Leben war eines in der Wahrheit und der Liebe, ja: er war die Wahrheit und die Liebe.

Wahrheit und Liebe, das aber — was anderes sonst? — sind die Pfeiler der Volkshochschule.

Und darum kommt es uns aus dem Herzensgrunde, daß wir wünschen: wenn wir in neunzehn Jahren, am 12. Januar 1946, Pestalozzis 200. Geburtstag feiern — möchten doch recht viele, die heut hier versammelt sind, das miterleben! —, dann wollen wir ihn im Breslauer Pestalozzihause feiern, das bis dahin erstanden sei als das Heim unserer Volkshochschule! In diesem Hause aber walte Pestalozzis Geist, und diese Volkshochschule wirke mit dahin, daß auch an Pestalozzi das Dichterwort wahr werde: „Es wird die Spur von seinen Erdentagen nicht in Äonen untergehn".

Alfred Mann.

---

[1]) Vgl. die schon zitierte Arbeit: „Leidenweg der deutschen Bildung usw.".

Die Aufgabe der religionswissenschaftlichen Lehrgänge im Rahmen der Volkshochschule.

Die Aufgabe der religionswissenschaftlichen Lehrgänge ist keine andere als die der Arbeitsgemeinschaften der Volkshochschule überhaupt, also dem Volkshochschüler zu helfen, Kenntnisse und Erkenntnis zu erarbeiten, um sein Wissen zu erweitern, sein Urteil zu klären, sein Sein zu heben und ein geistiger Mensch zu werden, der sein Tun (welcher Art es auch sei) adelt. Die religionswissenschaftlichen Kurse nehmen grundsätzlich keine Sonderstellung ein, es sei denn diejenige, die ihr Unterrichtsgegenstand seiner Bedeutung wegen ihnen gibt. Aber in der Praxis allerdings werden sie oft nicht einfach in das Gesamtgebiet der Arbeitsgemeinschaften eingereiht.

Das sieht man an denen, welche an den religionswissenschaftlichen Kursen teilnehmen, und an denen, welche fehlen. Da Religion auch mit Andacht, Erhebung des Gemütes, Erbauung, sehr viel mit Entscheidung, Hingabe, Bekenntnis zu tun hat, kommen nicht wenige Teilnehmer mit der Absicht, „Zeugnis abzulegen", nicht wenige auch in der Hoffnung auf eine feierliche, stimmungsvolle Stunde. Andere bleiben gerade aus diesen Gründen den Kursen fern, weil sie der religiösen Entscheidung ausweichen wollen oder weil sie längst sich (vielleicht ablehnend) entschieden haben oder gar fürchten, eine Predigt zu hören, wo sie nach nichts anderem als nach nüchterner, klarer Erkenntnis verlangen.

Aber gerade diese klare, sachliche Erkenntnis soll erarbeitet werden, und bei dieser Zielsetzung ergibt sich der besondere pädagogische Wert der religionswissenschaftlichen Kurse, wenn sie wirklich Religions w i s s e n s c h a f t treiben. Durch ihren Namen steht die Volks h o c h schule in einer Reihe mit den Akademien überhaupt, die alle, welch besonderen Zielen sie immer auch dienen mögen, die Gemeinsamkeit haben, daß sie dem Schüler verhelfen wollen, selbständig zu arbeiten. Nicht der hat mit Erfolg die Universität absolviert, der von möglichst vielen „Ergebnissen" der Wissenschaft weiß, sondern allein der, welcher die Methode wissenschaftlicher Arbeit erlernt hat. Genau so ist auch nicht der ein guter Volkshochschüler, der eine Fülle von Tatsachen, Mei-

nungen, Überzeugungen in sich aufgenommen hat. Der ist kein Volkshochschüler im wahren Sinne des Wortes, der sich seinen Lehrern auf Treu und Glauben gibt oder der zu seinen von hier und da zufällig zusammengeflossenen Kenntnissen noch einige Daten hinzugelernt hat und dem von alledem nur so dumm geworden ist, als ginge ihm ein Mühlrad im Kopf herum, welches Gefühl er dann durch Eigendünkel und Großsprecherei zu ersticken versucht. Ein guter Volkshochschüler ist nur der, welcher die Methode wissenschaftlicher Arbeit erlernt hat, nur er kann ja unabhängig von seinem Lehrer zu eigenem Urteile gelangen.

Wissenschaftliche Arbeit steht und fällt mit dem Begriffe der Sachlichkeit. Mag Schopenhauer übertreiben, wenn er den Intellekt ganz unter der Herrschaft des Willens stehen läßt, so ist dies auf jeden Fall gewiß, daß unsere Wünsche und Neigungen, sehr selten klare Erkenntnis und vernünftige Überzeugungen unseren Willen bestimmen. Je interessierter wir sind, um so weniger bereit sind wir, unseren eigenen Standpunkt aufzugeben, den gegenteiligen als auch berechtigt anzuerkennen, ja ihn mit dem bisher eingenommenen zu vertauschen. Je wichtiger uns eine Überzeugung, ein Willensentscheid ist, um so erfinderischer sind wir im Auffinden von Gründen, die uns die Beibehaltung unserer Überzeugung ermöglichen und unseren Entscheid rechtfertigen sollen. Je gefährdeter nun unsere Position ist, um so fragwürdiger werden unsere Argumente, die Dialektik des Advokaten oder die Demagogie des Politikers zeigen das genugsam. Aber wir brauchen gar nicht auf andere zu verweisen: alle unsere Überzeugungen sind letzten Endes mehr oder minder zufällig zusammengeraffte Meinungen. Zur Gewinnung eines klaren, begründeten Urteiles soll uns gerade die Volkshochschule helfen.

Das will sie nun eben nicht (wie schon ausgeführt) durch Mitteilung fertiger Resultate der Wissenschaft, sondern gerade dadurch, daß sie zeigt, wie man wissenschaftlich arbeitet, nach welchen Methoden man an den Stoff herangeht, und nicht zuletzt dadurch, daß sie aufweist, wo die sachliche Feststellung aufhört und wo der Glaubensentscheid anfängt. Denn ohne Glaubensentscheid (womit natürlich nicht Glaube an Gott oder Leugnung Gottes gemeint ist) kommt kein Mensch aus. Sehr bald handelt es sich um Für oder Wider, um Wertungen, denen keine allgemeine Gültigkeit beigemessen werden kann, sondern die ihren Grund in einer persönlichen Stellungnahme haben. Es erscheint mir nun

eine der wichtigsten Aufgaben der Volkshochschule, dem Schüler zu zeigen, wo die Objektivität wissenschaftlicher Forschung aufhört und die Subjektivität persönlicher Entscheidung beginnt. Es erscheint mir wichtig, den Schüler, soweit das überhaupt möglich ist, von vorgefaßten Meinungen zu befreien und ihn willig zu machen, zunächst einmal an die Untersuchung des Tatbestandes zu gehen. Nur hierdurch gelangt der Volkshochschüler zu sachlichem Arbeiten. Durch dieses Arbeiten lernt er den wahren Respekt vor der Wissenschaft, indem er teilnimmt an ihrer nüchternen, das persönliche Interesse ganz zurückstellenden sachlichen Arbeit, der es um nichts anderes geht, als um die Wahrheit. Und durch dieses Arbeiten verliert er den albernen abergläubischen Respekt der Halbgebildeten vor der Wissenschaft, ist es doch geradezu ein Merkmal der Halbbildung, ohne Kenntnis der wissenschaftlichen Probleme Urteile einzelner Gelehrter als Ergebnis der Wissenschaft anzubeten, wobei man dann übrigens (wie das im Aberglauben immer der Fall ist) ebenso schnell verbrennt, wie man eilfertig angebetet hatte.

Den Volkshochschüler den Weg zu wissenschaftlicher Genauigkeit, Selbstlosigkeit, zu wissenschaftlicher Nüchternheit und Härte zu führen, kann man natürlich verschiedene Methoden wählen. Ich persönlich verdanke meine methodologische Schulung auf historischem Gebiete im wesentlichen einem Seminar über die Kaiserkrönung Karls des Großen. Es war mir damals völlig gleichgültig und ist es mir auch noch heute, ob Karl der Große sich selbst gekrönt hat oder ob er vom Papst gekrönt ist, ob er selbst diese Krönung gewollt hat oder ob sie ein geschickter politischer Schachzug des Papstes war oder was sonst noch erörtert wurde. Aber gerade weil mir das alles höchst gleichgültig war, habe ich (zunächst gelangweilt, dann interessiert) die verschiedenen uns Studenten vorgelegten Urkunden gelesen, und ich habe daran gelernt, festzustellen, was man weiß, und festzustellen, wo das persönliche Urteil anfängt, dem man mit vielleicht ebenso guten anderen Gründen ein anderes Urteil an die Seite setzen darf. Diese Sorgsamkeit der Quellenbehandlung hätte ich nicht ebenso leicht auf theologischem Gebiete erworben, weil hier die Gefahr zu vorzeitiger persönlicher Stellungnahme vorliegt, und vielleicht hätte ich gar noch für ein Ergebnis wissenschaftlicher Erkenntnis gehalten, was nur persönliche Entscheidung war, die einige zufällig herangeholte Argumente zum Range wissenschaftlicher Erkenntnis erheben sollten. Ohne das Seminar über die Kaiserkrönung Karls

des Großen hätte ich wahrscheinlich niemals erfaßt, daß zum wissenschaftlichen Denken das Werten nicht gehört. Selbstverständlich muß man werten, aber man hat sich dabei klar zu sein, daß man in diesem Augenblick nicht mehr als Wissenschaftler spricht. „Ich erbiete mich" sagt Max Weber in seinem Vortrage „Wissenschaft als Beruf", den man mit Gewinn auch in der Volkshochschule besprechen kann, „ich erbiete mich, an den Werken unserer Historiker den Nachweis zu führen, daß, wo immer der Mann der Wissenschaft mit seinem eigenen Werturteil kommt, das volle Verstehen der Tatsachen aufhört."

Mit diesen Darlegungen will ich sagen, daß der Volkshochschüler zur Erwerbung wissenschaftlichen Denkens beginnen kann mit Kursen, deren Thema ihn nicht leidenschaftlich interessiert, damit er sich der Sache unterordnet, wodurch allein seinem Streben ein Erfolg beschieden werden kann. Und auf jeden Fall wird es Volkshochschüler geben, die am besten diesen Weg beschreiten. Im allgemeinen aber wird es gut sein, gerade mit Kursen zu beginnen, deren Thema erregt und zu persönlicher Entscheidung drängt. Der Volkshochschüler ist ja vielfach eingespannt in einen Beruf, der seine Kraft voll in Anspruch nimmt, ja übergebührliche Kraftanspannung verlangt, er ist (wie unsere weiblichen Teilnehmer zumeist) sehr oft in eine Arbeit gedrängt, die seelisch gar keine Befriedigung gewährt, und gerade aus diesem Grunde kommen viele zu uns, um im Mechanismus des Berufslebens ihr Menschentum zu retten. Es hieße gerade von diesen zu viel zu verlangen, wollte man sie nun noch in Kurse hineindrängen, deren Thema ihnen völlig gleichgültig ist, und man würde, täte man das doch, wahrscheinlich bei den allerwenigsten den gewünschten Erfolg haben. Hier gilt es vielmehr für uns, aktuelle, entscheidungsvolle Gegenstände vorzunehmen, aber nun gerade aufzuweisen, wie wissenschaftliche Arbeit diese Gegenstände anfaßt, und wie weit das wissenschaftliche Urteil reicht.

Für diese Aufgaben scheinen mir nun gerade diese Kurse sehr geeignet, die sich mit politischen und religiösen Themen befassen. Ihre Aktualität ist ohne weiteres gegeben. Gegeben ist aber auch weiter eine sowohl politisch wie religiös oder antireligiös festgelegte Stellungnahme rein dogmatischen Charakters, wenn man eine Stellung, die nicht der Problematik ihres Gebietes sich bewußt ist, als dogmatisch bezeichnen darf. Hier kann man ausgezeichnet von dem „Standpunkt" der Hörer ausgehen und aufweisen, inwieweit diesem Standpunkte wissenschaftliche Erkennt-

nisse und persönliche Entscheidungen unterliegen, inwieweit man also von objektiver Gültigkeit und subjektiver Überzeugung sprechen kann. Hier ist es ein Leichtes, dem Teilnehmer unbekanntes Neuland zu erschließen, hier ist es ein Genuß, ein allzu selbstbewußtes Urteil gründlich zu erschüttern, hier aber ist es auch ein besonderer Wert, zu klarem, abwägendem, um das Ergebnis unbesorgtem Denken zu verhelfen und die Größe wissenschaftlicher Wahrhaftigkeit aufzuweisen.

Allerdings ist das nur möglich unter zwei Voraussetzungen. Einmal, daß der Lehrer nicht beabsichtigt, seine Teilnehmer zu Proselyten des Tors oder der Gerechtigkeit zu machen. Es entspricht daher nicht dem Charakter der Volkshochschule, wenn etwa kirchliche oder freidenkerische Instanzen die Eingliederung religiöser oder monistischer Kurse verlangen und die Stadtverordnetenversammlung von der Zustimmung zu diesem Verlangen die Bewilligung eines Zuschusses abhängig macht[1]. Kirchen und auch Freidenkergemeinschaften haben die Pflicht, Mission zu treiben, die politischen Parteien sind der Propaganda wegen da. Die Volkshochschule ist keine Anstalt für verfeinerte Mission, und auch aus ihrem Ziele, dem Menschen einen geistigen Lebensinhalt zu vermitteln, kann man nicht folgern, daß sie ihre Schüler religiös beeinflussen müsse, weil Religion den höchsten Lebenswert darstelle. Ebensowenig, wie man vom Freidenkertum aus argumentieren darf, daß die Volkshochschule keine Religionswissenschaft zu treiben hätte. Gewiß will die Volkshochschule durch die Einführung in die Welt des Geistes einen reichen Lebensinhalt vermitteln, aber sie will das nur und allein durch sauberes, exaktes, umfassendes Denken, und so wenig die rationalen Kräfte des Menschen seine einzigen sind, hat sie doch heute in einer Welt der Schwärmerei und des Spintisierens und „Erlebens" zu betonen und zu zeigen, daß Denken, klares, nüchternes, folgerichtiges, mutiges Denken eine der nobelsten menschlichen Funktionen ist. Sie hat den Weg des Denkens zu gehen, dem Schüler die Entscheidung selbst zu überlassen; alle Überredung, alle Gewinnung für den eigenen Standpunkt hat der Lehrer zu vermeiden. Tut er das nicht, ist er Fehl am Platze. Selbstverständlich können seine Schüler seine Überzeugung kennen lernen, aber nicht ohne aufmerksam gemacht zu werden, daß dies eben seine persönliche Überzeugung ist, die nur durch ein Überschreiten der wissenschaftlichen Grenzen zu gewinnen war.

[1]) Was in Breslau auch nie geschehen ist.

Die zweite Voraussetzung liegt bei den Hörern. Zunächst, daß sie kommen. Es besteht nämlich bei den politischen wie bei den religiösen Kursen die Gefahr, daß zu ihnen nur solche Hörer kommen, die eine Bestätigung ihrer Überzeugung erwarten. Kurse über den Marxismus z. B. werden bisweilen fast ausschließlich von Sozialisten besucht, Kurse über ein biblisches Buch von solchen, die Erbauung suchen. Diese Hörer sind vielfach nicht willens, in Frage zu stellen, was ihnen fester Besitz ist, und zu untersuchen, was wissenschaftlich fundiert ist, oder gar ob überhaupt wissenschaftliche Aussagen positiver Art gemacht werden können, und doch ist diese Bereitschaft die weitere Bedingung für das Gelingen dieser Kurse. Sie verlangen unbedingten Mut, denn das Denken, dem es um die Wahrheit geht, fragt nicht, ob es liebgewordene Vorstellungen zerstört, festen Besitz erschüttert, sondern legt seine kritische Sonde an die Wurzel, und es kann durchaus so sein, daß es überhaupt keine sicheren Antworten gibt und den denkenden Menschen vor das Nichts stellt. Aber gerade, weil diese Kurse mit Themen zu tun haben, die aufwühlen, vermögen sie den Dienst zu tun, den die Volkshochschule zunächst zu leisten hat, nämlich den ruhigen, selbstsicheren Menschen aufzurütteln, und seine zufällig gewonnenen Urteile zu erschüttern, um dann in gemeinsamer Arbeit an die Aufgabe zu gehen, sichere Erkenntnis zu erlangen, bestehe sie auch nur in dem Ergebnisse, daß sichere, objektive, allgemeingültige Erkenntnis nicht zu gewinnen ist und daher der Glaube (oder, um mich nicht mißverständlich auszudrücken: der Willensentscheid) sein Recht hat. Hierdurch auch führen sie zum Verständnis andersartiger Überzeugungen und zu jener Toleranz, die nicht wie die des Philisters der Gleichgültigkeit gegenüber großen Problemen entspringt, sondern die die Kompliziertheit der Probleme kennt und den persönlichen Willensentscheid als berechtigt anerkennt und somit das sicherste Kennzeichen für die Teilnahme an der Welt des Geistes ist, wozu die Volkshochschule helfen will.

Ernst Moering.

Buchbesprechungen.

Wilhelm Jerusalem, **Einführung in die Soziologie.** „Soziologie und Sozialphilosophie", Schriften der Soziologischen Gesellschaft in Wien. I. Verlag Wilhelm Braumüller, Wien und Leipzig; ohne Druckzahl (Vorwort: 1926). 218 Seiten. 4.50 Mk.; gebunden 7,— Mk.

Die Soziologische Gesellschaft in Wien (Präsidium: Rudolf Goldscheid, Hans Kelsen, Max Adler) bringt nunmehr den Plan ihres ehemaligen Mitvorsitzenden Wilhelm Jerusalem zur Durchführung und läßt als erstes Stück ihrer Schriftensammlung Jerusalems Einführung in die Soziologie erscheinen.

Jerusalem selbst ist die letzte Bearbeitung und Zusammenfügung nicht mehr vergönnt gewesen. Diese sowie die Herausgabe ist in offenbar geschickter und Jerusalems Art sich anpassender Weise von Walther Eckstein besorgt worden.

Auch wer nicht immer mit Jerusalem übereinstimmen kann — z. B. in der Behauptung, die Soziologie müsse „die" Grundlage der Geisteswissenschaften werden, oder in manchen Behauptungen über „die" Psychologie (Jerusalem hat zweifellos stellenweise veraltete psychologische Anschauungen im Auge) oder in der allzu ausschließlichen Ablehnung der phänomenologischen Methode —, wird zugeben müssen, daß das Buch eben als „Einführung" Erhebliches leistet.

Nach Abschnitten über „die Soziologie als Grundlage der Geisteswissenschaften", über „Gegenstand" und „Aufgaben der Soziologie" wird ein längeres Kapitel der „Entwicklung der Soziologie" gewidmet; dazu muß freilich bemerkt werden, daß auf dem in diesem Buch dafür zur Verfügung stehenden Raume gerade diese historischen Darlegungen (besonders im ersten Teil) nicht so ausführlich sein können, wie es für ein in die Tiefe dringendes Verständnis nötig wäre. Einige Hauptsätze aus diesem Kapitel lauten: „Auguste Comte und Lorenz v. Stein werden von nun an beide als Schöpfer und Begründer der Gesellschaftslehre genannt werden müssen. Comte hat ihr den Namen gegeben, die positive Forschungsmethode für sie verlangt, aber auch ihre große Bedeutung für das wahre und tiefe Verständnis des Menschengeistes erkannt. Stein hat ihre Aufgabe schärfer umrissen und deutlicher gegliedert. Merkwürdigerweise sind aber beide Begründer unserer Wissenschaft, der französische Positivist und der deutsche Hegelianer, in zwei wichtigen Punkten einer und derselben Meinung. Beide betonen mit gleichem Nachdruck sowohl den aktivistischen als auch den philosophischen Charakter der Soziologie. Sie hat einerseits nicht bloß die Erforschung, sondern auch die künftige Gestaltung der Gesellschaft in den Bereich ihrer Aufgaben einzubeziehen, und darin liegt der Aktivismus. Sie darf sich aber auch nicht mit der bloßen Sammlung und Aufzählung von Tatsachen begnügen, zwischen denen eventuell gewisse Regelmäßigkeiten sich konstatieren lassen. Die Soziologie muß viel-

mehr immer das Ganze der Menschheit im Auge haben, die seelischen Wechselbeziehungen zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft untersuchen und von der Überzeugung ausgehen, daß das Wesen und Wirken des Menschengeistes nur im Gemeinschaftsleben klar erfaßt werden kann." Wertvoll mit seiner Übersicht ist der dann folgende Abschnitt über „Richtungen der Soziologie". Der Verfasser unterscheidet die induktiv-statistische, die biologisch-organische, die psychologische, die formalistische und die ethnographisch-historische Richtung. Darauf entwickelt er folgende „vier soziologischen Grundeinsichten": „1. Die zur Einheit zusammengeschlossene organisierte Menschengruppe, die den eigentlichen Gegenstand der Soziologie bildet, ist mehr und ist etwas anderes als die Summe der sie bildenden Mitglieder. 2. Alle sozialen Gebilde, d. h. alle Erzeugnisse des menschlichen Gemeinschaftslebens, haben eine eigenartige Doppelfunktion. Sie sind außer uns und über uns, zugleich aber auch in uns. 3. Der Mensch hat als sozial gebundenes Herdentier begonnen und sich erst langsam und allmählich zu einer selbständigen und eigenkräftigen Persönlichkeit hinaufentwickelt. 4. Die individualistische Entwicklungstendenz führt zum Universalismus und Kosmopolitismus." Aus den dann noch folgenden Paragraphen: Soziologische Erkenntnislehre, soziologische Ethik, zur soziologischen Ästhetik, Die Philosophie der Geschichte, Pädagogik heben wir eine Meinung heraus, die Jerusalem schon in der Einleitung so formuliert hat: „Mit dem Prozeß der allmählichen Individualisierung und Verselbständigung des Einzelmenschen gegenüber der Gruppe vollzieht sich zugleich auch eine Intellektualisierung der Seele. Im Zustande der sozialen Gebundenheit ist das Bewußtsein des Primitiven ganz ausgefüllt von dem, was die französischen Soziologen als ‚Kollektiv-Vorstellungen' bezeichnen. Das sind seelische Gebilde, in denen Gefühle und Triebe den Hauptbestandteil bilden. Da auf dieser Entwicklungsstufe alle Vorgänge als Wirkungen von unsichtbaren Geistern und Dämonen betrachtet werden, die in den Seelen der Primitiven stets Hoffnung oder Furcht hervorrufen, so tritt das, was wir heute den objektiven Faktor der Sinneswahrnehmungen nennen, bei den Primitiven ganz in den Hintergrund und erregt fast gar nicht ihr Interesse. Erst der erstarkte Einzelmensch, der infolge der Spezialisierung seiner Arbeit seine Aufmerksamkeit auf ein engeres Gebiet zu konzentrieren genötigt ist, erlangt auf diesem Wege die Fähigkeit, Tatsachen rein objektiv zu beobachten und damit so langsam und allmählich das, was wir im engeren Sinn theoretisches Denken nennen. Durch die weitere Ausbildung dieser erst durch den Prozeß der sozialen Differenzierung erworbenen Fähigkeit ist erst die Wissenschaft möglich und wirklich geworden." Wir werden diese Einsicht unschwer in Zusammenhang mit unserer in den „Blättern der Volkshochschule Breslau" vielfach behandelten Lehre vom „Volksdenken" bringen können.

Gerühmt werden möge übrigens an dem Buche noch eine pädagogische Eigenschaft (die vielleicht auf das Konto des Herausgebers kommt?), daß nämlich die Übersicht durch eine sehr verständige Anwendung des Sperrdruckes außergewöhnlich erleichtert wird.

Alfred Mann.

Jahrbuch für Soziologie. Eine internationale Sammlung. Herausgegeben von *G. Salomon*. Zweiter Band. Verlag G. Braun, Karlsruhe; 1926. VIII + 483 Seiten. 16 Mk.; gebunden 20 Mk.

„Diese Jahrbücher sind zunächst als Archiv oder Revue gedacht, um Kenntnisse und Überblick über Methoden und Probleme der Soziologie zu geben. Es handelt sich nicht darum, einen Standpunkt oder einen Schulkreis zu bevorzugen, sondern Übersicht und viele Standpunkte zu geben. Die Kenntnisnahme und Auseinandersetzung der verschiedenen Richtungen wird durch den Vergleich zur Besinnung und Sammlung beitragen. Es dürfte auch allmählich die nationale Verschiedenheit und Verflechtung der Studien hervortreten. Aber zunächst habe ich es als meine Aufgabe als Lehrer betrachtet, gleichsam Material für das Studium vorzulegen, dessen Ordnung, Einstellung und Beurteilung nicht von mir bestimmt ist. Die Beiträge, die durch Aufforderung der Mitarbeiter an mich gelangt sind, können aber nicht eine Einheit bilden und eine Richtung zeigen. Ich bin davon ausgegangen, daß die Wissenschaft ihrem Wesen nach international und auf Kooperation und Diskussion angewiesen ist. Meine Stellung als Herausgeber einer Sammlung auf einem Gebiete, wo der politische Einschlag deutlich wird, mußte möglichst neutral sein." Mit diesen Sätzen leitet Salomon die von ihm in dem vorliegenden Bande veranstaltete Sammlung ein.

Man wird dem Herausgeber zugestehen müssen, daß er der selbstgestellten Aufgabe durchaus gerecht geworden ist. Das Buch enthält folgende Beiträge: „Max Weber als Soziologe" (von Andreas Walther, Göttingen), „Die Überwindung des Positivismus in der deutschen Soziologie der Gegenwart" (von Alfred Vierkandt, Berlin), „Die Gesetzmäßigkeit des sozialen Lebens" (von Franz W. Jerusalem, Jena), „Soziologie contra Sozialphilosophie" (von Wilhelm Sauer, Königsberg), „Die Verbundenheit sozialwissenschaftlicher Methoden" (von Adolf Günther, Innsbruck), „Können die Fortschritte der Politik als Wissenschaft in Zukunft die sozialen Krisen ausschalten?" (von G. Mosca, Turin), „Das soziale Handeln" (von W. Malgaud, Antwerpen), „Seelspiegelung oder Formen des Mitbewußtseins" (von H. L. Stoltenberg, Gießen), „Der Begriff der Masse" (von Wilhelm Vleugels, Köln), „Individuen und Massen" (von Eduard Fueter, Basel), „Das Kompromiß" (von Alfred Meusel, Aachen), „Herrschaft" (von Edward A. Ross, Madison-Wisconsin), „Kelsens ‚Allgemeine Staatslehre' und die Soziologie" (von Adolf Menzel, Wien), „Kritik der Genossenschaftstheorie, zugleich ein Beitrag zur Rechtssoziologie der deutschen Verbände" (von Karl Haff, Hamburg), „Wirtschaft und Macht" (von Wilhelm Keilhau, Oslo), „Die neue Phase des Imperialismus" (von I. A. Hobson, London), „Zur Geschichte der Klassenkampftheorie" (von Heinrich Cunow, Berlin), „Die Kommune, Episode aus dem Klassenkampf, und die soziale Mythenbildung" (von Georges Bourgin, Paris), „Beitrag zu einer soziologischen Theorie der Arbeiterklasse" (von Maurice Halbwachs, Straßburg), „Historischer Materialismus und Ideologienlehre, I" (von Gottfried Salomon, Frankfurt a. M.), „Ideologische und soziologische Betrachtung der geistigen Gebilde" (von Karl Mannheim, Heidelberg), „Die zeitgenössische tschechische Soziologie" (von Arnošt

Biblioteka Śląska

Bláha, Brünn), „Die russische Soziologie der Gegenwart im 20. Jahrhundert" (von Pitirim A. Sorokin, Minnesota, früher Petersburg).

Mit solcher Sammlung wird uns das immer noch etwas sphinxartige Antlitz der Soziologie mehr und mehr entschleiert, gewinnt die Fragestellung dieser Wissenschaft an Klarheit und ihre Methode an Bestimmtheit und Sauberkeit.

Der Band könnte Besprechungen in soziologischen, philosophischen, auch historischen Arbeitsgemeinschaften der Volkshochschule sehr wohl mit Erfolg zugrunde gelegt werden.

Wir können nur wünschen, daß diese Jahrbücher regelmäßig fortgeführt werden.

Alfred Mann.

Karl Vorländer, **Kant und Marx.** Ein Beitrag zur Philosophie des Sozialismus. Zweite, neubearbeitete Auflage. Verlag J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen; 1926. XII + 328 Seiten. 12,75 Mk., gebunden 15,— Mk.

Daß von diesem 1911 zum ersten Mal erschienenen Buche jetzt eine zweite Auflage notwendig wurde, ist gewiß auch kennzeichnend für das in unseren Tagen stark entwickelte Interesse an der Synthese von Kantianismus und Marxismus.

Schon in der ersten Auflage hatte Vorländer besonderen Wert auf die Teile gelegt, in denen er das Kant-Marx-Problem von seinem eigenen methodischen Standpunkt aus behandelte und „an dem Beispiele entschiedener Marxisten deutlich zeigte, wie eine Verbindung der kritisch-analytischen Methode Kants mit der kausal-genetischen von Marx keineswegs zu den Unmöglichkeiten gehört." In der zweiten Auflage hat der Verfasser diesen Darlegungen ein umfangreiches, das achte (Schluß-), Kapitel gewidmet. Neu geschrieben wurde das siebente Kapitel, das die Entwicklung des Problems seit Erscheinen der ersten Auflage erörtert. In allen anderen Kapiteln sind bei der neuen Auflage „eine ganze Reihe ergänzender Zusätze gemacht, die durch neuere Veröffentlichungen, wie z. B. die des gesamten Lassalle-Nachlasses, nötig geworden waren, und ist fast keine Seite von Einzelverbesserungen verschont geblieben, während andere Partien, die an aktuellem Interesse verloren haben, beispielsweise der ‚Dietzgenismus', erheblich gekürzt werden konnten."

Besonders danken wir dem Buche die wissenschaftliche Zusammenstellung des bedeutsamsten Stoffes aus der Geschichte der Philosophie des Sozialismus. Nach einer Darlegung von Kants Geschichtsphilosophie und seinen politisch-sozialen Ansichten wird die philosophische Entwicklung von Marx und Engels behandelt. Daran reiht sich ein Kapitel über die idealistischen Nebenströmungen im modernen Sozialismus (Ferdinand Lassalle, Josef Dietzgen, Peter Lawrow, Jean Jaurès). Es folgt „Die Sozialphilosophie des Neukritizismus" (F. A. Lange, Herman Cohen, Rudolf Stammler, Paul Natrop, Franz Staudinger, Th. Lipps, F. Tönnies). Unter der Überschrift: „Kant und der Revisionismus — Darstellung und Kritik" werden behandelt: Conrad Schmidt, Ludwig Woltmann, Eduard Bernstein, ferner Ch. Rappoport (Frankreich) sowie N. Berdiajew, Peter von Struve, Tugan-Baranowsky (aus Rußland) und W. Heine, E. David, Kurt Eisner.

Das sechste Kapitel gilt der philosophischen Haltung der Zeitschrift „Die Neue Zeit" während des Bernstein-Streites („Sadi Gunter" = Franz Staudinger, Franz Mehring), ferner zwei Italienern (Antonio Labriola und Alfredo Poggi), Karl Kautsky und den „Wiener Jung-Marxisten" Max Adler und O. Bauer.

Für die kritische Beschäftigung mit Fragen der modernen Gesellschaftsphilosophie erscheint uns dieses treffliche Buch unentbehrlich.

Alfred Mann.

Theodor Geiger, **Die Masse und ihre Aktion.** Ein Beitrag zur Soziologie der Revolutionen. Verlag Ferdinand Enke, Stuttgart; 1926. VIII + 194 Seiten. 8,10 Mk.; gebunden 9,60 Mk.

Es ist für mich immer wieder von ganz eigenem Reiz, ein Buch zu lesen, dessen Verfasser ich persönlich kenne. Theodor Geiger ist der Leiter der Berliner Volkshochschule. Als wir vor reichlich einem Jahre zusammen im Schwarzwald waren, guckte ich ihm ab und zu über die Schulter, während er die Korrekturbogen dieses Buches las. Was ich da erhaschte, machte mich schon damals begierig, das Ganze des Werkes kennenzulernen. Nun liegt es vor; und ich darf bekennen: ich bin nicht enttäuscht.

Über den Plan seines Buches sagt der Verfasser selbst im Vorwort: „Der Massenpsychologie eine Soziologie der Masse gegenüberzustellen, war die ursprüngliche Absicht dieses Buches." Bei der vielfach oberflächlichen, ja höchst windschiefen bisherigen Behandlung des Themas in der Literatur „ergab sich von selbst, daß eine Arbeit über die Masse in breiten Teilen kritisch-polemisch gehalten sein mußte. Dieser mühseligen aber dankbaren Arbeit unterziehen wir uns im ersten Buch und im Anhang. Der produktive Teil der Untersuchungen mußte sich um drei Aufgaben bemühen: um den soziologischen Massenbegriff; um das Wesen der Masse im soziologischen Sinn und ihren Ursprung; endlich um die Funktionen der Masse im sozialen Organismus. Dabei wurde alsbald klar, daß ein soziologischer Massenbegriff nur im Zusammenhang mit dem Revolutions-Phänomen begründbar ist. Es hätte daraufhin nahegelegen, den Plan des Buches zu ändern und eine Soziologie der Revolution zu schreiben, in der dem Massenproblem ein Kapitel zu widmen gewesen wäre. Dennoch haben wir uns entschlossen, es zunächst bei einer Monographie über die Masse bewenden zu lassen, aus der Soziologie der Revolution aber skizzenhaft gerade soviel zu geben, als notwendig ist, um der Masse ihren soziologischen Ort anzuweisen. Nur so konnte auf die Belastung des Buches mit historischen Details und ihrer soziologischen Würdigung verzichtet werden."

Nicht allein um willen der Untersuchungsergebnisse, zu denen Geiger inverfolg dieses Planes in scharfsinniger Betrachtung gelangt, zeigen wir sein Buch hier an, sondern vor allem auch wegen der Methode seiner Untersuchung und Darstellung. Gerade diese läßt mir das Buch auch für Volkshochschulzwecke sehr geeignet erscheinen. Nur vier Momente seien besonders hervorgehoben: 1. Immer wieder nehmen die Erörterungen ihren Ausgang von konkreten Tatbeständen und Beispielen, die der Verfasser offenbar nicht nur selbst durchdacht, sondern

auch erlebt hat (und die übrigens zeigen können, wie lange und liebevoll der Autor sich mit seinem Thema getragen haben mag). Damit erwachsen die Ergebnisse auf induktivem Wege aus der Lebendigkeit des erlebten Seins. 2. Dazu tritt die Verwendung der phänomenologischen Methode, deren Art im Rahmen der Soziologie Vierkandt einmal treffend so charakterisierte: Ihr Eigentümliches besteht „darin, daß sie Tatbestände von allgemeiner Verbreitung nicht durch Induktion, sondern an einem einzigen Gegenstande mit völliger Evidenz feststellt, wobei uns dieser Gegenstand in unserem Bewußtsein unmittelbar gegeben ist und durch einen Akt spezieller innerer Anschauung erfaßt wird." Ich weiß nicht, wieweit Geiger selbst die Anwendung dieser Methode in seinem Buch bewußt ist (die induktive hebt er gelegentlich ausdrücklich hervor); tatsächlich aber übt er sie, und ich sehe darin — wie gesagt — einen Vorzug. 3. Dazu kommt das unbedingte Streben nach logischer Sauberkeit. 4. Sehr gelungen sind die kritischen Untersuchungen über den Sprachgebrauch.

Diese vier Punkte bedeuten für eine Verwendung des Buches im Volkshochschulunterricht: 1. Die Möglichkeit pädagogisch-methodischer Anknüpfung ans „Volksdenken" (vergl. die Beiträge dazu in diesen Blättern), 2. Erziehung zu innerer Verlebendigung und Vergegenwärtigung bedeutsamer Phänomene, 3. ein Frontmachen gegen solche, die meinen, Volkshochschularbeit im Dunkel mystischer Verschwommenheit leisten zu können, 4. Anleitung zur Übersetzung von Gruppe zu Gruppe, von Richtung zu Richtung.

Zweifellos hat Geiger sein Buch in rein theoretischer Absicht geschrieben. Aber es birgt eine Fülle auch pädagogischer Potenzen. Und vielleicht reicht gar eine Wurzel seines Buches in seinen eigenen Volkshochschulunterricht? U. A. w. g. Jedenfalls haben wir allen Anlaß, uns dieser Veröffentlichung auch innerhalb der Volkshochschularbeit zu erfreuen.

Alfred Mann.

Diese Hefte 5—6 enthalten Beiträge von: *Dr. jur. Waldemar von Grumkow* (Lehrer der Breslauer Volkshochschule), Breslau, Monhauptstr. 22; *Dr. Alfred Mann* (Direktor und Lehrer der Breslauer Volkshochschule, Mitglied ihres Lehrplan- und Verwaltungsausschusses), Breslau, Tiergartenstr. 83/85, linkes Gartenhaus; Volksbücherei-direktor *Lic. Ernst Moering* (Lehrer der Breslauer Volkshochschule), Breslau, Mauritiusstr. 17.

Ausgabe dieser Hefte 5—6 (6. Jhrgg.): 20. August 1927.

Diese **„Blätter der Volkshochschule Breslau"** erscheinen jährlich mit einem Gesamtumfang von 12 Bogen. Der Preis für den Jahrgang beträgt 3.60 Mark. Die Zeitschrift ist durch alle Postanstalten (vierteljährlich 0.90 Mark) oder unmittelbar vom Volkshochschulamt Breslau, Münzstr. 16, zu beziehen. Dorthin sind auch Briefe, Manuskripte und Besprechungsexemplare zu senden. Ausgabe für den Buchhandel durch Handels Verlag, Breslau 8.

Herausgegeben von Dr. Alfred Mann, Breslau. Druck: Th. Schatzky Aktiengesellschaft, Breslau.

Biblioteka Śląska