

Das Bildungsproblem der Volkshochschule.

Bernhard Merzen.

Vielfältig in Ziel, Form und Wirkung lebt heute die Volkshochschulbewegung und bietet ein Bild des Suchens und Versuchens in gedanklichem Plan und wirklicher Gestalt.

Soll die Volkshochschule dazu dienen, Allgemeinbildung im Sinn des „Ein-wenig - Bescheid - Wissens“ auf allen Gebieten zu verbreiten? Soll sie dem ehemaligen Volksschüler Gelegenheit bieten, sein berufliches Fortkommen durch eine ergänzende, allgemeine Weiterbildung zu fördern? Soll sie dem neuen Träger des Staates eine praktisch-politische Schulung geben, um ihn zu befähigen, seine öffentlichen Aufgaben besser zu erfüllen? Oder soll die Volkshochschule durch die Bildung, die sie gibt, das Leben des Menschen in seinen wesentlichen Kräften und letzten geistigen Strömungen dienen? Nur das Letztere kann mit sachlicher Berechtigung als Aufgabe einer Volks- „Hochschule“ bezeichnet werden, denn die Weiterbildung im Sinne beruflicher Förderung ist Sache elementarer Fortbildungsschulen, die praktisch-politische Schulung Sache besonderer politischer Akademien und die Verbreitung einer Allgemeinbildung im oben angegebenen Sinn ist keine ernstzunehmende Absicht. Dennoch ist es möglich und häufig geboten, die genannten praktischen Zwecke mit der Hauptaufgabe zu verbinden.

Im Zentrum der Gruppe von Problemen, die mit der Forderung, dem Leben in seiner Ganzheit und Geistigkeit zu dienen, aufgeworfen werden, steht die Frage nach dem Wesen der Bildung, die dieser Forderung genügt.

Was auch immer unter Bildung verstanden werden mag, stets können zwei Seiten daran unterschieden werden, eine, die den Verstand, und eine, die das Gemüt betrifft. Im Bereich des Verstandes bedeutet Bildung bzw. Gebildetheit ein Vermögen des

Wissens.

Wissens, des Einsehens und Urteilens und des Gestaltens nach vorgesteckten Zielen. Für das Gemüt bedeutet sie ein Vermögen des Erlebens, des Fühlens und Wertens, des Wollens und der Hingabe. Aus dieser Sphäre des Gemüts bezieht das menschliche Sein den drängenden Inhalt, das Tun seine Aufgaben, das Leben seinen Sinn; in jener des Verstandes bilden sich die Ordnungs- und Vollzugsformen der Gehalte und Tätigkeiten, in ihr gelangt des Lebens Sinn zu zweckhaftem Lebensausdruck. Die so geschiedenen, in Wirklichkeit einander durchdringenden Sphären stehen zueinander in dem Verhältnis einer wesensnotwendigen Ergänzung, dank deren das Sein beherrschte Lebendigkeit ist. Diesem Verhältnis des ordnenden Fassens und des durch die Wirkensform Dienens muss auch die Bildung in ihren zwei Seiten entsprechen. Blosser Bildung des Verstandes bedeutet Ausstattung mit Werkzeugen, die ein ungebildetes Gemüt in primitivsten Interessen missbraucht. Blosser Bildung des Gemüts bedeutet Steigerung der Erlebnisstärke, die den Menschen bei führungsunfähigem Verstand dem Widerspiel der Gefühle preisgibt. Jenes Verhältnis erfordert nicht nur eine gleichwertige Beachtung der Gemüts- und Verstandesgehalte der Bildung, sondern es fordert deren entsprechende, wesensgemässe Durchflechtung.

Eine Bildung, die das Leben als Ganzes steigern soll, muss selbst ein Ganzes sein; die einzelnen Bildungswerte und -ziele müssen irgendwie zu einer Einheit verbunden sein. Im Hinblick auf die vorfindlichen Bildungsbegriffe und -ideale können vier solcher Einheiten unterschieden werden. Die erste ist die formale Einheit. Sie ist von der abstrakten Weite, die ganz der Dürftigkeit des Gemeinsamen entspricht, das sich herausstellt beim Sammeln aller einzelnen Bildungsziele und Bildungswerte. Sie ist unter den allgemeinen Einheiten die heute im faktischen Bildungsbetrieb vorwaltende und häufig allein zulässige. Sie ist eine wesentlich strukturlose, das Ergebnis einer geschichtlichen Summierung von Trümmern einstiger, höherer Einheiten. Eine Bildung dieser Art kann der gestellten Aufgabe nicht genügen. Weder sind in ihr die verstandes- und gemütsbezüglichen

Elemente in jener Durchflechtung gegeben, noch entspricht sie, in ihrer Strukturlosigkeit, der Tatsache, dass in jede geistige Leistung selbst auf einem Spezialgebiet eine Fülle an Vermögen und Erfahrung aus den entferntesten Orten des Erlebnisfeldes einströmt, und dass die Reife der Leistung häufig wesentlich von dem Gefügtsein dieser Fülle abhängt.

Die zweite Einheit kann als materiale Einheit bezeichnet werden. Sie liegt da vor, wo alle Bildungsvorgänge eingestellt sind auf einen oder wenige material verwandte besondere Zwecke. Sie kommt von vornherein nicht in Frage, da ihr die Universalität abgeht, die die Volkshochschulaufgabe von ihr fordert.

Die dritte Einheit hat diese Universalität, und sie hat innere Struktur, die der ersten fehlt. Es ist dies die Einheit des Standpunktes, womit gemeint ist, die Einheit, die sich für den Begriff der Bildung dem bietet, der von einer dogmatischen Weltanschauung und Lebensauffassung beseelt ist. In einem weltanschaulich-dogmatisch fundierten, umgrenzten und gesicherten Kulturkreis ist eine Einheit der Bildung, wie sie der Dienst an der Ganzheit des Lebens erheischt, nicht nur möglich, sondern ohne weiteres geboten und ohne Schwierigkeiten zu verwirklichen. Ein solcher Dogmatismus entspricht und genügt einer Bedürftigkeit des Geistes, in der es vor allem auf Erledigung aller Fragen ankommt, die das unruhig brodelnde Leben inbezug auf seinen eigenen Sinn aufwirft; in der das beruhigende Wissen um den Besitz der Wahrheit wichtiger ist als diese selbst. In dieser Haltung tritt das Dogma nicht auf als eine mögliche und fruchtbare Grundlage der Deduktion, als eine vorläufige Hypothese, es tritt auch nicht auf als Ausdruck eines in Selbsterfahrung bewusst gewordenen Wesenszuges des erlebenden und erkennenden Subjekts, als welchem ihm im Prinzip absolute Geltung zuerkannt werden müsste, vielmehr tritt hierin das Dogma auf als ein System von Aussagen über den materialen Gehalt der Welt von absoluter und objektiver Geltung. Es tritt auf als absolute „Weltformel“. Dieses sachliche Wesen des Dogmas und das Wesen der psychischen Voraussetzungen seiner Anerkennung bringen es mit sich, dass die dogmatische Haltung notwendig ^{un} duldsam ist in passiver und

aktiver Hinsicht. Für die Frage der eigenen Stellungnahme zu dem betr. dogmatischen System gibt es nur die völlige Ergebung oder grundsätzliche Ablehnung und davon unabhängige Selbstbehauptung; für die Frage der aktiven Haltung eines Bekenners des betr. Systems zu den Menschen der Aussenwelt nur die Möglichkeit des Verzichts auf die Auseinandersetzung mit ihnen oder des Auftretens als eifriger Bekämpfer. Die möglichen, aber auch schon die vorhandenen dogmatischen Systeme bilden eine Vielheit und sind unvereinbar miteinander. Die Einstellung der Bildung auf die Einheit des Standpunktes bedeutet somit für die Volkshochschule deren Auflösung in mehrere, voneinander getrennte Volksbildungsanstalten, die, indem sie sich alle an dieselben Bevölkerungskreise wenden, ohne eine gewisse Befähigung von fraglicher Fruchtbarkeit schwerlich werden auskommen können. Immerhin, es wäre Abfindung mit dieser Folgeerscheinung unerlässlich, wenn nicht gewisse Tatsachen nach einer anderen Lösung drängten und wenn eine solche nicht möglich wäre. Zunächst ist die Zahl derer nicht gering, die, obwohl in einem Bekenntniskreis (etwa eine kirchlich konstituierte Konfession) hineingewachsen und ihm treu ergeben, doch den geistigen Zuström nicht missen möchten, der dann und wann von aussen kommt, der hie und da gestattet, Gehalte des eigenen Glaubens an fremdem Meinen zu messen und sich ob der Übereinstimmung zu freuen oder sich am Widerspruch wachzuhalten. Und dann ist die Gesamtheit der Wahrheitsucher keineswegs in dogmatische Bekenntnisgruppen aufgeteilt. Vielmehr gibt es eine bedeutende Zahl solcher, deren seelischer Artung alles dieserweise Dogmatische wesentlich widerstrebt; für die Enge und Enge ist, was jenen Erledigung und Sicherung bedeutet; für die das absolute, Besitz sichernde, Zweifel bannende Dogma kein geeignetes Gefäss der Wahrheit sein kann. Insofern bietet sich eine andere Einheit der Bildung, die weit ist an Umfang, reich an Inhalt und tief verurzelt in geistigen Wesen des Menschen selbst: die Einheit des Ursprungs. Sie wird gewonnen in dem Bemühen um Zurückberufung alles einzelnen Kul-

turgutes, aller einzelnen Bildungswerte, aller geistigen Sonder-
tendenzen auf die Grundnotie des geistigen Lebens. Es bedeutet
dies ein Rückgang zu den, durch Zuspitzung auf die Besonderheiten
des Betätigungsfeldes, noch nicht differenzierten Geistes-
qualitäten, die den Sinn der Bildung inhaltlich voll bestimmen
und ihm dennoch die Elastizität der Anwendung auf die ganze ma-
teriale Fülle geben, der sich geistiges Leben zuwenden kann. In
dem Maße, wie dieser Rückgang und Rückbezug gelingt, kommt Rang,
Ordnung und Zusammenhang in den Wirrarr geistiger Werte; Metho-
den und Dinge; ergibt sich im Objektfeld ein Gefüge, das der
Struktur des geistigen Wesens des Menschen entspricht, das ob-
jektiver Ausdruck dieses Wesens ist. Diese Einheit kann sich
nicht in Weltformeln bekunden. Sie bietet sich vielmehr in der
methodischen Einstellung dar. Sie kommt zum Ausdruck in der Art
und Weise des Suchens, des Forschens, des Sichüberzeugens, des
Befriedigt- bzw. Unbefriedigtseins, der Hingegebenheit an die
geistige Aufgabe und dergl. Vor allen kennt sie keine Voraus-
interessiertheit am sachlichen Resultat des Erkennens und des
Lebens und ist daher frei von Absichten, die irgendwie verge-
wältigend auf den Werdegang der Erkenntnis und der praktischen
Stellungnahme einwirken. Sie wirkt sich einerseits aus in einem
liebvollen Hinhorchen und Hinschauen auf das Tragende, Treiben-
de und Richtende des Lebens, wie es sich im Bewusstsein zeigt,
und andererseits in einer schaffenden Hingabe an die als wert-
voll erlebten Kräfte zum objektiven Werk. In dieser Haltung ver-
liert jeder Bekehrer selber Kraft und Sinn. An seiner Stelle le-
ben das Vertrauen darauf, dass die eigene Weisheit auf den An-
deren wirkt, wie es ihrem Grad, ihrer Art, ihrer Bekundung und
der Anregungsfähigkeit des Anderen entspricht; und das Wissen
darum, dass Alles, was der Andere dabei nicht an- und aufnimmt,
bei keinerlei Eingebung wertvoll für ihn wird. Alles Überzeugen-
wollen erschöpft sich hier in einem Hinstellen dessen, was man
für richtig hält, und in der Bemühung, dessen sachliche Kraft
im Ausstrahlen zur höchsten Wirkung zu bringen. Dieses Verhalten

ist wesentlich duldsam gegenüber fremdem Meinen und Glauben, zugleich aber abwehrend gegenüber bekehrerischer Aufdringlichkeit. Die Einheit des Ursprungs hat nach der Seite ihrer inhaltlichen Leistung und Bedeutung hin ein eigenartiges, beachtenswertes Verhältnis zur Einheit des Standpunktes. Wie innerlich wachsam, selbstkritisch, gewissenhaft und sachgebunden die Bemühung und Aufhellung des Ursprungs der Geistigkeit auch sein mag, wie gewiss sich der Mensch dabei des Charakters immanenter Absolutheit des so Geschauten sein mag, in dem Augenblick, wo er diesem die inhaltliche Bestimmtheit, die Fassbarkeit, geben will, die eine einheitliche Sacherfüllung des Bildungsbegriffes möglich macht, bedarf er einer konstruktiven Idee, die praktisch dem Einnehmen eines philosophischen Standpunktes gleichkommt. So erweist sich die Konkretionsform der Einheit des Ursprungs auch als eine Einheit des Standpunktes. Aber sie zeigt zugleich den Charakter des Vorläufigen, des notwendig Ergänzungs- ja Veränderungsbedürftigen, des Einnehmens eines relativ günstigen Standpunktes auf dem absoluten Wege der Wesensschau und Sinnerkenntnis. Die Einheit des Ursprungs ist gegenüber der unbedingten Einheit des Standpunktes keine statische, sondern eine dynamische; sie ist nicht die schematische Einheit eines Systems, sondern die lebendige Einheit eines geistigen Vollzugs. Sie kann in sachlicher Beziehung für den Inhalt der Bildung in Breite und Tiefe nur eine Einheit des „Insofern“ liefern; insofern nämlich als diese der zeitlich und gesellschaftlich bedingten Reife jenes Vollzugs entspricht. Im Sinne der Einheit des Ursprungs ist die inhaltliche Einheit der Bildung eine werdende und reifende, hineinverwoben in denselben unendlichen Prozess, an dem auch die menschliche Selbst- und Welterkenntnis teilnimmt. Von universaler Fruchtbarkeit in sachlicher Hinsicht, von läuternder, aufrichtender, verbindender und Spannung zeugender Kraft in ihrem methodischen Charakter, ist die Einheit des Ursprungs wert, mehr und mehr im Bildungsvorgang der Volkshochschule zur Herrschaft zu kommen.

Der Volkshochschule bieten sich für ihre bildnerische Ab-

sieht zwei Betätigungsfelder:

1. die Wissenschaft und Philosophie und
2. die Kunst und die Kultur der Lebensführung.

Für das *W a s* und *W i e* der Betätigung ergeben sich aus dem zuletzt geschilderten Bildungsbegriff folgende Leitsätze:

Bei der Pflege der Wissenschaft darf nicht der Wissensinhalt Endzweck sein; durch Arbeit am typischen Beispiel muss die Einsicht in den Grundcharakter der betr. Wissenschaft und in deren zentrale Probleme vermittelt werden. Die Philosophie an der Volkshochschule muss die Sinn- und Bedeutungsfrage aufwerfen in bezug auf Solches, was die Menschen der Gegenwart wirklich trifft und bewegt. Sie kann und soll Bezug nehmen auf die Wissenschaft, soweit sie in der Volkshochschule auftritt. Aber sie muss das bloße, insbesondere geschichtliche, Referierwesen vermeiden. Wissenschaft und Philosophie müssen zur Geltung kommen als Beispiel für die Art und Weise, wie im menschlichen Bewusstsein die Vernunft sich der darin gegebenen Fülle ohne Gewalt, durch reine schaffende Hingabe, bemächtigt.

Die Volkshochschule darf sich nicht auf Kunstgeschichte oder gar Kunstwissenschaft beschränken. Das Wesen der Kunst muss in praktischer Kunstpflege lebendig werden. Und soweit es in diesem Wesen liegt, dass in ihm das Sinnlich-Dingliche dem Rhythmus der menschlichen Seele unterworfen wird, muss sie als Vorbild für die seelische Bemächtigung der Körperwelt ins praktische Leben hineinwirken.

Die für diese Bildungsabsicht und den in ihr herrschenden Geist gebotene Form der gemeinsamen Betätigung ist die „Arbeitsgemeinschaft“. Was der Schüler an Erlebnis- und Erfahrungsgehalt und an geistigem Bedürfnis mitbringt, muss der Lehrer zum Bewusstsein bringen und entfalten; durch das, was er gibt, muss er jenes organisch und wesentlich ergänzen. Die Organisationsform der Volkshochschule muss der Bevölkerung einen Anreiz zur Beteiligung geben; sie muss die Schülerschaft zu einem wesentlichen Träger der Volkshochschule machen, muss ihr die Möglichkeit und das Recht zur Mitbestimmung, insbesondere in negativer Hinsicht, einräumen. Schließlich muss sie durch ihre Befugnis-

Verteilung eine einheitliche Leitung und Gestaltung der ganzen Arbeit ermöglichen. Dieser Gedanke von Forderungen ist schon statutarisch nicht leicht zu genügen. In der Praxis bedeutet die Erfüllung dieser Forderungen ein stetes Ausgleichen und Einordnen eigenwilliger Kräfte.

Ob die faktischen Wirkungen solcher Volkshochschularbeit am Einzelnen und an der Gesellschaft dem Ziel befriedigend entsprechen werden, wird im wesentlichen davon abhängen, wie weit es gelingt, die Bildungsarbeit in dem hier skizzierten Geiste praktisch zu leisten. Es hat sich noch kein Grund geboten, an der Möglichkeit dieser Verwirklichung zu zweifeln.

Für den einzelnen Menschen darf als Wirkung erhofft werden eine Zentrierung seiner Persönlichkeit, eine Erhöhung der Bereitschaft, das eigene Leben in jedem Falle würdig zu tragen und das des Anderen als ein allberechtigtes unbedingt anzuerkennen. Lebensaufgabe der menschlichen Gesellschaft darf erwartet werden, die in Folge der Verbreitung solcher Bildung in der allmählich ein Verständnis dafür aufkeimt, dass die Gesellschaft Ausdrucksorte eines überindividuellen Geistes ist; dass somit ihr Ideenzustand nicht der der homogenen Masse, sondern der des gegliederten und differenzierten Organes ist; dass diese Differenziertheit jedoch nicht in Unterschieden der materiellen Versorgung bestehen darf, sondern nur in der Verschiedenheit der Mission der Einzelnen in der Gemeinschaft; und endlich, dass die Politik als das Problem der Organisation des Lebens der Gesellschaft ihrem Wesen nach nicht Selbstzweck sein kann, sondern dass auch sie in Dienste jenes Geistes steht.

Frühjahr 1922.